



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua / Glenda Galeotti. - STAMPA. - (2020), pp. 1-140. [10.36253/978-88-5518-092-4]

Availability:

This version is available at: 2158/1200402 since: 2020-10-09T08:51:52Z

Publisher:

Firenze University Press

Published version:

DOI: 10.36253/978-88-5518-092-4

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)



Glenda Galeotti

Educazione ed innovazione sociale

**L'apprendimento trasformativo
nella formazione continua**



Studies on Adult Learning and Education

ISSN 2704-596X (PRINT) | ISSN 2704-5781 (ONLINE)

STUDIES ON ADULT LEARNING AND EDUCATION

Editor-in-Chief

Vanna Boffo, University of Florence, Italy
Paolo Federighi, University of Florence, Italy

Scientific Board

Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy
Paul Bélanger, University of Québec at Montréal, Canada
Pietro Causarano, University of Florence, Italy
Giovanna Del Gobbo, University of Florence, Italy
Regina Egetenmeyer, University of Würzburg Julius-Maximilian, Germany
Balázs Neméth, University of Pécs, Hungary
Petr Novotny, Masaryk University, Czech Republic
Ekkehard Nüssli von Rein, Technische Universität Kaiserslautern, Germany
Aleksandra Pejatovic, University of Belgrade, Serbia
Simona Sava, West University of Timisoara, Romania
Maria Slowey, Dublin City University, Ireland
Han SoongHee, Seoul National University, Korea (the Republic of)
Francesca Torlone, University of Siena, Italy

GLEND A GALEOTTI

Educazione ed innovazione sociale

L'apprendimento trasformativo
nella formazione continua

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2020

Educazione ed innovazione sociale : l'apprendimento trasformativo nella formazione continua / Glenda Galeotti. – Firenze : Firenze University Press, 2020.

(Studies on Adult Learning and Education ; 11)

<https://www.fupress.com/isbn/9788855180924>

ISSN 2704-596X (print)

ISSN 2704-5781 (online)

ISBN 978-88-5518-091-7 (print)

ISBN 978-88-5518-092-4 (PDF)

ISBN 978-88-5518-093-1 (EPUB)

ISBN 978-88-5518-094-8 (XML)

DOI 10.36253/978-88-5518-092-4

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

All publications are submitted to an external refereeing process under the responsibility of the FUP Editorial Board and the Scientific Boards of the series. The works published are evaluated and approved by the Editorial Board of the publishing house, and must be compliant with the Peer review policy, the Open Access, Copyright and Licensing policy and the Publication Ethics and Complaint policy.

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, M. Boddi, A. Bucelli, R. Casalbuoni, F. Ciampi, A. Dolfi, R. Ferrise, P. Guarnieri, R. Lanfredini, P. Lo Nostro, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, A. Perulli, G. Pratesi, O. Roselli.

 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2020 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

SOMMARIO

PREFAZIONE PER UNA RIFLESSIONE SULL'INNOVAZIONE IN <i>ADULT EDUCATION</i> <i>Vanna Boffo</i>	7
INTRODUZIONE	13
CAPITOLO 1 SFIDE SOCIALI ED EDUCAZIONE NEL XXI SECOLO	17
1. Una società in transizione	17
2. Il bisogno di innovazione della società	22
3. L'evoluzione della domanda di formazione	27
4. L'educazione e l'apprendimento nel XXI secolo	30
5. Le (soft) skills per il futuro	35
CAPITOLO 2 FORMAZIONE CONTINUA E CAMBIAMENTO ECO-SISTEMICO	41
1. Educazione degli adulti e cambiamento eco-sistemico	41
2. L'apprendimento trasformativo in età adulta	44
3. La dimensione sociale ed operativa dell'apprendimento trasformativo	48
4. La formazione continua per l'apprendimento strategico	52
5. Il valore formativo della collaborazione	62
6. La cultura della valutazione	64
CAPITOLO 3 FORMAZIONE CONTINUA NELLA SCUOLA	67
1. Premessa	67
2. Alternanza Scuola-Lavoro per il cambiamento organizzativo	68

3. Eredità culturale e sviluppo sostenibile: l'Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e della Valtiberina	79
CAPITOLO 4	
FORMAZIONE CONTINUA E TERZO SETTORE	95
1. Bisogni sociali emergenti ed innovazione dei servizi territoriali	95
2. Ecosistemi formativi per l'innovazione sociale: verso il Radical Learning	105
CONCLUSIONI	117
BIBLIOGRAFIA	121
INDICE DELLE FIGURE	137
INDICE DELLE TABELLE	139

PREFAZIONE

PER UNA RIFLESSIONE SULL'INNOVAZIONE IN *ADULT EDUCATION*

Vanna Boffo

Per il futuro e anche per il presente. Ci sembra particolarmente importante riflettere sull'*innovazione* per il ruolo che riveste o potrebbe rivestire come orientamento e linea guida per il futuro (Kuhn, 1978). Raramente, in ambiti pedagogici si parla di futuro, anche in *Adult Education* poco si ragiona sul futuro di un paese, di un continente, di una società. Pare che il futuro non sia messo a sistema, al massimo si discute sul presente. In tre mesi di diffusione del virus Sars-Cov-2, invece, il futuro è entrato prepotentemente nei nostri discorsi, nelle nostre vite, nei nostri pensieri e ci ha costretti, tutti, a fermarci. Ci ha dato una possibilità di riflessione, importantissima, quasi irripetibile. Da una parte, il futuro ci richiama alla categoria di innovazione, dall'altra ci interroga sull'*Adult Education* e sul senso di un settore di conoscenze che deve trovare strade alternative a quelle normalmente seguite, se vorrà sopravvivere all'evoluzione dei saperi (Federighi, 2018). Proprio alla luce di quanto abbiamo vissuto, studiato, raccontato, indagato, possiamo affermare di trovarci a un bivio, quello di fronte al quale si trovano le discipline che si interrogano sull'educazione. Quale scelta siamo chiamati ad assumere: l'uomo o le macchine?

Il tema cardine che ci sembra importante sciogliere, e sul quale è necessario dare conto, prima di impostare una riflessione sui concetti richiamati, è all'interno di quale contesto, oltre e al di là delle discipline e dei saperi (Morin, 2000), dobbiamo situare la nostra riflessione sull'*innovazione* e sull'*Adult Education*. Stiamo parlando di *innovazione* nei territori dell'economia sociale. Certo, l'*innovazione* è categoria che abbraccia lo sviluppo di un prodotto e di un processo, che si attiva nei campi del sapere e dell'impresa umana, ma argomentare di *innovazione sociale* potrebbe assumere una declinazione completamente diversa rispetto a parlarne ai termini di una *innovation tout court*.

Da una parte, l'analisi del luogo, l'economia sociale individua anche un modo di essere e di stare:

The social economy is a sector of the market which operates between the public and the private sphere. Despite the efforts of academics, EU institutions, international organisations, national governments and social economy representatives in trying to provide a common analytical framework, a universally accepted definition of the social economy still does not exist. The main analytical difficulties that need to be overcome in attempting to define the social economy are:

- clarifying the distinction between the different forms of social economy activities and
- identifying the differences that exist when comparing these entities, the other private economic players and the public sector (Liger & Stefan Britton, 2016, 6).

Caratteristiche distintive dell'economia sociale, come il medesimo documento riporta, sono «the primacy of the person, the sustainable growth, the social and economic balance, the democratic governance and ownership» (ibidem). Ad un primo sguardo, relativo alla definizione, proprio ciò che perimetra l'economia sociale è l'oggetto di processi di innovazione che non possono transitare solo da forme economicisticamente definite. Tali caratteristiche sono esse stesse il contenuto e, al contempo, la forma dei processi che si articolano all'interno dell'economia sociale. Ciò che vogliamo sostenere è la necessità di studiare e approfondire tali processi con la lente più propria dell'*Adult Education* che, forse per troppo tempo, pur essendo nata all'interno di tali processi e con tali processi, non li ha poi dissodati e non li ha approfonditi. Studiare gli adulti ci mette nelle condizioni di doverci occupare di processi di *innovazione*, di percorsi di creatività, di condizioni mai pensate e dunque nuove *di per sé*. All'interno dei contesti dell'economia sociale, dove la riflessione viene condotta da *adulti*, per gli adulti, potremmo affermare che l'*innovazione* sia d'obbligo. Accogliendo la definizione di *adulto* (Federighi, 2000) e, al contempo, oltrepassandola, possiamo affermare che riflettere sui processi educativi comporta mettere al centro l'uomo e la primarietà della persona umana, altrettanto, collocarla in un contesto eco-sostenibile dove l'equilibrio fra giustizia sociale e crescita economica possano creare il benessere delle democrazie. Pensare tale benessere, all'interno anche di forme cooperative, di luoghi di lavoro e di produzione, significa interessarsi dello sviluppo umano. Creare un legame forte di studio e di approfondimento fra processi educativi e formativi, per tutto l'arco della vita, e luoghi di lavoro, forme del lavoro, economie del lavoro costruisce *innovazione sociale*. La dobbiamo rimettere al centro, per il futuro, per non farci trovare maldestramente impreparati.

Dunque, proprio nell'affrontare il tema dell'economia sociale troviamo come luogo centrale l'*innovazione* come caratteristica fondamentale e imprescindibile. Una *innovazione* nei fatti, si potrebbe dire, che emerge dalle azioni di donne e uomini che lavorano per e con gli altri, siano questi gli ultimi, i fragili, i poveri o i meno abbienti, i bambini o i migranti, gli anziani, le donne, i malati, solo per citare le categorie di persone di cui i servizi dell'economia sociale si occupano. *Innovazione*, allora, è mettere al centro la formazione continua e la sostenibilità ecosistemica, *innovazione* è pensare a *hub* di *co-working* per inventarsi il lavoro e nuovo lavoro, *innovazione* è pensare all'orientamento scolastico che declinerà, poi, quello professionale. Tutti questi aspetti di *innovazione* guardano al futuro di comunità e di persone. Ecco, mettere al centro comunità e persone, come anche creare impresa, è un bel processo di *innovazione*, richiamandosi alla definizione della Commissione Europea possiamo affermare:

L'innovazione sociale può essere definita come «lo sviluppo e l'attuazione di nuove idee» (prodotti, servizi e modelli) per soddisfare le esigenze sociali e per creare nuove relazioni sociali o collaborazioni. Rappresenta nuove risposte alle domande sociali pressanti, che influenzano il processo delle interazioni sociali, ed è volta a migliorare il benessere umano. Innovazioni sociali sono le innovazioni che sono sociali sia nei loro fini che nei loro mezzi; si tratta di innovazioni che non sono solo un bene per la società, ma anche per migliorare la capacità degli individui di agire (European Commission 2013, 6).

