

PEDAGOGIA

108

Domenico Simeone (ed.)

Dizionario di Pedagogia generale e sociale

Scholé

In copertina:
Piet Mondrian, *Composizione a scacchiera con colori scuri*, 1919

La collana è *peer reviewed*

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Scholé è un marchio dell'Editrice Morcelliana

© 2024 Editrice Morcelliana
Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

LegoDigit srl - Via Galileo Galilei 15/1 - 38015 Lavis (TN)

ISSN 2282-5444

ISBN 978-88-284-0616-7

Domenico Simeone

Introduzione

Quando l'editore mi chiese di curare l'edizione di un *Dizionario di Pedagogia generale e sociale* pensai che questo volume non avrebbe dovuto ripercorrere le strade di altre opere simili, per altro eccellenti, che in modo ampio e sistematico, negli anni passati hanno permesso via via di presentare un panorama dettagliato del sapere pedagogico oppure hanno offerto la possibilità di avere una descrizione specifica dei principali lemmi in uso nell'ambito degli studi pedagogici o ancora hanno presentato in modo enciclopedico concetti e autori dell'universo delle scienze dell'educazione. Nel caso specifico di questo *Dizionario di Pedagogia generale e sociale* abbiamo voluto seguire una diversa strada: abbiamo inteso fare il punto, in modo non certo esaustivo e completo, ma ci auguriamo pertinente, su alcuni concetti che "emergono" nel dibattito pedagogico contemporaneo nel nostro Paese. Una scelta certamente arbitraria, di cui il curatore si assume tutta la responsabilità, ma l'obiettivo non è quello di offrire un'opera di consultazione che all'occorrenza possa dare risposte esaustive circa il significato del lemma in questione quanto piuttosto prefigurare un itinerario che accompagni il lettore in un viaggio tra le idee pedagogiche, tra i concetti che le esprimono e i loro significati. Siamo consapevoli che in questo modo abbiamo potuto mettere in luce solo alcuni tra i molti temi che avrebbero meritato di essere posti all'attenzione del lettore e di non poter così offrire una visione completa del sapere pedagogico contemporaneo. Abbiamo immaginato il volume come l'esito di un lavoro simile a quello del geologo che studia un territorio attraverso un'opera di carotaggio che permette di descriverne le caratteristiche, andando in profondità. Analogamente abbiamo fin dall'inizio rinunciato all'idea di descrivere il "paesaggio" dell'educazione per andare sufficientemente in profondità e cercare di cogliere gli aspetti principali di un sapere in rapida evoluzione. Un sapere che affonda le sue radici in una solida riflessione teoretica, si alimenta dei risultati di una ricerca sempre più ampia e articolata e al tempo stesso si proietta verso nuovi ambiti di conoscenza, rispondendo alle nuove questioni poste da una realtà in rapido mutamento e ibridandosi in un fecondo dialogo con altre discipline. Questa dinamica evolutiva rende sempre più esteso, ma anche più incerto e dinamico, il sapere pedagogico.

Siamo consapevoli che lo sviluppo scientifico di una disciplina non procede in modo lineare, ma piuttosto alterna momenti di espansione a momenti di riordino e di sistematizzazione. Come ricorda Mauro Laeng nella prefazione dell'*Enciclopedia Pedagogica* da lui diretta e pubblicata negli anni 1989-2003 dall'editrice La Scuola,

Il sapere nel suo momento genetico e creativo non ha preoccupazioni enciclopediche: tende anzi inevitabilmente alla specializzazione, in quanto concentra l'attenzione su una direzione di ricerca. Ma il sapere ha anche un secondo momento, di sistematizzazione, in cui i vari contributi specializzati tendono a comporsi in un quadro di riferimento unitario quanto è possibile. Di qui la ricerca balzerà verso nuove conquiste¹.

Contrariamente a quanto sarebbe lecito attendersi da un Dizionario, abbiamo inteso questo volume come frutto del primo movimento espansivo piuttosto che come esito di un'opera di riordino e di classificazione, rinunciando all'aspirazione enciclopedica per lasciare il passo a una sintesi provvisoria in grado di cogliere la dinamicità di un sapere in rapida evoluzione. Il testo che avete tra le mani non vuole presentare, quindi, un sapere pedagogico in modo sistematico e unitario e nemmeno coltiva l'ambizione definitoria del dizionario classico che si propone di elencare un *corpus* di vocaboli, il più ampio possibile, presentandone definizioni puntuali e precise. È piuttosto il tentativo di individuare un lessico pedagogico rappresentativo, ma non certo esaustivo, del dibattito sull'educazione oggi in Italia.

In questa prospettiva è difficile pensare di "cristallizzare" il sapere pedagogico in alcuni concetti chiave universali e immutabili, seguendo l'illusione di poter rappresentare in modo statico un sapere dinamico. I concetti che qui vengono illustrati assomigliano piuttosto a pietre miliari, o forse sarebbe ancora meglio definirli come punti di riferimento nel panorama pedagogico; luoghi caratteristici del pensiero sull'educazione che permettono al lettore di orientarsi in un itinerario di cui si conosce il tratto già percorso, ma di cui ancora poco si sa del tragitto che ci attende. Un itinerario che si potrà chiarire progressivamente, grazie al contributo della ricerca pedagogica e all'esplorazione di nuovi ambiti educativi, senza perdere di vista i riferimenti che hanno guidato il cammino della pedagogia fino ad oggi.