Che cosa potremmo aggiungere che già non ci sia suggerito da ciò che fino ad oggi qualcuno ha fatto e ha pensato? Forse, quanto gli ultimi mesi di pandemia ci hanno lasciato. Abbiamo capito che l'*innovazione sociale* è al centro del nostro futuro, ma abbiamo altresì capito che senza di questa non potrà aver campo e beneficio per l'uomo, per ogni uomo della terra, la grande *innovazione* digitale che passa dall'intelligenza artificiale, dall'internet delle cose, dalla nuova rivoluzione delle macchine, come al MIT chiamano la trasformazione della nostra civiltà (Brynjolfsson, McAfee, 2015). Questo ultimo punto è particolarmente rilevante da comprendere ed è degno di una riflessione, quantomeno perché proprio negli ultimi quattro mesi, che hanno sovvertito il mondo, ci siamo accorti dell'importanza del digitale e di tutto ciò che vi ruota intorno, come anche della decisiva preminenza della conoscenza che dal digitale nasce e ha luogo. Come l'*innovazione sociale* è un vettore transdisciplinare e trasversale, il digitale è ciò senza cui il futuro non potrà essere immaginato. Allora il digitale va insegnato, va imparato, va formato, rappresenta una metafora, a ben vedere. Ovvero, saranno le competenze che porteranno alla comprensione innovativa dei processi e dei prodotti innovativo a dover essere creativamente sviluppate. Le competenze non

sono pura strumentalità, le competenze sono un fare delle mani e della mente, sono una applicazione dei gesti. L'uso delle mani/menti serve per connettersi agli altri, già Sennet (2008) lo aveva previsto per una società *pre-Covid*, adesso, vediamo che è indispensabile.

L'educazione degli adulti può aggiungere molto a queste direzioni che sono linee di riflessione per un avanzamento sociale necessario e urgente. Dare a tutti le competenze per entrare nell'odierno futuro: tutti sono gli anziani, tutti sono coloro che non hanno lavoro, tutti sono coloro che non hanno capacità per decifrare il mondo attuale. Abbiamo bisogno di una formazione continua che si tramuti in trasformazione continua. Proprio come Mezirow (1991) aveva insistito a pensare e a ripensare. Anche se la riflessione e la trasformazione richiedono il tempo della formazione, il futuro ci chiama a una rapidità senza precedenti, una velocità dedicata all'umanità tutta, e più ancora a quella parte che maggiormente ne abbisogna.

Calvino nelle *Lezioni americane*, alla voce «Rapidità» ricorda Galileo nel *Dialogo sopra i massimi sistemi*:

La velocità del pensiero nel *Dialogo sopra i massimi sistemi* è impersonata da Sagredo, un personaggio che interviene nella discussione tra il tolemaico Simplicio e il copernicano Salviati. Salviati e Sagredo rappresentano due diverse sfaccettature del temperamento di Galileo: Salviati è il ragionatore metodologicamente rigoroso, che procede lentamente e con prudenza; Sagredo è caratterizzato dal suo «velocissimo discorso», da uno spirito più portato all'immaginazione, a trarre conseguenze non dimostrate e a spingere ogni idea alle estreme conseguenze, come quando fa ipotesi su come potrebbe essere la vita sulla luna o su cosa succederebbe se la terra si fermasse. [...] Sarà però Salviati a definire la scala di valori in cui Galileo situa la velocità mentale: il ragionamento istantaneo, *senza passaggi*, è quello della mente di Dio, infinitamente superiore a quella umana, che però non deve essere avvilita e considerata nulla, in quanto è creata da Dio, e procedendo passo passo ha compreso e investigato e compiuto cose meravigliose. [...] Il secolo della motorizzazione ha imposto la velocità come un valore misurabile, i cui records segnano la storia del progresso dell'uomo e delle macchine. Ma la velocità mentale non può essere misurata e non permette confronti o gare, né può disporre i propri risultati in una prospettiva storica. La velocità mentale vale per sé, per il piacere che provoca in chi è sensibile a questo piacere, non per l'utilità pratica che se ne possa trarre. Un ragionamento veloce non è necessariamente migliore d'un ragionamento ponderato; tutt'altro; ma comunica qualcosa di speciale che sta proprio nella sua sveltezza (Calvino, 1988, 43-45).

La citazione di Calvino ci serve, meglio di tante altre parole, per comprendere il punto di vista dell'educazione e, in tal caso, dell'*Adult Education* sul tema dell'*innovazione*. Non necessariamente dobbiamo correre

dietro a un pensiero unico, la forza dell'educazione si situerà proprio nella capacità di differenziarsi sui territori dell'*innovazione* e anche dell'*innovazione sociale*. Sarà una forza importante da capire, prima, da diffondere, poi. Alla comunità dei ricercatori, dei docenti, dei formatori, dei professionisti dell'educazione la forza e il coraggio di farcela. Il libro che introduciamo avvia con puntualità e con rigore teorico ed esperienziale proprio questo percorso. Ci auguriamo che altri ne giungano.

Riferimenti Bibliografici

- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015), *La nuova rivoluzione delle macchine*, Milano.
- Calvino I. (1988), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano.
- European Commission (2013), *Guide to Social Innovation*, European Commission, Bruxelles.
- Federighi P. (a cura di) (2018), *Educazione in età adulta*, FUP, Firenze.
- (a cura di) (2000), *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*, BDP, Firenze.
- Liger Q., Stefan M., Britton J. (2016), *Social Economy. Study*, European Commission, Brussels.
- Kuhn T. (1978), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Parlamento Europeo, *Regolamento UE n. 1304/2013, Art. 9*.
- Sennet R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano.

INTRODUZIONE

«Le nostre attitudini a risolvere problemi possono finire con l'essere sterilizzate dai loro stessi successi: così, una strategia riuscita si trasforma in una ricetta programmata di conoscenza e la mente perde l'attitudine ad affrontare il nuovo e a inventarlo».
Edgar Morin (2007, 123).

Come il concetto di progresso prima e quello di sviluppo poi, l'innovazione – tecnologica, organizzativa o socioculturale – sembra essere diventata l'emblema della «modernità» della società contemporanea e, al contempo, uno dei mezzi per affrontare le sfide epocali che l'attraversano. Lo scenario in cui siamo immersi è caratterizzato da complessità, interdipendenze ed interconnessioni crescenti e sollecitato da mutamenti continui. Il cambiamento climatico, la convergenza tecnologica e le «disruptive technologies», le dinamiche sovranazionali della produzione e del consumo, i mutamenti demografici, la mobilità umana, fra gli altri, stanno causando profonde variazioni antropologiche ed ecologiche, che influenzano profondamente i nostri stili di vita, sottopongono le nostre organizzazioni sociali ad una pressione crescente, richiedono elevate capacità di gestione per non subirle o soccombere ad esse.

A partire da queste considerazioni, il volume si interroga su quale possa essere il contributo dell'educazione ad una società «in transizione», cioè impegnata nel viaggio «da ciò che non è più» a «quello che ancora non è», per offrire una prima e parziale risposta riguardo alla formazione continua.

L'educazione – quale processo sociale di costruzione e condivisione della conoscenza – ha e può avere una funzione determinante nel promuovere il pensiero critico, una visione sistemica ed una comprensione della complessità dei fenomeni, utili ad orientare e percorrere i territori del cambiamento che ridefiniscono gli spazi del sapere, dell'azione e dei significati. Del resto, il cambiamento è essenza dell'educazione.

Analizzando la relazione tra educazione ed innovazione si possono individuare tre traiettorie in cui tale relazione si declina. La prima riguarda il bisogno di innovazione e la tensione al cambiamento che percorrono tutti i settori e gli ambiti della società, quali effetti dei fenomeni econo-

mici, ambientali, tecnologici contemporanei sulle forme di organizzazione sociale comprese quelle dell'educazione e della formazione. Una seconda traiettoria insiste sulla funzione compensativa dell'educazione, quale strumento correttivo delle discontinuità generate dalle innovazioni, specialmente di tipo tecnologico, intervenendo a valle di questi stessi processi per produrre adattamento. La terza, invece, considera l'educazione come fattore abilitante i diversi tipi di innovazione – tecnologica, organizzativa o socioculturale – muovendo dalla possibilità della stessa di modificare, riprodurre e co-creare costantemente le condizioni strutturali e sovrastrutturali – o socioculturali – a partire da processi e pratiche inclusivi e collaborativi.

Lo scritto che presentiamo tratta di questa terza traiettoria con specifico riferimento all'innovazione sociale, la quale viene genericamente definita come l'emergere di nuove idee, prodotti, servizi capaci di formulare risposte più efficaci ed alternative a bisogni insoddisfatti, spreco di risorse, emergenze ambientali o di altra natura, grazie a relazioni sociali e forme di collaborazioni inedite che producono effetti positivi per la società ed accrescono le possibilità di azione della società stessa (Murrey *et al.*, 2010).

L'analisi degli aspetti e dinamiche sottesi a tali dinamiche rivela come queste implicino processi di natura formativa e, dunque, la possibilità di definire il costrutto di innovazione sociale in chiave educativa, come

«processo critico-riflessivo orientato a formulare e sperimentare ipotesi di azione, in grado di rispondere a bisogni sempre più complessi, combinando creativamente risorse materiali, immateriali, talenti individuali ed immaginazione collettiva per produrre trasformazioni che interessano simultaneamente i soggetti individuali e collettivi ed i loro contesti di vita».

In questi termini, i processi apprenditivi muovo dal bisogno dei soggetti di individuare risposte praticabili a sfide che la realtà presenta e dunque sono connaturati con loro divenire «autori» dei mutamenti, dandogli forma e direzione grazie all'esercizio dell'*agency trasformativa* (Engeström, 2016, 2007), la quale si manifesta nella continua relazione tra contesto socio-materiale ed azioni pratiche, nel momento in cui tale relazione acquisisce significati condivisi per trasformare l'azione pratica e, dunque, la relazione stessa.

Ne consegue che l'educazione abilitante l'innovazione sociale identifica il cambiamento eco-sistemico come sua finalità, promuovendo simultaneamente variazioni nelle relazioni e nelle interazioni fra i soggetti e con il contesto, nelle attività, nei comportamenti, nelle esperienze dei soggetti, nonché nei diversi gradi di consapevolezza, orizzonti di comprensione e significati condivisi. La conseguente definizione dell'obiettivo educativo deve necessariamente tenere conto delle interrelazioni fra

le dimensioni ed i livelli di complessità della realtà, per trasformarla trasformando i soggetti al medesimo tempo.

È un agire educativo che integra, fra loro, processi collaborativi di: contestualizzazione, finalizzati a comprendere le relazioni e le dinamiche tra le componenti del sistema per formulare «domande corrette» ed ipotesi di azione; sperimentazione, con la realizzazione di esperimenti su piccola scala che pur interessando uno o più livelli del sistema hanno effetti indiretti anche sugli altri; valutazione, quale attività autoregolativa ed autocorrettiva e processo in grado di verificare gli effetti prodotti sui soggetti e sui contesti in cui operano.

In altre parole, questa azione educativa favorisce gli itinerari formativi che muovono da interessi ed aspirazioni individuali (auto-diretti ed auto-regolati), che sono socialmente integrati (*embedded* nelle relazioni sociali e nella collaborazione) ed orientati alla creazione di valore per gli individui, la comunità e la società (*value-oriented*). A partire da tali considerazioni vengono mossi i primi passi verso il ripensamento della formazione continua e delle sue modalità di realizzazione: non si tratta solo di aggiornare conoscenze e competenze, ma di promuoverne forme di sviluppo intellettuale, in grado di favorire il cambiamento attraverso lo sviluppo di saperi e significati capaci di modificare gli assetti e le organizzazioni sociali che impediscono di rispondere al bisogno di innovazione diffuso nella società.

Del resto, il fine dell'educazione degli adulti è l'acquisizione, da parte dei soggetti individuali e collettivi, di consapevolezza, responsabilità e capacità trasformativa delle condizioni e dei fattori che generano apprendimento, nonché delle conoscenze e delle capacità per modificare tali condizioni di partenza e per immaginare, gestire, controllare il cambiamento dei propri itinerari formativi e dei contesti di vita (Federighi, 2018).

Il primo capitolo è dedicato al nesso che sussiste fra il bisogno di innovazione della società, delle sue forme organizzative tradizionali – comprese quelle dell'istruzione e della formazione – e delle modalità di sistematizzazioni del sapere, la domanda di formazione della popolazione e la conseguente necessità di riformulare la risposta fornita dai sistemi educativi e formativi. A tal proposito, ripercorriamo i principali passaggi dell'ormai decennale dibattito internazionale sull'educazione e l'apprendimento nel XXI secolo che a tutt'oggi continua a suscitare interesse.

L'oggetto del secondo capitolo è il contributo della formazione continua ai processi di innovazione sociale, a partire dalle suggestioni fornite dalle teorie critico-trasformative dell'educazione degli adulti, con riferimento alla formulazione proposta da Paolo Federighi ed alla prospettiva eco-sistemica della formazione umana. Le riflessioni muovono dall'analisi delle principali teorie dell'apprendimento trasformativo, approfondendone le più recenti formulazioni che insistono sulla dimensione sociale e su quella operativa dell'apprendimento in età adulta. Nel capitolo si definiscono gli orientamenti di un agire educativo trasforma-

tivo e strategico che intende promuovere il cambiamento eco-sistemico e dunque l'innovazione sociale, sottolineando il valore formativo della collaborazione e della valutazione.

La ridefinizione dell'intenzionalità educativa a partire dalle dimensioni considerate per descrivere l'attuale domanda di formazione della popolazione, di un agire educativo in quanto processualità che tenga conto della convergenza di differenti dinamiche di apprendimento, delle operazioni cognitive che possono sostenere nei soggetti in formazione lo sviluppo di competenze per il cambiamento eco-sistemico, forniscono le coordinate teorico-metodologiche per creare spazi di pensiero, interazione, formazione ed azione collettiva e collaborativa che hanno lo scopo di trasformare ed innovare gli assetti organizzativi tradizionali della nostra società. Questo aspetto è il *file rouge* che consente di leggere le esperienze di formazione continua presentate nel terzo e quarto capitolo e dedicate a: l'aggiornamento in servizio di insegnanti della secondaria di secondo grado e della scuola primaria, i quali si trovano ad affrontare le sfide dello sviluppo sostenibile e del futuro del lavoro; la formazione continua degli operatori del Terzo Settore funzionale alla riprogettazione di servizi territoriali ed, infine, le forme emergenti di formazione nei luoghi di lavoro di liberi professionisti e *freelance* che operano nei *coworking*.

Dal volume emerge una visione della formazione che si distanzia da una logica strumentale per abbracciarne una di tipo globale, orientata allo sviluppo di un'intelligenza strategica fatta non solo di razionalità, ma anche di immaginazione, consapevolezza, progettualità, lungimiranza, mediazione, rigore e capacità di produrre effetti collettivi e benefici per tutta la società (Mulgan, 2020).

In sintesi, il testo si configura come una prima sistematizzazione delle ricerche condotte dall'autrice in questi ultimi anni e, al contempo, un'ipotesi di lavoro che getta le basi per ulteriori approfondimenti teorici e di ricerca verso la definizione di modelli educativi per la formazione e l'aggiornamento dei professionisti dell'educazione e del Terzo Settore, in grado di rispondere ai mutamenti della domanda di formazione della popolazione conseguente al bisogno di innovazione della società.

Per chiudere, vorrei cogliere questa occasione per porgere i miei più sentiti ringraziamenti alla Professoressa Vanna Boffo ed alla Professoressa Giovanna Del Gobbo che, con i loro consigli e la loro disponibilità, mi hanno sostenuta nella realizzazione di questo mio lavoro.

CAPITOLO 1

SFIDE SOCIALI ED EDUCAZIONE NEL XXI SECOLO

1. Una società in transizione

Provare a definire la società contemporanea per dar conto dei profondi e, per certi versi, radicali mutamenti che l'attraversano non è un'operazione semplice. Questo accade sia per la natura complessa, variabile e interrelazionale dei fenomeni in questione, ma anche per i limiti che la sistematizzazione tradizionale del sapere mostra nel cogliere la loro multidimensionalità. Superare la focalizzazione dello studio e della riflessione su aspetti specifici verso un'organizzazione relazionale della conoscenza anche rispetto al contesto di riferimento è diventata una condizione imprescindibile per tentare di gestire e non subire le trasformazioni in corso (Morin, 2007).

Anni addietro, alcuni fra i più imminenti sociologi contemporanei – Ulrich Beck, Anthony Giddens, Zygmunt Bauman – hanno tentato di cogliere l'essenza della contemporaneità, la natura e la portata dei fenomeni che l'attraversano per comprenderne il significato, le dinamiche e le implicazioni sugli individui e sulle organizzazioni sociali. Seppur provenendo da distinte tradizioni del pensiero sociologico, questi studiosi hanno precisato le proprie argomentazioni in riferimento al concetto di modernità e, dunque, chiarificando se siamo davanti ad un passaggio epocale o ad una transizione caratterizzata da continuità con il passato.

Nella letteratura sociologica il riferimento alla modernità è costantemente presente, sia per riferirsi ad una determinata epoca e, dunque, all'insieme dei processi economici e sociali che hanno trasformato la società occidentale tra il XVIII ed il XIX secolo, ma anche per indicare un'evoluzione storica, uno scenario di cambiamenti sociali e culturali, un quadro di sviluppi scientifici e tecnologici rispetto all'epoca precedente. In contrapposizione dicotomica con la tradizione, come suggeriva Walter

Benjamin nel 1933 (1986), ogni epoca si presenta irrimediabilmente moderna e si sente moderna a modo suo, con la consapevolezza di stare nel mezzo di una crisi decisiva. In questo caso, la modernità è sinonimo di una cultura e di una società plasmate da una visione antitradizionale, contraria a principi metastorici e permanenti. Un esempio è il progetto di modernità degli Illuministi che ha interpretato tali presupposti nella proposta di razionalizzazione delle differenti sfere della vita sociale, al fine di riformare la società, la cultura, la vita quotidiana. Per superare il particolarismo della tradizione, secondo Jürgen Habermas (1985), gli illuministi proponevano la ricerca di una morale ed un diritto universali, una scienza obiettiva e un'arte autonoma, governate da proprie regole interne e, dunque, in grado di supportare lo sviluppo di aree del sapere separate e sempre più specializzate.

L'ottimismo associato al controllo scientifico della natura che prometteva la libertà dalla povertà, dai bisogni e dall'arbitrarietà delle calamità naturali si dissolve sotto il peso degli orrori del cosiddetto *Secolo breve* (Hobsbawm, 1995). La Germania di Hitler e la Russia di Stalin hanno mostrato, come ben argomentano Horkheimer e Adorno (1966), la logica di dominio ed oppressione nascosta dietro alla razionalità dell'Illuminismo.