Non abbiamo quindi la pretesa di offrire al lettore una rappresentazione esauriente del pensiero pedagogico contemporaneo in Italia e nemmeno una sua organizzazione ordinata gerarchicamente. In questa prospettiva valgono anche per questo volume e per il suo curatore le parole con cui nel 1978 Mauro Laeng introduceva la prefazione al suo fortunato *Lessico pedagogico*:

Se, come scriveva il dott. Johnson nel 1747, il lessicografo, lungi dal sognare lodi, può tutt'al più sperare di evitare il biasimo, l'autore del presente libretto dovrebbe doppiamente schernirsi, avendo scelto a tema della propria raccolta un corpo lessicale ancora vago e instabile come quello della pedagogia².

Con questo Dizionario abbiamo voluto indagare quei concetti del lessico pedagogico che rappresentano, per ragioni diverse, riferimenti significativi nel dibattito sui temi dell'educazione. Lo abbiamo fatto affidando l'approfondimento di ogni voce a studiosi diversi che nel proprio percorso di ricerca hanno dato, su quell'aspetto particolare, un contributo di studio approfondito e originale.

Il volume è frutto di un lavoro collettaneo, quindi, che nasce dalla comunità pedagogica che in Italia si occupa di studi nell'ambito della Pedagogia generale e sociale. Hanno contribuito con i loro saggi 47 docenti e ricercatori appartenenti a 21 diversi Atenei italiani. Ringrazio

¹ M. Laeng, *Prefazione*, in Id., *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, p. VII.

² M. Laeng, *Lessico Pedagogico*, La Scuola, Brescia 1978, p. 5.

Introduzione

ciascuno di loro per aver messo a disposizione degli studenti, degli educatori, dei pedagogisti, degli insegnanti, dei ricercatori e più in generale di tutti i cultori del sapere pedagogico il frutto più avanzato delle proprie ricerche.

È il contributo di studiosi autorevoli, appartenenti a scuole di pensiero e a tradizioni di ricerca diverse tra loro, ma tutti accomunati dal rigore scientifico e dalla passione per la ricerca pedagogica. Ne emerge un quadro del sapere pedagogico ricco e articolato, che propone un lessico che permette di “dire”, ma ancora prima di “pensare”, le questioni educative in una prospettiva pedagogica. Il lettore attento potrà incontrare, nell’approfondimento di ogni lemma, la testimonianza di una ricerca pedagogica in grado di aprire nuove prospettive e nuovi spazi di pensiero al servizio dell’azione educativa.

Indice degli autori e delle relative voci

MICHELE AGLIERI, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- INSEGNANTE

LUCA AGOSTINETTO, Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Padova:

- MODELLI DI FORMAZIONE

ANNA ALUFFI PENTINI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre:

- MEDIAZIONE CULTURALE

MONICA AMADINI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- TEMPO

GIUSEPPE ANNACONTINI, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Foggia:

- CONTESTO

MASSIMO BALDACCI, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Urbino "Carlo Bo":

- SAPERE PEDAGOGICO

ANTONIO BELLINGERI, già Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Palermo:

- EMPATIA

CRISTINA BIRBES, Professoressa Associata, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- ECOLOGIA

ANDREA BOBBIO, Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, Università della Valle D'Aosta:

- GIOCO

VANNA BOFFO, Direttrice del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Firenze:

- APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

AMELIA BROCCOLI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre:

- COMUNICAZIONE

DANIELE BRUZZONE, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- VITA EMOTIVA

LIVIA CADEI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- NARRAZIONE

GIORGIO CRESCENZA, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi della Tuscia:

- INCONTRO

ANTONIA CUNTI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli Parthenope:

- ORIENTAMENTO

GIUSEPPINA D'ADDELFIO, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Palermo:

- BENE

Indice degli autori e delle relative voci

DANIELA DATO, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Foggia:

- BILANCIO DI COMPETENZE

ROSITA DELUIGI, Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata:

- DIALOGO INTERGENERAZIONALE

PAOLA DUSI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Verona:

- RICONOSCIMENTO

GIUSEPPE ELIA, Professore Onorario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro":

- POLITICA

MAURIZIO FABBRI, Presidente della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale (SiPeGeS), Professore Ordinario, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna:

- CRISI

MASSIMILIANO FIORUCCI, Rettore, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre:

- INCONTRO

LAURA FORMENTI, Presidente della Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente (RUIAP), Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca:

- FORMAZIONE PERMANENTE

VANNA IORI, già Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- SPAZIO

RITA LOCATELLI, Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- BENE COMUNE (EDUCAZIONE COME)

ISABELLA LOIODICE, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Foggia:

- SOLIDARIETÀ

CLAUDIO MELACARNE, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Siena - Campus di Arezzo:

- APPRENDIMENTO SITUATO

LORENA MILANI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università di Torino:

- COMPETENZE PEDAGOGICHE

PAOLA MILANI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Padova:

- FORMAZIONE DEI GENITORI

LUIGINA MORTARI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Verona:

- CURA

ELISABETTA MUSI, Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- NASCITA

CRISTINA PALMIERI, Direttrice del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca:

- LAVORO EDUCATIVO

LUIGI PATI, Professore Emerito di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- CRESCITA

PASCAL PERILLO, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli:

- EDUCATORE

AGOSTINO PORTERA, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Verona:

- INTERCULTURA

SILVIO PREMOLI, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- PEDAGOGISTA

Indice degli autori e delle relative voci

MARIA GRAZIA RIVA, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca:

- CONSULENZA PEDAGOGICA

VALERIA ROSSINI, Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro":

- DISAGIO EDUCATIVO

MILENA SANTERINI, già Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- PACE

DOMENICO SIMEONE, Preside della Facoltà di Scienze della formazione, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- SUPERVISIONE PEDAGOGICA

MAURA STRIANO, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli Federico II:

- RIFLESSIVITÀ

MARCELLO TEMPESTA, Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, Università del Salento:

- MOTIVAZIONE

SERGIO TRAMMA, già Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca:

- EDUCAZIONE INFORMALE

PIERPAOLO TRIANI, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- COMUNITÀ

ALESSANDRA VISCHI, Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- LAVORO

PAOLA ZINI, Professoressa Associata, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano:

- FORMAZIONE

DAVIDE ZOLETTO, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Udine:

- ACCOGLIENZA

Dizionario di Pedagogia generale e sociale

Vertovec S. (2007), *Super-Diversity and its Implications*, in «Ethnic and Racial Studies», 30, 6, pp. 1024-1054.

Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.

Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano.

APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

DEFINIZIONE

L'apprendimento organizzativo trae origine dalla nozione di apprendimento, da una parte, e di sistema, dall'altra. Possiamo affermare che sia rappresentato da insiemi di processi che permettono alle aziende, alle istituzioni, alle imprese, di facilitare, sviluppare, utilizzare l'apprendimento dei propri membri a favore di percorsi di trasformazione continua dei luoghi di ►lavoro. In generale, sia i processi educativi, sia quelli formativi, sia quelli apprenditivi vengono studiati a partire da una dimensione soggettiva. Possono, però, anche essere identificati e approfonditi a livello sociale, gruppale, comunitario; in tal senso si parla di processi micro, meso e macro/mega. L'apprendimento organizzativo si ha quando l'organizzazione impara ad apprendere uscendo dai propri schemi di riferimento e si attiva quando i membri singoli imparano ad apprendere al fine di modificare, cambiare, trasformare la struttura del pensiero di riferimento, sia dei singoli, sia del/dei gruppo/i di lavoro (Argyris - Schön, 1978; Senge, 1990).

In modo particolare, l'apprendimento è il modo attraverso il quale il soggetto umano costruisce schemi di significato che lo portano a formare e a trasformare l'ambiente che lo circonda. La categoria di apprendimento è contestualmente definita a partire dall'ambiente sociale nel quale il soggetto si trova ad agire e si raccorda con le esperienze di vita che vengono percepite, comprese, apprese, riflettute e trasformate. Quando il soggetto apprende, attribuisce un vecchio significato a una nuova esperienza. Come afferma Dewey: «Solo quando gli elementi che ci circondano hanno un significato per noi, solo quando prospettano delle conseguenze che si possono raggiungere usandoli

in determinati modi, diventa possibile assumere un controllo deliberato e intenzionale» (Dewey, 1933, p. 19). Dunque, trovare il significato che soggiace al processo di apprendimento è fondamentale per riconoscere che siamo di fronte a un processo di cambiamento e trasformazione. Afferma Mezirow che apprendere significa utilizzare un significato che abbiamo già incorporato per sviluppare una nuova modalità di vedere, sentire, pensare fatti, avvenimenti e azioni della vita. «Trovare un significato vuol dire dare senso e coerenza alle nostre esperienze» (Mezirow, 2006, p. 18). Il processo di apprendimento riguarda la capacità dei soggetti umani di ricordare, interiorizzare, schematizzare, validare, agire esperienze che vengono interpretate e sottoposte a riletture giungendo all'attribuzione di un nuovo significato. In modo particolare, questo ultimo passaggio riguarda l'atto stesso della costruzione di nuovi orizzonti di senso. Si può, dunque, definire l'apprendimento come un processo di acquisizione di nuovi modelli interpretativi per acquisire una diversa visione del mondo e operare una trasformazione delle esperienze agite.