Ben lontano dal condurre ad una piena e concreta libertà universale, all'emancipazione per tutti e alla solidarietà, la razionalità finalizzata della modernità illuminista – basata su una concezione del sapere di tipo tecnico-strumentale, diretto al raggiungimento di uno scopo a cui, per altro si ispira il modello economico capitalista – crea quella *gabbia d'acciaio* burocratica da cui diventa estremamente difficile sfuggire (Weber, 2002).

Nella seconda metà del Novecento, con la fine delle grandi narrazioni e della visione unitaria della storia come dotata di un senso coerente, la modernità entra in crisi ed apre la strada alla postmodernità (Lyotard, 1979), quale categoria interpretativa della società occidentale.

Ulrich Beck (2000) interpreta la post-modernità come uno stadio successivo di sviluppo della modernità – la seconda modernità – nel quale l'elemento di discontinuità rispetto allo stadio precedente è rappresentato dalla categoria del rischio. Questo è prodotto dalla stessa attività umana che muta il principio organizzativo della società sotto le potenti spinte dell'individualizzazione e minaccia non solo il mondo naturale, ma l'intero mondo sociale e gli stessi individui. L'aumentata libertà di scelta e la conseguente responsabilizzazione degli individui costringono le persone a doversi orientare in una pluralità di possibilità che comportano anche nuovi rischi.

Per Anthony Giddens (1990), invece, i cambiamenti intervenuti nelle istituzioni e nella vita sociale degli ultimi decenni del XX secolo sono da considerarsi come l'acutizzarsi della modernità – tarda modernità – piuttosto che il passaggio alla nuova epoca della post-modernità. Secondo il sociologo inglese, nella tarda modernità, le forze sociali che ca-

ratterizzavano la fase precedente sono rafforzate ed estese e, al contempo, l'esaltazione per l'avvento di una nuova società è il frutto della prospettiva evolucionista che perdura ed impedisce di cogliere le discontinuità del cambiamento. Fra le conseguenze più significative di questa fase della modernità, c'è il *disembedding* dei legami sociali dai contesti di interazione, per ristrutturarsi su archi spazio-temporali indefiniti, globali e svincolati dal controllo del singolo, al quale non resta che fidarsi di essi. La percezione del cambiamento permanente e lo sradicamento dei legami sociali, provocano un senso di smarrimento diffuso ed un mondo dominato dall'incertezza, derivante dalla combinazione tra rischi e opportunità, di cui però l'individuo non può essere considerato responsabile. Al contempo, la negata possibilità di controllo rende il soggetto più riflessivo di quanto non lo fosse nella società tradizionale: il darsi spiegazioni per mantenere integra la propria biografica e per tracciare la propria storia è ulteriormente complicato dalla compresenza di molteplici modelli di vita.

Anche per Zygmunt Bauman (1991) l'incertezza è cifra della società contemporanea e categoria distintiva dalla postmodernità. Se la rigida regolamentazione istituita dalle strutture centrali della modernità serviva per eliminare la casualità, rendere i comportamenti prevedibili e limitare il dominio della scelta, nella postmodernità l'incertezza non è più arginata da strutture dell'ordine che sono state inficiate dalla globalizzazione (Bauman, 1999). Tale incertezza, gestita da ogni singolo individuo con i mezzi a sua disposizione, trasforma il produttore in consumatore, allontana l'individuo dalla comunità che lo rassicura, costringendolo a costruire la propria identità grazie alle molteplici proposte offerte dal mercato. Per descrivere il tempo in cui le istituzioni, i valori e le credenze si frammentano e lasciano il posto alle mode e al consumo, il sociologo utilizza il concetto di «modernità liquida», in cui il soggetto nuota freneticamente nell'individualismo edonista, senza una missione condivisa con altri, ma adeguandosi alle attitudini del gruppo per non sentirsi escluso (Bauman, 2002).

Il pensiero dei tre sociologi converge nel constatare come l'incertezza sia centrale nella vita degli individui, i quali però non sanno come difendersi. Le loro analisi, inoltre, si soffermano sui processi di globalizzazione e sui loro effetti per giungere a definire la società tardo-moderna (Giddens) o post-moderna (Bauman, Beck) a seconda degli aspetti maggiormente enfatizzati come tratti salienti e peculiari della contemporanea.

La globalizzazione, ben oltre l'esser considerata esclusivamente o principalmente un fenomeno economico associato alla liberalizzazione dei mercati della fine del ventesimo secolo – o come sostengono alcuni sviluppatasi nell'arco di un lungo periodo storico (Sloterdijk, 2005) – riguarda oggi non un unico processo ma un insieme complesso di processi – economici, culturali, sociali e anche politici e militari – distinti e correlati, attraverso i quali i rapporti e le dinamiche sociali assumono un'estensione globale.

Nel XXI secolo questi processi vengono esasperati dal rapido ed inarrestabile progresso tecnologico e dall'onnipresenza delle tecnologie nella quotidianità che intensificano le relazioni sociali e di scambio, la comunicazione, i network su scala planetaria, producendo significativi cambiamenti nel percepire e pensare il mondo, negli stili di vita e nei modi di interagire con le persone, nelle forme di convivenza umana.

Se la rivoluzione informatica della fine del Novecento ha interconnesso le società umane in reti relazionali che progressivamente avvolgono l'intero pianeta (Castells, 2000), la convergenza tecnologica alla base degli sviluppi della robotica, automazione, intelligenza artificiale, *machine learning* e *big data* sta modificando profondamente l'economia e la società del nuovo millennio sotto i colpi di quella che è definita la Quarta Rivoluzione Industriale. Questa pone questioni che vanno ben oltre la digitalizzazione dei sistemi produttivi, fino ad essere considerata una vera e propria «rivoluzione cognitiva» che interessa progressivamente e contemporaneamente filiere produttive e vita sociale (Rullani & Rullani, 2018).

Interdipendenza ed interconnessione precisano la contemporaneità qualificandola come complessa, così come la rapidità e la profondità dei cambiamenti in corso rappresentano una novità assoluta nella storia umana.

In altre parole, siamo di fronte ad una transizione generata da profonde variazioni antropologiche ed ecologiche dovute ad una crescente e vigorosa interdipendenza tra le condizioni strutturali di sistemi ed organizzazioni e dall'intensificazione dei flussi immateriali fra gli attori sociali (Dominici, 2014).

I principali *trend* di sviluppo della società contemporanea, inoltre, sostengono cambiamenti di una portata tale da determinare trasformazioni intense, irreversibili e strutturali delle organizzazioni sociali anche degli stili di vita dei cittadini. Ridefinire le priorità ed un bisogno sempre più diffuso di immaginare strade e modelli alternativi rendono quella attuale una società in transizione.

Il cambiamento climatico, la scarsità delle risorse naturali ed idriche, le minacce agli ecosistemi naturali e la sicurezza energetica rappresentano sfide epocali che impongono il passaggio a modelli di sviluppo economico e sociale sostenibili ed il superamento degli approcci settoriali per elaborare strategie basate su modalità inedite e collaborative per farvi fronte.

I sistemi di *welfare* occidentali sono messi a dura prova e sempre meno in grado di dare risposte adeguate ai cambiamenti demografici e al progressivo invecchiamento della popolazione, così come all'impatto delle tecnologie e che stanno trasformando il lavoro ed erodendo posti di lavoro e figure professionali. La convergenza tecnologica applicata ai sistemi produttivi rivela, inoltre, la necessità di nuovi paradigmi e modelli di organizzazione del lavoro, nuove competenze e qualifiche, nonché misure di riconversione professionale e di sostegno al reddito.

L'intensificarsi degli spostamenti delle persone, che assumono un peso diverso dal punto di vista simbolico nel caso si tratti di mobilità o migrazioni, pongono questioni di ordine etico, economico e sociale ben lontane dall'essere approfondite con prospettive di analisi, interpretative ed organizzative basate su nuove forme di convivenza e di dialogo fra le culture.

Un'evidenza inequivocabile messa in luce da tali processi è la crescente inadeguatezza delle forme organizzative politiche, economiche e sociali tradizionali, le quali appaiono sempre meno in grado, da sole, di adottare visioni di sistema e promuovere impatti significativi. Ne è un esempio il capitalismo quale forma di organizzazione economica che, nella sua versione attuale, accresce disparità e disuguaglianze fra la popolazione rendendole insostenibili - e lo farà sempre più in futuro - (Piketty, 2014), così come è all'origine delle contemporanee paure che generano mancanza di fiducia nel futuro, aumentano il pessimismo fra i lavoratori e l'estremismo politico (Collier, 2018). Da qui, la necessità di riformulare il sistema economico fondandolo sull'uguaglianza, sulla valorizzazione dei beni sociali, sull'educazione e sulla condivisione di conoscenza e potere (Piketty, 2020).

La crisi delle istituzioni tradizionali, la loro incapacità nel gestire le trasformazioni ed i loro effetti evidenziano la problematicità della transizione verso nuovi assetti organizzativi, anche su base transnazionale e globale, che va ad acuire il pervasivo senso di precarietà ed incertezza della nostra epoca.

Del resto, tali forme organizzative sono il risultato del perdurare di una conoscenza settoriale, o verticale, la quale sembra essere sempre meno capace di comprendere ed affrontare la complessità dei fenomeni. Queste dimostrano il permanere nella nostra società di alcuni tratti del progetto illuminista come, ad esempio, l'idea di «divisione» - del lavoro, del sapere, dei gruppi sociali - quale schema ideale per sistematizzare la conoscenza in funzione dell'edificazione di una società migliore e più giusta. Tale visione ha però prodotto la specializzazione e la separazione disciplinare, così come la celebrazione della tecnica e delle scienze dure per raggiungere il controllo dell'uomo sull'ambiente di vita, occultando il legame tra gli esseri umani e la natura, con conseguenze gravi e spesso irreversibili sulle risorse fondamentali per la sopravvivenza della specie umana.