Apprendere è il processo critico tramite il quale si acquisiscono punti di vista che permettono di capire e vedere in maniera innovativa quanto si riteneva di conoscere, comprendendo anche le esperienze vissute. L'apprendimento è un processo educativo e come tale deve essere considerato. Sono i processi educativi che permettono ai ► contesti organizzativi di essere modificati, di acquisire conoscenze, di raggiungere cambiamenti, di arricchirsi, di crescere, di cambiare. Applicando la precedente definizione di apprendimento è possibile affermare che cosa sia una *learning organization* o organizzazione che apprende, ovvero una organizzazione, contesto, istituzione che è consapevole dei processi apprenditivi che agiscono esplicitamente e implicitamente. Avere consapevo-

lezza dei processi apprenditivi che avvengono nei contesti organizzativi significa essere in grado di decifrare tali processi, di schematizzarli, di validarli, di interpretarli. In un mondo quale quello attuale, dove i cambiamenti ambientali, digitali, tecnologici e tecnici avvengono in maniera repentina, avere un approccio dinamico è fondamentale per saper rispondere alle sfide sociali, culturali, mondiali. Le organizzazioni necessitano di cambiamenti, devono saper costruire schemi di significati alla luce di nuove esperienze tecnico-tecnologiche. Un'organizzazione che apprende può essere considerata come un sistema in grado di creare il proprio futuro attraverso la capacità di progettare, pianificare, creare (Senge, 1990). Proprio questi ultimi processi sono tali in virtù dei processi di apprendimento dei soggetti che compongono le organizzazioni, dei gruppi che si costituiscono nei contesti aziendali, delle ► comunità che le organizzazioni sono in grado di costruire. Una *learning organization* apprende dall'esperienza, è capace di apprendere tramite l'acquisizione di una metodologia e la costruzione di percorsi personalizzati, condivide le informazioni per generare nuove conoscenze, fa ricorso al proprio sapere implicito ed è in grado di renderlo esplicito. In breve, essere una *learning organization* significa avere consapevolezza piena della propria struttura di conoscenza e dei propri processi apprenditivi. Affinché ciò avvenga, è centrale che le persone che vivono e interpretano questi processi siano consapevoli dei ruoli che esercitano e responsabili delle azioni che compiono. Soprattutto, è determinante che una azienda/istituzione/struttura di lavoro, nella quale esiste la piena consapevolezza dell'apprendimento organizzativo, sappia applicare i principi su cui tale apprendimento si sviluppa favorendo la dimensione partecipativa di tutti i processi professionali e di lavoro (Senge, 1990).

LO SFONDO CULTURALE

Quando nasce e si diffonde il concetto di apprendimento organizzativo? Lo abbiamo collocato nel solco della tradizione deweyana, da cui prende avvio la riflessione di un rapporto stretto fra educazione ed esperienza, fra educazione e vita, fra educazione e mondo della vita (Dewey, 2000). A distanza di più di cento anni, deve essere riconosciuta la matrice originaria della categoria di educazione, in cui è necessario collocare il processo di apprendimento. L'educazione è una galassia di concetti, un insieme di processi volto a favorire la ► crescita umana, l'autonomia individuale, la responsabilità personale e la socializzazione in gruppi e comunità. «Ogni società cura questi processi mediante specifiche istituzioni, le quali perpetuano se stesse, le proprie tradizioni, le proprie ideologie, si trasformano, si rinnovano e si ristrutturano costantemente» (Cambi, 1999, p. 292). I processi che vengono inglobati nella categoria "educazione" e che la compongono sono diversi e fra loro interrelati, è necessario comprendere cosa sia il processo educativo per capire appieno cosa sia l'apprendimento organizzativo. Possiamo affermare che tale processo sia scomponibile in quattro passaggi inerenti la vita di ogni soggetto umano: la crescita biologica, l'inculturazione, l'apprendimento e la ► formazione. Se la crescita biologica riguarda tutti quei processi naturali che contraddistinguono la crescita e lo sviluppo umano e sono però innervati e curvati dalle azioni che la famiglia, i genitori, la natura umana modellano per noi, l'inculturazione rappresenta quel fascio di condizioni di vita che permettono a ogni individuo di entrare a far parte dell'ambiente di appartenenza. La cultura è elemento fondamentale per una persona, un bambino, un adolescente, un adulto; senza cultura non ci sarebbe dimensione sociale. I processi di apprendimento riguardano invece le conoscenze

specifiche della cultura di appartenenza, i linguaggi, i codici, le pratiche formalizzate attraverso cui si materializza e si formalizza la conoscenza di un'istituzione, di un gruppo, di una comunità, attraverso una molteplicità di livelli formali, informali, non formali. L'apprendimento è proprio quel livello del processo educativo che serve alle società complesse per trasferire il sapere specializzato e la cultura organizzata. Per tale motivo, soprattutto, a partire dalla metà degli anni Cinquanta del Novecento, negli Stati Uniti d'America, l'apprendimento è diventato il punto di riferimento per l'educazione degli adulti. A partire da Dewey, che ha posto le basi teoretico-filosofiche del rapporto fra educazione ed esperienza, gli ► educatori degli adulti si sono posti sulla sua strada e, con Knowles prima, con Mezirow poi, siamo di fronte al raccordo fra apprendimento, apprendimento per tutto l'arco della vita, apprendimento permanente e applicazione della ► riflessività sulla e nella esperienza.

Argyris è considerato uno dei primi teorici dell'apprendimento organizzativo, essendosi occupato del rapporto fra l'organizzazione e le persone che la compongono, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, e avendo considerato l'apprendimento e la conoscenza come gli strumenti attraverso i quali innescare i cambiamenti reali nei contesti di lavoro. I professionisti, i lavoratori sono soggetti di azioni professionali, ma sono anche capaci di apprendere, sia singolarmente, sia in gruppo. Questi ultimi tipi di apprendimento, non più individuali, ma organizzativi, diventano patrimonio comune e si configurano come processi generativi per sperimentare alternative alle soluzioni di problemi. Attraverso la riflessività è possibile modellare, cambiare, modificare le routine cognitive e culturali, proprie sia degli individui sia dei gruppi di lavoro.

Il lavoro di Argyris apre la strada alla considerazione della persona all'interno dei contesti organizzativi, che reagisce ai condizionamenti ambientali e ai mondi/mercati di riferimenti attraverso una modifica del proprio comportamento. La costante verifica e mappatura delle competenze professionali possedute dalle persone sui luoghi di lavoro e le azioni mirate al miglioramento continuo di tali competenze rappresentano gli strumenti per costruire un'organizzazione che apprende. Importante diventa il clima che incoraggia i singoli a sperimentare e i gruppi a collaborare; allo stesso modo la centralità per la crescita organizzativa viene assunta dal dialogo, dal confronto, dalla riflessione continua. L'apprendimento a giro semplice che mantiene i riferimenti concettuali e di pensiero del soggetto si evolve in apprendimento a giro doppio, dove comprendere l'errore implica un cambiamento reale dei presupposti di pensiero, permettendo di conciliare la trasformazione personale con quella dell'organizzazione nella quale si opera. Il volume di Argyris e Schön *Apprendimento organizzativo* del 1978 si pone come punto di riferimento per il nuovo approccio alla crescita dei contesti aziendali, istituzionali, organizzativi. Un approfondimento della categoria di riflessività, centrale proprio per comprendere l'apprendimento organizzativo, è presente nel pensiero scientifico di Schön. I suoi due testi, *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educative the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (1987), approfondiscono l'epistemologia delle professioni sottesa ai ► modelli di formazione. I contesti delle pratiche professionali sono campi di esperienza da dover esplorare, indagare, curare il lavoro con l'esercizio di abilità artistiche ovvero creative e personali. Il sapere professionale, empiricamente situato, sostenuto da forme di razionalità riflessiva, innerva i contesti delle organizzazioni tra-

sferendosi dal singolo al gruppo di lavoro, dando la possibilità che le azioni si modifichino a partire dalla capacità di creare una mente collettiva.

All'inizio degli anni Novanta del Novecento (1990), Senge pubblica un testo, *The Fifth Discipline*, che lo rende famoso, una delle massime autorità nel campo del *management*. Senge mette in evidenza l'esistenza di cinque nuove discipline per trasformare le *learning organizations*. Tali discipline si devono sviluppare come un *unicum* e la disciplina principale che le integra è il *pensiero sistemico*, ovvero la quinta disciplina, che dà anche origine al titolo del volume. In pratica, le organizzazioni che apprendono sono tali se riescono a sviluppare sistemi di gestione aziendale, ma potremmo affermare anche istituzionale e perfino formativa, che fondano i propri processi su una conoscenza profonda del sistema e di se stessi. Senge individua questa conoscenza profonda attraverso le cinque discipline dell'apprendimento:

1. la Padronanza personale (consapevolezza del lavoro svolto): l'opera di un professionista è una creazione, un prodotto dell'ingegno;
2. i Modelli mentali (conoscenza delle credenze personali che influenzano le percezioni e condizionano l'agire umano);
3. la Visione condivisa (capacità di eccellere e di imparare dal nuovo, desiderare l'oltre);
4. l'Apprendimento in gruppo (dialogare in gruppo per incrementare la capacità di risoluzione del conflitto);
5. il Pensiero sistemico (trasformazione dei quattro precedenti punti da teoria a prassi, ad azione praticata).

Il modello di Peter Senge fonda la capacità di riuscire a vedere il mondo nella sua complessità, per capire la necessità del cambiamento attraverso la comprensione delle relazioni fra le persone e i risultati sul luogo

di lavoro dell'azienda, dell'istituzione, della struttura dove si produce lavoro.

LE RIFLESSIONI PEDAGOGICHE

L'apprendimento organizzativo è un concetto che trattiene una molteplicità di significati educativi e formativi; per tale motivo può essere considerato di importanza centrale per l'analisi pedagogica dei sistemi, delle istituzioni e delle organizzazioni. Nato in contesti di *knowledge management*, contamina e riorienta la pedagogia del lavoro, la pedagogia delle organizzazioni, l'educazione degli adulti, entrando nei contesti e nei luoghi di professionalizzazione, di costruzione delle professioni educative e formative, ma anche di istruzione e formazione. Il variegato, complesso e frantumato dibattito attuale, che è orientato da conoscenze e discipline diversificate, dal sapere economico, dal sapere sociale, dal sapere aziendale, si incardina sulle problematiche di ordine educativo e formativo attraverso il tema/problema della formazione, quello della ► comunicazione formativa e della relazione educativa, quello della comunità di pratiche e del rapporto teoria/prassi/esperienza. Adiacenti a queste dimensioni di carattere teorico, le piste di ricerca più urgenti riguardano i luoghi del ► lavoro educativo, come le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative, ma anche la definizione di professione, professionalità e professionalizzazione educativo-formativa. La pedagogia, come sapere dell'educazione, ha bisogno di riflettere e ripensare l'apprendimento organizzativo che, a propria volta, trattiene, nelle teorizzazioni sviluppate nell'arco del Novecento, molteplici spunti pedagogici.