Il vero progresso, oggi, impone il superamento della conoscenza separata in *silos* che ha isolato i fenomeni sociali, economici ed ambientali - per loro natura interdipendenti - in sotto-insiemi semi-autonomi, poco comunicanti fra loro e scarsamente integrati in termini operativi, verso modelli altamente integrati di conoscenza ed azione.

Solo riconoscendo la natura profonda dell'interdipendenza fra gli eventi, i fenomeni, le conoscenze, tra gli esseri umani e gli ecosistemi e dell'interconnessione fra le persone, i luoghi, gli spazi, le azioni possiamo avere l'occasione per progredire verso nuove forme di sapere e di convi-

venza, per dotarci di punti di vista che, ricollegando significati, conoscenza ed azioni, consentono di gestire e non subire i cambiamenti in corso.

La «trasformazione», dunque, sembra essere aspetto trasversale della contemporaneità, ma può rappresentare, al contempo, un'istanza di rinnovamento della società stessa che si esprime nel ricercare e sperimentare modalità inedite per fronteggiare le sfide economiche, sociali, culturali e ambientali della nostra epoca.

2. Il bisogno di innovazione della società

I fenomeni che definiscono la contemporanea, seppur illustrati sommariamente, implicano sfide per gli assetti sociali, economici, culturali, in quanto mettono in discussione ed esigono la revisione dei modelli di sistematizzazione del sapere, organizzativi e di azione che fino ad oggi hanno garantito risposte, più o meno efficaci, alle istanze di individui e gruppi sociali. La necessità di trasformare pratiche e visioni consolidate si esprime nel bisogno, sempre più cogente, di innovazione della società che pervade molti campi del sapere umano, teorico ed applicativo, molti settori ed aree di attività.

Come il concetto di progresso prima e quello di sviluppo dopo, l'innovazione sembra essere diventata l'emblema della «modernità» nella contemporaneità. In ambito economico, ad esempio, la globalizzazione ha acuito l'esigenza di innovare prodotti e servizi da immettere sul mercato, rendendola un fattore strutturale per le imprese che vogliono sopravvivere nel mercato globale ed elemento cardine dell'economia della conoscenza.

Genericamente per innovazione si intende un processo o un prodotto – bene o servizio – che garantisce risultati e benefici migliori rispetto al precedente, apportando anche un progresso di tipo sociale.

In economia, fu Joseph A. Schumpeter nel 1912 a trattare in maniera ampia ed approfondita il tema dell'innovazione, fornendo un contributo dal quale si sono sviluppate le successive teorie riguardanti l'innovazione. Secondo Schumpeter, l'innovazione assume il ruolo di determinante principale del mutamento industriale, quale forza che distrugge il vecchio contesto competitivo per crearne uno completamente nuovo (Schumpeter, 2013). Essa è definita come «una risposta creativa che si verifica ogniqualvolta l'economia, un settore o le aziende di un settore, offrono qualcosa di diverso, qualcosa che è al di fuori della pratica esistente (distruzione creatrice)» (ibidem, 68).

Dalla seconda metà del Novecento, l'innovazione tecnologica ha attirato l'attenzione di molti campi di studio e di ricerca. Essa si configura come un'attività deliberata e tesa a creare nuovi prodotti e nuovi servizi, nonché nuovi metodi per produrli, distribuirli e usarli. Si tratta, in breve, dell'introduzione di un modo più efficiente di trasformare la realtà materiale, spesso associato alla competizione di mercato e alla ricerca di

un maggiore profitto o della creazione di nuova conoscenza, applicata a problemi di ordine pratico (Schilling & Izzo, 2013, 7).

Nell'ultimo decennio, accanto all'innovazione *tout court* e a quella tecnologica, si è fatta largo un altro tipo di innovazione, quella sociale, la quale ha registrato un'enorme e crescente interesse soprattutto da parte di istituzioni internazionali e dei *policy maker*.

In letteratura esistono molte definizioni di innovazione sociale che dimostrano quanto sia complesso tracciare i confini analitici di tale fenomeno, i cui caratteri essenziali si manifestano nelle pratiche. Tanto si è scritto e detto sull'innovazione sociale da renderla una «catchword», con la quale è spesso arduo confrontarsi, ma anche una panacea per la risoluzione di problematiche sociali ed economiche, una nuova idea o almeno l'interesse per tale idea è presentato come nuovo o relativamente nuovo.

A secondo della prospettiva adottata, l'innovazione sociale può essere considerata un cambiamento nelle relazioni sociali (Pol & Ville, 2009), un concetto che descrive una nuova capacità sociale (Moulaert *et al.*, 2013) o una strategia per trovare soluzioni a problemi sociali (Murray *et al.*, 2010). L'interesse crescente per questo concetto è legato all'operato dei decisori politici, all'accelerazione di cambiamenti – economici, demografici, ambientali, sociali e tecnologici – che investono la nostra società, ma anche al dibattito retorico sviluppato intorno a tale concetto (Busacca, 2013). In prospettiva storica, infatti, il concetto di innovazione sociale emerge ciclicamente abbinato ai periodi di crisi susseguitesesi negli ultimi duecento anni (ibidem). Analizzando la sua evoluzione, Godin (2012) illustra come l'innovazione sociale abbia assunto, nel corso della storia, il significato di socialismo, di riforma sociale o di soluzioni ai bisogni sociali alternative alle risposte consolidate.

Potremmo compilare una lunga lista di definizioni in base all'ambito disciplinare o al settore operativo di riferimento, ma forse risulta più proficuo considerare l'innovazione sociale come un «concetto ombrello» che si riferisce ad una vasta gamma di pratiche ed alla loro capacità di produrre un cambiamento sistemico per istituzioni e mercato e negli spazi da loro lasciati scoperti (Maiolini, 2015).

A partire dalle tipologie di trasformazioni che generano, alcuni studiosi hanno classificato le diverse definizioni di innovazione sociale riconducendole a quattro approcci (Cappelletti, Lampugnani, 2016; Bassi, 2011):

- modificano il funzionamento del sistema sociale in modo durevole per l'approccio sistemico;
- sviluppano nuove relazioni e nuove forme di collaborazione secondo l'approccio pragmatico;
- creano benefici per la società nel suo complesso per quello manageriale;
- danno vita a nuove forme di *governance* per l'approccio critico.

Nonostante la varietà e molteplicità di descrizioni ed usi del termine «innovazione sociale», è essenziale rintracciare alcuni elementi che con-

sentono di procedere verso una definizione di tale costrutto praticabile ai fini del nostro discorso.

Partendo dall'ormai famosa definizione di Robin Murray, Julie Caulier Grice e Geoff Mulgan (2010), l'innovazione sociale riguarda *nuove idee* – in termini di prodotti, servizi e modelli – che si originarono da pressioni sociali esercitate, dall'esistenza di bisogni insoddisfatti o di risorse sprecate, di emergenze ambientali, economiche e sociali. Tali idee formulano risposte inedite o alternative a quelle esistenti rendendole più efficaci, grazie al configurarsi o riconfigurarsi delle relazioni sociali e delle forme di collaborazione. Questa innovazione è buona per la società e accresce la possibilità di azione della società stessa.

Il primo elemento da considerare è il punto di avvio dell'innovazione sociale, ovvero la presenza di bisogni insoddisfatti, inaccolti, non ancora esplicitati, non emersi chiaramente come fenomeno, alienati, così come di emergenze e sfide sociali, ambientali o di altra natura. La sua origine è, dunque, da rintracciarsi nella presenza di un disallineamento tra i bisogni esistenti e le risposte disponibili, causato dall'incapacità delle istituzioni o del mercato di comprendere nuove dinamiche sociali, economiche o di altra natura.

La formulazione di risposte adeguate ai bisogni o alle sfide ed efficaci in termini di uso ottimale delle risorse a disposizione è l'*output* del processo di innovazione, che diventa sociale nel momento in cui produce risultati positivi per la collettività (*outcomes*). La dimostrazione che l'idea funziona meglio delle soluzioni esistenti non è diretta a creare un vantaggio competitivo ma a generare valore e benessere per la società (Galeotti, 2019a, 2016a). In altre parole, i nuovi prodotti e servizi – ad esempio versioni più economiche e semplificate di quelli esistenti – possono ridurre le disuguaglianze e le differenze degli standard qualitativi di vita della popolazione.

Se ogni innovazione, in campo tecnologico, economico o nei sistemi produttivi, può generare effetti positivi per le persone ed i gruppi sociali, ciò che distingue quella sociale è che tali innovazioni emergono dal coinvolgimento diretto dei cittadini come attivatori e protagonisti del processo: i soggetti individuali e collettivi sperimentano nuove forme di interazione e collaborazione che producono cambiamenti duraturi nelle relazioni sociali e nel comportamento delle persone. Si scardina radicalmente la logica produttore-consumatore, in quanto i beneficiari, utenti o fruitore di un servizio o di un prodotto divengono al contempo produttori ed erogatori dello stesso.

Ritornando agli approcci dell'innovazione sociale precedentemente citati, i beneficiari di servizi o di trasferimenti di diritti divengono partecipanti attivi e contributori per l'approccio sistemico, acquisiscono maggior controllo sulle loro vite per l'approccio pragmatico, beneficiano del valore sociale creato per quello manageriale o entrano a far parte

di strutture ed organizzazioni che conferiscono loro spazi di espressione e potere d'azione per quello critico (Cappelletti, Lampugnani, 2016; Bassi, 2011).

In breve, l'innovazione diventa sociale nel momento in cui nasce dalla collaborazione fra soggetti individuali e collettivi di diversa natura che trovano un allineamento di interessi per il raggiungimento di obiettivi condivisi ed il bene comune, sulla scorta di interessanti contaminazioni di valori e prospettive. Tale collaborazione, che affronta problemi complessi di natura orizzontale utilizzando forme di coordinamento tipo reticolare piuttosto che verticali di controllo, può condurre anche a nuove modalità di decisione, nuove forme di gestione delle risorse e dei beni comuni o a trasformazioni dei sistemi di *governance* degli stessi in prospettiva *multi-stakeholder*. Non a caso, le esperienze di innovazione sociale più interessanti e radicali sono il frutto della collaborazione fra soggetti appartenenti a settori e mondi diversi.