Tra i primi temi/problemi da affrontare, troviamo la riflessione sulla *formazione*, che nei contesti organizzativi assume la doppia valenza di formazione umana dell'uomo, secondo il processo che origina dalla *paideia* e dalla *Bildung*, da una parte, e di formazio-

ne tecnica, dall'altra. La riflessione pedagogica ci permette di comprendere come la formazione sia sempre orientata al *darsi forma umana* attraverso la conoscenza, l'acquisizione del sapere e della cultura. Proprio la potenzialità della formazione sostiene il soggetto nella consapevolezza di sé, ovvero nella ricerca della *cura sui*. Le medesime direzioni sono perseguite dalla formazione dei gruppi e nei gruppi di lavoro. Il contesto, secondo la teoria dei sistemi, modella chi lo compone e ne fa parte. Il modo della formazione del contesto riguarda l'organizzazione dell'insieme e non solo del singolo (Bateson, 1977). La formazione umana è legata alla formazione aziendale, alla formazione professionale per la costruzione di senso che l'apprendimento deve comportare nel sistema in cui si applica proprio in ragione della definizione pedagogica di formazione, che rappresenta il punto di arrivo della crescita biologica, dell'inculturazione e dell'apprendimento. Consiste proprio nel superamento delle strumentalità attraverso le quali il sapere dimensiona l'uomo, il gruppo e l'ambiente. Il processo dell'apprendimento trova nella dimensione formativa una sintesi organica e funzionale, sia dal punto di vista dell'individuo/persona, il professionista, sia dal punto di vista del/dei gruppo/i di lavoro, l'insieme/sistema.

Un secondo tema/problema è rappresentato dal ricorso all'esperienza come origine e termine del processo di apprendimento. L'esperienza a cui Kolb (1984) fa riferimento è quella processuale, decisiva nel comprendere l'agire umano e ancor più l'agire professionale. La sua teoria dell'apprendimento esperienziale (*experiential learning*) permette di comprendere il ruolo dell'azione nella professione, nel lavoro. Partendo da un'esperienza concreta, intesa come il momento nel quale il soggetto è immerso nel fare, chi apprende è personalmente coinvolto ed è influenzato dalle proprie percezioni e reazioni

all'esperienza stessa. Tale esperienza, se opportunamente guidata, produce sensazioni e comportamenti sui quali il soggetto avvia un'azione di riflessione e di osservazione (*osservazione riflessiva*), vagliando il problema da molteplici punti di vista e acquisendo consapevolezza dell'esperienza vissuta. La comprensione degli eventi e l'interpretazione avvenuta attraverso l'osservazione riflessiva portano il soggetto a concettualizzare delle relazioni di funzionamento e ad elaborare concetti che integrano le osservazioni in teorie di riferimento (*concettualizzazione astratta*). Intenzionalità e consapevolezza si configurano come elementi fondamentali nella fase successiva (*sperimentazione attiva*), in cui teorie e concetti vengono testati attraverso l'azione. Quest'ultima fase genera a sua volta una nuova esperienza, in quanto le conoscenze così acquisite possono produrre nuovi modi di fare e di pensare. La teoria di Kolb è un modo per comprendere il ruolo dell'apprendimento organizzativo nei contesti di lavoro. Il punto critico è il passaggio dall'azione all'astrazione: qui l'apprendimento organizzativo si fa sapere/conoscenza del singolo, ma, se adeguatamente sviluppato, può diventare attraverso la comunicazione/relazione/condivisione il sapere del sistema.

Un terzo punto di riferimento per comprendere come il sapere/apprendimento organizzativo si attui e trasformi l'impresa/istituzione può essere rilevato nell'applicazione dei principi di sviluppo di pratica esperienziale all'interno della comunità che apprende. La comunità di pratiche è un'idea che appare agli inizi degli anni Novanta del Novecento, ad opera di Wenger. È un modello esperienziale di condivisione dei saperi e di transizione della conoscenza, si potrebbe affermare sia il luogo della creazione di un'intelligenza condivisa. Per tale motivo la *community of practice* ha una matrice costruttivistica e mira a creare/originare

una conoscenza comune, nel senso di *in comune*. Il modello è quello della condivisione in luogo della competizione. Si crea un apprendimento nuovo, hanno origine nuove direzioni di pensiero e di azione:

1. nascono nuovi significati in una logica di apprendimento permanente;
2. si sviluppano nuove identità soggettive e/o sociali, l'apprendimento è un processo che permette al singolo/persona umana di partecipare/contribuire a uno ► spazio personale nel mondo della vita;
3. si appartiene a una comunità, ma è possibile entrare in una completamente rinnovata;
4. crescono le competenze per condivisione, per sapere comune, per capacità relazionali e comunicative che sviluppano buone e sane relazioni sociali. La competenza diviene il metro di giudizio e lavoro, il risultato a cui è opportuno dirigersi, e rappresenta il connubio fra sapere e saper fare.