Bisogni emergenti o sfide inedite, risposte in grado di soddisfarli ed affrontarle attraverso la presa in carico da parte di cittadini di questioni irrisolte e la riconfigurazione delle relazioni sociali sembrano andare a colmare il vuoto politico ed il fallimento del mercato.

L'innovazione sociale, dunque, ha una natura collettiva, in quanto non è riferibile all'ingegno o un'intuizione di un singolo individuo, ma si origina dalla creatività collettiva e dall'immaginazione sociale di persone che si trovano accomunate da un interesse, condividono dei valori o vogliono affrontare insieme una sfida comune (Mulgan, 2020).

La dimensione valoriale è un'altra delle peculiarità dell'innovazione sociale, la quale si puntualizza nell'intreccio tra l'agire razionale rispetto allo scopo (la risoluzione di un problema) e l'agire razionale rispetto ai valori ed aspirazioni, in termini di miglioramento delle condizioni di vita, del benessere di tutti, della solidarietà fra le persone.

Essendo, dunque, quella sociale un tipo di innovazione incorporata nel tessuto relazionale, nella qualità delle relazioni fra le persone, nella complessità dei modelli spontanei di *governance*, essa è in grado di generare valore sociale, creare benessere ed innalzare la qualità di vita.

Da qui l'enfasi sulla valutazione dell'impatto prodotto da questi processi, che non ha nulla a che vedere con il profitto, ma riguarda la rilevazione e misurazione dei cambiamenti realizzati in termini di contributo allo sviluppo sostenibile, al benessere di individui, gruppi sociali, fasce della popolazione e comunità locali (Osburg, Schmidpeter, 2013).

Un ultimo aspetto riguarda il ruolo cruciale della conoscenza nei processi di innovazioni, già ampiamente riconosciuto dai modelli tripla elica (Etzkowitz *et al.*, 2018; Etzkowitz & Leydesdorff, 1995) ed i più recenti quadrupla e quintupla elica, tutti basati sui flussi di comunicazione fra attori territoriali chiave (Carayannis, Barth & Campbell 2012; Carayannis & Campbell, 2012).

Nelle interazioni multiple fra soggetti individuali e collettivi da cui si originano i processi di innovazione sociale, le conoscenze vengono prodotte non a monte o valle ma mentre l'azione si svolge, quasi mai tracciando un percorso predeterminato ma attraverso i continui *feedback-loop*, tentativi ed errori, bricolage, ecc (Moulaert *et al.*, 2017).

È tendenzialmente un tipo di conoscenza informale ed incidentale, pratica ed empirica, che si sviluppa attraverso la risoluzione dei problemi e le relazioni collaborative (Galeotti, 2019b). Di fatto, è un sapere ed un saper fare plasmato nel divenire che intreccia ed integra le logiche ed i principi del problem-based learning (Barret, 2010; Barrows & Tamblyn, 1980) e del project-based learning (Krajcik & Blumenfeld, 2006). Entrambi sono riconducibili alle teorie costruttiviste e post-cognitiviste che postulano come la conoscenza sia il prodotto di una costruzione attiva del soggetto nell'interazioni continua con gli altri e con il contesto di vita (Jonassen, 1994; Dewey, 1954). Da qui la sua natura situata (Lave & Wenger, 1990), sociale (Bandura, 1977) e culturale (Bruner, 1990; Vygotskij, 1980).

La capacità di utilizzare le conoscenze e le competenze per risolvere problemi vecchi e nuovi ed individuare soluzioni innovative è direttamente correlata alla creatività, quale capacità dell'intelligenza umana di integrare fra loro componenti analitiche, quelle contestuale della pratica e quella dell'esperienza sensibile (Sternberg, 1997).

Le considerazioni fin qui addotte sui principali aspetti e dinamiche sottesi ai processi di innovazione aprono alla possibilità - approfondita nel secondo capitolo - di definire l'innovazione sociale in chiave educativa quale:

processo critico-riflessivo orientato a formulare e sperimentare ipotesi di azione, in grado di rispondere ai bisogni sempre più complessi, combinando creativamente risorse materiali ed immateriali, talenti individuali e immaginazione sociale per produrre trasformazione che interessano simultaneamente i soggetti individuali e collettivi ed i loro contesti di vita.

Sul ruolo dell'apprendimento nei processi di innovazione sociale, le ricerche sembrano ancora limitate (Strasse *et al.*, 2019; Moulaert *et al.* 2013); tuttavia alcuni studiosi recentemente hanno elaborato una teoria dell'innovazione sociale trasformativa, empiricamente fondata, che assume l'apprendimento come fattore cruciale, la quale si focalizza sull'analisi dei processi formativi collettivi e su come sostenerli intenzionalmente per rafforzarne la portata trasformativa (Haxeltine *et al.*, 2018). Al contempo, altri studiosi sottolineano come l'accesso all'innovazione anche sociale finisca per favorire coloro che hanno più mezzi per far fronte alle sfide sociali, poiché richiede risorse, conoscenze, competenze che non sempre le persone appartenenti alle fasce più deboli della società possiedono in misura sufficiente (Dumitru *et al.* 2016).

In Italia, gli studi e le ricerche su innovazione sociale sono numerose, prevalentemente di matrice economica e sociologica. Solo recentemente, la relazione tra processi formativi e innovazione sociale inizia ad essere tematizzata anche dalla ricerca e dalla riflessione pedagogica (Melacarne, 2018; Costa, 2016; Federighi, 2015, 2006), ma questa meriterebbe ulteriori spazi di analisi e di sperimentazione, soprattutto dedicati a come l'azione intenzionalmente e deliberatamente educativa possa esserne un fattore abilitante.

3. L'evoluzione della domanda di formazione

Le trasformazioni in atto nella società hanno effetti ineludibili anche sulle istanze formative della popolazione. I cambiamenti nella vita quotidiana e nel lavoro determinano nuovi bisogni formativi e, quindi, una domanda di formazione della popolazione che si precisa nell'insieme di conoscenze e competenze utili a fare fronte alle sfide economiche, sociali, culturali e ambientali della contemporaneità.

Allo stesso tempo il diffuso bisogno di rinnovamento che attraversa le istituzioni e le organizzazioni sociali tradizionali, comprese quelle educative e formative, è direttamente correlato alla capacità delle stesse di fornire risposte adeguate a bisogni sempre più multidimensionali ed alle emergenti istanze di cambiamento dei cittadini.

In altre parole, da un lato, i sistemi educativi e formativi sono sottoposti alle spinte trasformative dell'attuale momento storico, dall'altro, l'educazione può considerarsi uno dei fattori abilitanti gli stessi processi di innovazioni.

Prima di illustrare, in questo capitolo, quali sono i principi – forniti da alcuni organismi internazionali e sovranazionali – che possono orientare la «riforma» dei sistemi educativi e formativi e come, nel capitolo successivo, l'educazione può abilitare l'innovazione sociale, è utile analizzare l'evoluzione della domanda di formazione, per comprendere come i bisogni formativi della popolazione siano mutati nel tempo in relazione alle trasformazioni della società. L'analisi muove dal considerare la relazione che sussiste fra il bisogno di innovazione della società, la domanda di formazione della popolazione e la risposta fornita dai sistemi educativi e formativi.

La domanda di formazione, infatti, si riferisce all'insieme dei bisogni formativi espressi della popolazione in un determinato momento storico (Federighi, 2006). Si tratta di una domanda di cambiamento delle condizioni e dei fattori presenti nei contesti che non hanno consentito l'anticipazione di una risposta educativa, limitando le possibilità delle persone di crescere, esprimere e realizzare le proprie aspirazioni al cambiamento (Federighi, 2018). Al contempo, la domanda di formazione, espressa o latente, indica anche la volontà di affrontare un problema o una sfida della vita quotidiana con strumenti educativi (ibidem).

Per ripercorrere l'evoluzione della domanda di formazione negli ultimi venti anni utilizzeremo i concetti chiave assunti come principi-guida delle politiche e delle strategie educative e di formazione nel periodo considerato.

A partire dalla fine del secolo scorso, l'adozione del *lifelong learning* come principio-guida delle politiche formative, educative e socio-economiche elaborate dalle organizzazioni transnazionali (EC, 2000; UNESCO, 1997; OECD, 1996) può essere letto, nei termini del nostro discorso, collegato ad una domanda che esprime il bisogno di formazione e di aggiornamento continuo dei lavoratori, non solo in entrata al mondo del lavoro, ma per tutta la loro vita in funzione dell'edificazione della società della conoscenza (Angori, 2006; Alberici, 2002).

In questa prospettiva, le principali politiche e le strategie educative sono orientate a sostenere la comunicazione e l'allineamento fra le diverse agenzie formative verso la costituzione di filiere della formazione (si pensi, ad esempio, alla continuità educativa quale strategia di riorganizzazione dei servizi educativi secondo una logica di collegamento tra i vari stadi dell'età evolutiva ed i corrispondenti progetti formativi) e di sistemi educativi territoriali.

L'affermarsi del *lifelong learning* ammette il diritto all'accesso all'educazione per tutti e per tutto l'arco della vita, dalla scuola fin dopo il pensionamento. È utile sottolineare, inoltre, che il *lifelong learning* non debba essere considerato esclusivamente correlato ai bisogni del mercato, in generale e di quello del lavoro nello specifico, ma assume il significato di

«orizzonte di senso e percorso di metodo, individuale e collettivo, al fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano nella complessità della moderna organizzazione sociale» (Alberici, 2008, p.13).