LE RICADUTE PEDAGOGICHE

Le riflessioni relative all'apprendimento organizzativo si diffondono nella pedagogia italiana, da una parte, attraverso gli studi teorici, relativi alla pedagogia del lavoro e della formazione (Alessandrini, Bertagna, Bocca, Malavasi, Rossi, Simeone); dall'altra, attraverso gli studi teorico-empirici dell'educazione degli adulti (Fabbri, Fedeli, Federighi) e dell'apprendimento permanente (Dozza, Formenti, Loiodice, Striano). A questi fa seguito una vasta schiera di studiosi che stanno portando avanti le ricerche nei campi delle professioni scolastiche, educative e formative (Calaprice, Perillo), ma anche nelle organizzazioni aziendali (Costa, Dato, D'Aniello, del Gobbo, Melacarne, Potestio, Togni, Torlone).

Potremmo affermare che la nozione di apprendimento organizzativo sia *embedded* e implicita nella vasta teorizzazione sulle di-

dattiche scolastiche, come anche nel dibattito aggiornato relativo alle competenze professionali. La dimensione organizzativa dei sistemi che apprendono è un sapere centrale per la scuola, i servizi educativi, i contesti formativi, le aziende del privato sociale, non solo per le imprese che producono profitto. In modo particolare, la professionalità educativo-formativa può essere riletta alla luce dei principi di *learning organization* che hanno avuto una interessante evoluzione a partire dalla diffusione in Italia delle traduzioni dei volumi di Schön. Il costrutto di *professionista riflessivo* si è rivelato centrale per lo sviluppo delle competenze necessarie a costruire le professioni scolastiche, educative e formative. Viene meno infatti l'idea, diffusa negli anni Sessanta del Novecento, che una conoscenza rigorosa, basata sulla razionalità tecnica, fonda la professionalità e, al contempo, si afferma l'idea che la pratica professionale possa guidare l'acquisizione dei fondamenti di una professione (Schön, 2006, p. 31). Se la razionalità tecnica di matrice positivista fonda un'epistemologia che vede nell'acquisizione di strumenti specifici e di procedure standardizzate per la soluzione ai problemi il riferimento comportamentale per i professionisti, da un altro punto di vista, le indeterminatezze delle situazioni esperienziali forzano gli stessi professionisti a costruire competenze innovative per dare risposte più ampie, più congrue e più coerenti con le situazioni stesse. Secondo Schön, invece, l'unicità degli eventi sui luoghi di lavoro comporta un impegno professionale che ricorre costantemente alla razionalità riflessiva, che può affrontare con maggiore efficacia l'agire professionale. La riflessione nel corso dell'azione è un dispositivo che permette l'attribuzione di significato alla situazione empirica che dà luogo ai percorsi professionali. In qualsiasi contesto di lavoro ci si trovi, applicare la cura dell'attenzione al dettaglio, sostenere la consapevolezza del-

la formazione, sia precoce sia successiva, esercitare la responsabilità etica verso la professione, essere partecipi della relazione/comunicazione che si instaura fra i membri del gruppo di lavoro è esattamente ciò che il modello della ►cura pedagogica propone. L'apprendimento organizzativo sostiene la cura della pratica professionale e supporta la costruzione di un'epistemologia professionale che si realizza all'interno di una trama di linguaggi, azioni, saperi, repertori, tradizioni che veicolano modi di agire, di costruire, di praticare. La comunità di pratiche è il luogo dove la riflessività nel corso dell'agire si trasferisce dai singoli al gruppo, dove le trasformazioni dei saperi nel corso delle azioni professionali diventano patrimoni comuni.

Un secondo punto di riferimento è dato dalla costruzione del sé personale/professionale invocato dai teorici dell'apprendimento organizzativo, che richiama così da vicino il senso della *cura sui*. La formazione professionale non si dà senza formazione personale attraverso le competenze per la vita (*life skills*). Proprio le *life skills* e la loro diffusione rappresentano uno degli ultimi portati del percorso rivisto fino ad ora. L'ascolto, il dialogo, la conversazione, la parola comunicata, l'attenzione, l'►empatia verso l'altro sono competenze per vivere e costruire i valori istituzionali e aziendali per essere professionisti riflessivi, ma soprattutto per essere cittadini del futuro (Olivetti, 2012). In tal modo, il ricorso al tema etico, che richiama il valore su cui le istituzioni e le organizzazioni fondano il proprio esistere, ha un senso fortemente legato allo sviluppo della persona umana. Si pensi agli studi sulla *leadership compassionevole* che stanno diventando punti di riferimento per le grandi aziende mondiali. Guidare organizzazioni che apprendono significa proprio essere capaci di *compassionate leadership* (Tramuto, 2022).