Successivamente, affianco al molto dibattuto *lifelong learning* viene a posizionarsi il *lifewide learning*, quale concetto riferibile ai processi formativi che hanno luogo nei diversi ambiti e spazi della vita quotidiana delle persone (Barnett, 2010; Banks *et al.*, 2007). L'apprendimento che si realizza in differenti ambienti, oltre a quelli dediti all'educazione, e la varietà delle opportunità di apprendimento, oltre a quelle intenzionalmente educative, chiamano in causa una domanda di formazione che apre all'ampia varietà dei contesti di vita, dal lavoro alla vita sociale, dalla famiglia al gruppo dei pari, ecc.

La relativa domanda di formazione muove dal bisogno di riconoscimento del valore educativo dell'esperienza e si esprime efficacemente nella necessità di adottare una visione dell'apprendimento permanente che consideri anche la dimensione orizzontale. Si va così a comporre il *lifelong lifewide learning* per definire come i tempi e gli spazi dell'apprendimento si allargano sino a comprendere ogni ambito di vita e ogni tempo della vita del soggetto.

Per questa via, le politiche e le strategie educative aprono al riconoscimento degli apprendimenti conseguiti al di fuori dei quadri strutturati (UNESCO, 2010) in due direzioni principali:

- connettendo orizzontalmente istituzioni educative e con altre a vocazione educativa non prevalente (musei, associazioni e organizzazione del terzo settore, parchi ecc.);
- fornendo servizi per il riconoscimento, validazione e accreditamento dell'apprendimento esperienziale ed auto-organizzato.

In tempi più recenti si va affermando un terzo principio-guida che insiste su un'altra dimensione dell'apprendimento. Si tratta del *lifedeep learning*, o apprendimento profondo, che ancora la costruzione e valorizzazione delle differenti identità alle dimensioni cognitive, emozionali e relazionali della formazione per tutta la vita, le quali si esprimono nella comunicazione con se stessi e dell'incontro con gli altri (Boffo, 2011) e l'interazione con il contesto di vita (Del Gobbo, 2018). L'apprendimento non può diventare permanente senza essere profondo, poiché non è solo la necessità che ci spinge ad imparare, ma anche il rintracciare un significato personale in ciò che si sta imparando, così da acquisire attivamente conoscenza e successivamente mobilitarla (Bélanger, 2016).

Spostando il focus sul pieno sviluppo del soggetto in chiave relazionale, l'apprendimento significativo costituisce un'esperienza intima e profonda in grado di rafforzare il senso di efficacia individuale e di generare energia per continuare ad imparare per tutta la vita, ma anche l'espressione dei valori e degli orientamenti nell'impegno, nella responsabilità e nella partecipazione alla vita sociale (ibidem). L'enfasi sul *lifedeep learning* rimanda ad una tendenza sempre meno lineare della domanda di formazione, che si precisa nel bisogno dei soggetti di essere attivamente coinvolti nel loro percorso di crescita ed implica il riconoscimento agli stessi di una maggiore responsabilità e autonomia nel perseguire e gestire i propri itinerari formativi.

A loro volta, le politiche e le strategie educative e formative vanno nella direzione di accogliere la dimensione soggettiva dell'apprendimento, spostando l'attenzione verso le possibilità degli individui di co-determinare i propri percorsi educativi per affermare il diritto a coltivare e soddisfare specifici interessi conoscitivi (ibidem).

In questi termini, all'interconnessione verticale dei diversi campi della formazione e dell'educazione ed orizzontale di questi con altri campi della vita degli individui si integrano in meccanismi funzionali all'esercizio delle capacità dei soggetti di auto-direzionare ed autoregolare i propri processi di apprendimento, per rispondere a specifici bisogni formativi e a particolari interessi conoscitivi.

Il *lifedeep learning* rimanda a politiche e strategie educative e formative orientate a:

- garantire l'accesso alle diverse tipologie di risorse conoscitive ed educative, comprese quelle digitali, grazie ad ambienti di apprendimento altamente integrati e progettati per collegare le istanze degli individui con quelle della società;
- sostenere lo sviluppo di capacità trasversali per l'esercizio del *self-directed learning*, a partire da modalità di progettazione, erogazione e valutazione di servizi, spazi ed eventi educativi secondo una prospettiva che accoglie le iniziative dal basso e la mobilitazione dei soggetti individuali e collettivi e dei loro saperi.

Seguendo le riflessioni fin qui condotte è, dunque, possibile affermare che, nella contemporaneità, la domanda di formazione della popolazione – di alcune fasce della stessa – può essere circostanziata se si considerano tutte e tre le dimensioni dell'apprendimento (temporalità, spazialità e profondità).

Ne consegue che per soddisfare i bisogni formativi correlati, le risposte formulate in termini di opportunità e servizi educativi debbono necessariamente sostenere l'apertura e la flessibilità del sistema nel suo insieme, per garantire la possibilità di entrare e rientrare in formazione in ogni momento della vita, riconosce la validità formativa dei contesti di vita e dell'esperienza, promuove l'apprendimento significativo. Elementi, questi, che favoriscono la riconnessione dei sistemi di educazione e formazione con i soggetti, i contesti di vita e la società più in generale, passando per:

- il riconoscimento del primato dei soggetti che apprendono, dei loro interessi, delle loro risorse e talenti e dei loro bisogni formativi sugli enti erogatori di formazione ed educazione;
- l'inclusione nei percorsi formativi ed educativi dei contesti e delle esperienze di vita reale quali potenti *driver* dell'apprendimento;
- un'azione educativa che sostenga la continuità tra significati, azioni e conoscenze dei soggetti individuali e collettivi.

Per questa via, le istanze di cambiamento dei cittadini che si esprimono nei loro bisogni formativi avviano una risposta educativa – in termini di azione educativa a livello micro e di servizio educativo a livello meso – tesa a sostenere lo sviluppo dell'insieme di conoscenze e competenze utili a fare fronte alle trasformazioni di diversa natura che intervengono nella società, così come suggerito dalle politiche e strategie educative – livello macro – basate sulla domanda formativa (Federighi, 1996).

4. *L'educazione e l'apprendimento nel XXI secolo*

La conoscenza è una fra le risorse più importanti del XXI secolo e lo sarà sempre più, seppur soggetta a continui e rapidi cambiamenti dovuti

all'innovazione in tutti i settori. Se nel 2010 le conoscenze disponibili raddoppiavano ogni sette anni, nel 2030 raddoppieranno ogni settantadue giorni e conseguentemente il tempo necessario per ottenere informazioni, studiare e rendere usabile il sapere aumenterà alla stessa velocità, portando le persone a pensare di non averne abbastanza per leggere, ascoltare, vedere, esplorare e imparare tutto (Atali, 2010).

Questo rende inattuale l'idea che l'istruzione, e l'educazione più in generale, possa essere un prodotto di cui appropriarsi e da conservare per sempre, così come la transitorietà della società sancisce la crisi attuale delle istituzioni educative e delle loro tradizionali «consegne» alle nuove generazioni, fondate sull'autodisciplina necessaria ad affrontare la monotona routine di un lavoro e su modelli di comportamento validati da norme precise (Bauman, 2012).

I continui, rapidi, profondi e permanenti mutamenti delle società sempre più complesse, interconnesse, globalizzate, a rischio, multietniche e culturalmente plurali sfidano i sistemi educativi e dell'alta formazione, i quali debbono inevitabilmente riconsiderare alcune loro disposizioni più profonde, finalità educative e visioni di apprendimento per riuscire ad adattarsi ai cambiamenti del presente e a quelli che avverranno nel prossimo futuro (OECD, 2019a; Choudaha & Van Rest, 2018).

I sistemi educativi tradizionali, infatti, appaiono ancora poco preparati ad affrontare i mutamenti in corso, né tanto meno hanno la capacità di influenzarne le tendenze trasformative dirompenti e profonde. Queste organizzazioni si trovano, infatti, davanti al compito inconsueto e impegnativo di guidare processi formativi senza avere un bersaglio pianificato in anticipo, né un modello cui mirare. Un processo che, nel migliore dei casi, può far presagire i propri risultati, più interessato a rimanere aperto che a fornire un prodotto specifico e preoccupato di una conclusione prematura, piuttosto della possibilità di non essere mai concluso (Bauman, 2002).

Per queste ragioni il dibattito internazionale sull'educazione e sull'apprendimento nel XXI secolo, avviatosi all'inizio del millennio, continua a raccogliere contributi di studiosi e ricercatori, ma anche di organismi internazionali e sovranazionali che si interrogano sui principi educativi e formativi da perseguire per consentire di prepararsi alle mutevoli realtà economiche, tecnologiche e socio-politiche. Complessivamente, tale dibattito si snoda attorno a due questioni principali:

- gli orientamenti per riformare i sistemi educativi e formativi, i quali sono stati progettati per soddisfare le esigenze del passato industriale e che risultano oggi inadeguati ad affrontare le innumerevoli sfide e cogliere le opportunità del millennio in corso;
- i risultati di apprendimento a cui mirare in termini di sviluppo di conoscenze e competenze attraverso un agire educativo che promuova la partecipazione attiva degli individui nella società che verrà.

Relativamente al primo punto, alcune organizzazioni internazionali si sono interrogate sulle strategie per rafforzare il ruolo dell'educazione all'edificazione di società più eque e solidali, ecologicamente sostenibili ed inclusive.

Per ripercorrere brevemente i principali contributi, non possiamo non citare *Learning. The treasure within* (1996) rapporto della Commissione internazionale dell'UNESCO sull'educazione nel ventunesimo secolo, presieduta da Jaques Delors. Il documento sviluppa una riflessione attorno al concetto di educazione *attraverso* la vita, quale chiave d'accesso al XXI secolo, che afferma il superamento della distinzione tradizionale tra educazione iniziale ed educazione permanente ed apre la strada al concetto di società educativa. Nel documento, lo stesso Delors illustra come l'apprendimento durante la vita consente di vedere l'educazione in tutte le sue dimensioni, sia come uno strumento per lo sviluppo individuale e sociale, sia come fine a se stesso. Ne consegue una visione dell'educazione «*where the cognitive and applied features of education are bound together with the behavioural and societal goals embodied in learning*» (UNESCO, 1998, 7).