L'avanzamento degli studi sull'apprendimento organizzativo rinforza i principi pedagogici che fondano il lavoro educativo a livello micro, meso, macro e mega. In primo luogo, pensare istituzioni/sistemi/organizzazioni che mettano al centro la persona umana è il compito degli studi pedagogici. In secondo luogo, considerare le relazioni interpersonali come i luoghi della reciprocità umana al fine di creare comunità organizzate secondo il principio dell'alterità è ciò senza cui non può darsi lavoro pedagogico. In terzo luogo, ritenere che lo sviluppo della razionalità professionale si attivi attraverso la riflessività sul e nel luogo di lavoro comporta un avanzamento del lavoro pedagogico/didattico/formativo in ogni istituzione in cui il professionista riflessivo si trovi. L'evoluzione degli studi sulle *life skills*, sui modelli formativi, sul *capacity building* delle organizzazioni, sulle nuove forme di *leadership* attestano che la dimensione pedagogico-educativa innerva gli ambienti di lavoro e può, a sua volta, essere illuminata dalle potenzialità date dalla considerazione che siamo responsabili di sistemi complessi di formazione e di lavoro, sempre e comunque organizzati. Dobbiamo pensare agli uni e, contestualmente, agli altri, mettendo al centro l'uomo, le sue relazioni, la sua capacità riflessiva, le sue competenze trasversali di vita buona.

Vanna Boffo

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini G. (2017), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- Argyris C. (1999), *On Organizational Learning*, John Wiley & Son, New York.
- Argyris C. - Schön D.A. (1978), *Organizational Learning. A Theory of the Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading (tr. it. *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini, Milano 1998).
- Bateson G. (1977), *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bocca G. (2003), *Cultura e lavoro. Linee teoriche ed evidenze empiriche*, Vita e Pensiero, Milano.
- Cambi F. (1999), *Educazione*, in *Universo del corpo*, Treccani, [https://www.treccani.it/enciclopedia/educazione_\(Universo-del-Corpo\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/educazione_(Universo-del-Corpo)/).
- Demetrio D. (1995), *L'educazione nella vita adulta. Per una fenomenologia delle origini e dei vissuti*, Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York (tr. it. *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Milano 2000).
- Dewey J. (1933), *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Heath and Company, Lexington.
- Federighi P. (ed.) (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti*, Ministero Pubblica Istruzione, Roma.
- Federighi P. (2006), *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*, EDUP, Roma.
- Knowles M. - Holton E.F. - Swanson R.A. (2008), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Marsick V.J. - Watkins K.E. (1999), *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*, Gower Publishing, Aldershot.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mezirow J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano.
- Olivetti A. (2012), *Ai Lavoratori. Discorsi agli operai di Pozzuoli e Ivrea*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea.
- Rogers C.R. (1980), *A Way of Being*, Houghton Mifflin Company, Boston (tr. it. *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata-sulla-persona*, Martinelli, Firenze 1983).
- Rossi B. (2008), *Pedagogia delle organizzazioni*, Guerini, Milano.
- Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco (tr. it. *Formare il professionista rifles-*

sivo. *Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006).

- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*, Basic Books, New York (tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993).
- Senge P. (1990), *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday Publishing, New York (tr. it. *La quinta disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 1992).
- Striano M. (2002), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Tramuto D. (2022), *The Double Bottom Line. How Compassionate Leaders Captivate Hearts and Deliver Results*, Fast Company Press, New York (tr. it. *Leadership compassionevole. Come i Leader empatici conquistano i cuori e raggiungono gli obiettivi*, Rizzoli, Milano 2023).
- Wenger É. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.

APPRENDIMENTO SITUATO

DEFINIZIONE

Il costrutto di apprendimento situato è l'esito di studi transdisciplinari che hanno visto, dagli anni Ottanta in avanti, l'aggregarsi di matrici di indagine diverse che vanno dall'antropologia alla sociologia, dalla pedagogia alla psicologia e, non ultimi per importanza, gli studi organizzativi. Una definizione trasversalmente condivisa di apprendimento situato è quella che lo descrive come il processo sociale attraverso il quale un novizio fa proprie modalità di pensiero e di azione attraverso forme diversificate di partecipazione a delle pratiche (Lave - Wenger, 1990). Billet (2001) sottolinea come con questo costrutto si intende descrivere le variabili sociali dentro le quali alcune forme di conoscenza vengono generate dalle interazioni informali tra persone, artefatti e sistemi simbolici. Quando queste interazioni trovano un accordo sui fini, sui modi di perseguirli e costruiscono repertori, compongono un campo di esperienza che viene definito "pratica" (Bruni - Gherardi, 2007). Una pratica è un sistema di azioni e di significati emergente dall'esperienza, che si basa su accordi non imposti ma stipulati tra persone che condividono interessi, metodi e impegni comuni. L'apprendimento situato descrive il processo attraverso il quale le persone, partecipando a delle pratiche, costruiscono una conoscenza particolare, ancorata al ►contesto, non trasferibile, incarnata nel fare.

Sono gli studi sulle pratiche di apprendimento informale (Pontecorvo - Ajello - Zucchermaglio, 1995) a sottolineare in particolare quanto sia necessario garantire alcune condizioni: le persone devono essere legittimate ad accedere a quel sapere esperto che spesso le ►comunità non rendono immediatamente disponibile; devono poter