Fornendo a tutti l'accesso al sapere, l'educazione ha il compito universale di aiutare gli uomini a capire il mondo, a capire gli altri, ad accettare le differenze spirituali e culturali, attraverso una maggiore comprensione reciproca, un maggiore senso di responsabilità e una maggiore solidarietà (Delors, 1996). Questo tipo di educazione non può concentrarsi solo su obiettivi di tipo utilitaristico, ma dovrà costituire proposte molteplici e sfaccettate, comprese quelle della formazione strettamente professionale, basandosi su quattro pilastri: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere ed imparare a vivere insieme.

In *The nature of learning. Using Research to Inspire Practice* (Dumont, Istance & Benavides, 2010) si constata come l'economia e la società della conoscenza, il bisogno di competenze per il XXI secolo, la trasversalità delle TIC, la necessità di riformare l'educazione e la fiorente ricerca sull'apprendimento sono da considerare ragioni per cui è necessario collocare l'apprendimento al centro del dibattito e della scena politica. A partire dal concetto di *lifelong learning*, nel testo viene sottolineata l'urgenza di applicare all'educazione in modo più sistematico i risultati conseguiti dalla ricerca sull'apprendimento, con specifico riferimento alle teorie socio-costruttiviste che ne acclarano la dimensione sociale. La revisione dei parametri convenzionali dei sistemi educativi è finalizzata alla creazione di «ambienti di apprendimento» capaci di supportare lo sviluppo di competenze per apprendere per tutta la vita, nei diversi contesti e per auto-direzionare gli stessi processi di apprendimento.

Sulla scorta delle considerazioni di Dumont e colleghi, l'OECD (CERI/OECD, 2017, 2015, 2013) ha sviluppato una proposta di riorganizzazione dei sistemi educativi per promuovere l'innovazione a partire da alcune dimensioni chiave, quali:

- ripensare l'educazione, i suoi obiettivi, le sue pratiche e le dinamiche educative che si instaurano fra i suoi elementi chiave a partire la centralità dell'apprendimento;
- trasformare le organizzazioni educative e formative in *learning organization* (Senge, 1990) capaci di avere una visione strategica, di autoanalisi ed autovalutazione della propria azione;
- creare *partnership* forti con altre organizzazioni sociali ed imprese, con una *leadership* distribuita e condivisa, per superare l'isolamento e l'autoreferenzialità che ne limitano fortemente il potenziale di sviluppo organizzativo e di accrescimento della capacità professionale dei propri membri, nonché il suo impatto sulla società;
- orientare l'apprendimento all'innovazione attraverso opportunità educative più olistiche e una più attenta valorizzazione delle capacità di scuole ed altri luoghi di generare apprendimento.

La revisione dell'intero sistema educativo muove dalla centralità dei processi di apprendimento di tutti coloro che vi sono coinvolti, guarda oltre le categorie convenzionali di educazione verso la progettazione, la realizzazione e il collegamento di ambienti di apprendimento formali, non formali ed informali e verso l'integrazione dei sistemi educativi in ecosistemi di apprendimento per l'innovazione.

In un successivo volume pubblicato sempre da OECD si riaffermano gli stessi principi, soffermandosi sulle competenze dei docenti per progettare ambienti di apprendimento e sulla necessaria loro professionalizzazione in questa direzione (Istance & Paniagua, 2018). Il focus non è solo sull'educazione come motore dell'innovazione, ma anche sull'innovazione della pedagogia come scienza che studia l'insegnamento e i metodi che influenzano i processi di apprendimento, in una prospettiva di *lifelong learning*. Passando in rassegna costrutti, approcci e metodi di lavoro riferiti ai diversi contesti educativi sottoposti a cambiamenti di diversa natura, il documento ribadisce la necessità di riformare i quadri di riferimento delle azioni educative, per renderle in grado di valorizzare i talenti e le potenzialità degli studenti, anche attraverso la costruzione di network con i diversi stakeholder.

La necessità di riformare l'educazione in quanto bene comune è al centro di un documento dell'UNESCO (2015), dove si ribadisce la fondamentale importanza della relazione tra educazione ed innovazione. Il bisogno di innovazione dell'educazione muove dalle trasformazioni sociali, economiche, politiche e va di pari passo con la funzione dell'educazione di promuovere la cultura dell'innovazione, nonché di valorizzare la diversità culturale quale preziosa fonte di invenzione e innovazione per lo sviluppo umano sostenibile. Rinnovate esperienze educative richiedono diversi modi di progettare gli ambienti di apprendimento e nuovi approcci all'insegnamento e alla valutazione, ma anche di abbattere la

settorialità a favore di una visione globale, eco-sistemica ed olistica sostenuta da una conoscenza che si fa sempre più multidisciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare (ibidem).

Non a caso, gli ultimi anni, i Rapporti mondiali di monitoraggio dell'educazione per tutti sono stati dedicati alla relazione fra educazione, migrazione e spostamenti forzati per l'edificazione di ponti fra le culture (UNESCO, 2019) e all'educazione per le persone ed il pianeta per costruire futuri sostenibili (UNESCO, 2016), in quanto sfida epocale a cui è dedicata l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite.

La Commissione Europea (2011), d'altro canto, nel documento *The future of learning: Preparing for change* evidenzia quali siano le sfide che l'educazione ed i sistemi educativi e formativi dovranno affrontare nel futuro, quali: integrazione multiculturale, abbandono precoce della scuola, valorizzazione dei talenti, integrazione del mercato del lavoro, *re-skilling*, transizione dall'alta formazione. La visione dell'educazione del futuro illustrata nel documento si precisa nel definire il ruolo strategico delle nuove tecnologie nell'educazione permanente e nel perseguire la personalizzazione dei percorsi formativi, la collaborazione e l'apprendimento informale, oltreché l'individuazione di modalità per riconoscere ufficialmente le competenze possedute ovunque queste siano acquisite. Negli ultimi dieci anni, i documenti strategici e programmi afferenti ai diversi organismi dell'Unione Europea si sono maggiormente focalizzati, di fatto, sulla questione delle competenze e delle conoscenze necessarie ai cittadini per la costruzione entro il 2020 di un'Europa sempre inclusiva, intelligente e sostenibile, come vedremo più avanti.

Segnaliamo, infine, l'ultimo rapporto dell'OECD (2019a) *Trends Shaping Education 2019*, il quale ritorna sul collegamento tra cambiamenti e *trend* di sviluppo delle società (digitalizzazione, democrazia, equità sociale, globalizzazione, mobilità umana) in grado di modificare il futuro dell'educazione per rafforzare, alla luce di evidenze empiriche, come i sistemi educativi e formativi tradizionali stiano ancora faticando ad adattarsi al presente e non siano affatto preparati ad affrontare il domani.

I documenti qui citati si riferiscono per la maggior parte ai sistemi educativi e formativi istituzionalizzati, anche se inseriti in una prospettiva di apprendimento permanente. Ciò non toglie che le indicazioni e le sollecitazioni fornite possano essere ritenute valide per ripensare costrutti e dispositivi di altri ambiti dell'educazione come quella degli adulti o la formazione continua. Le trasformazioni che investono la società e le sue forme organizzative, infatti, stanno mutando le condizioni di sviluppo intellettuale della popolazione, le quali a loro volta determinano la necessità generalizzata di individuare azioni educative per lo sviluppo della capacità di controllo su tali condizioni da parte delle persone (Federighi 2018, 2006).

5. Le (soft) skills per il futuro

Parallelamente al dibattito su educazione e apprendimento nel XXI secolo si è sviluppato quello sulle competenze considerate necessarie per vivere e lavorare nel millennio in corso.

È ormai largamente riconosciuto che i risultati di apprendimento attesi dei processi d'insegnamento/apprendimento si sono spostati dalle conoscenze alle competenze, anche se queste ultime non sono state ancora pienamente integrate in modo sistematico nelle pratiche educative. Ancor meno lo sono quelle competenze trasversali, generiche o soft, alle quali invece viene sempre più riconosciuto un ruolo strategico per la partecipazione attiva degli individui nella società che verrà.

Nell'impossibilità di immaginarci come evolverà il mondo, sotto la spinta delle trasformazioni in corso e la crescente instabilità e incertezza rispetto al futuro anche delle professioni, queste competenze generiche sembrano rappresentare una risposta, seppur parziale, in quanto prefigurano la possibilità per gli individui di muoversi in modo flessibile ed efficace attraverso contesti e condizioni di vita e di lavoro mutevoli, nonché di esercitare i loro diritti di cittadinanza.

In *Life skills education for children and adolescents in schools* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (1993) – primo documento di un organismo internazionale che si occupa di questa tipologia di competenze – queste competenze sono identificate come capacità psicosociali e

«person's ability to deal effectively with the demands and challenges of everyday life.... to maintain a state of mental well-being and to demonstrate this in adaptive and positive behaviour while interacting with others, his/her culture and environment» (1).

Sebbene le Life Skills possono essere innumerevoli e la loro natura e definizione possono differenziarsi in base alla cultura e al contesto, l'OMS propone un nucleo fondamentale di dieci abilità su cui basare le iniziative di promozione della salute e del benessere.

Successivamente l'OECD (Rychen & Salganik, 2003)¹ e poi l'Unione Europea (CoE, 2006) usano il termine «key competencies»: la prima, per descrivere le competenze necessarie ad avere successo nella vita e costruire una società ben funzionante; la seconda, per indicare le otto capacità

¹ Il documento dell'OECD si basa sui risultati per progetto di ricerca *Defining and Selecting Key Competencies* (Rychen & Salganik, 2001), il quale adotta un approccio basato su sei ambiti disciplinari per definire le competenze chiave. La proposta fornisce una base concettuale ampia e strutturata per la pianificazione e l'attuazione di una coerente strategia a lungo termine, basata su indicatori per valutare le competenze chiave di giovani e adulti nei programmi di istruzione e formazione, secondo la prospettiva dell'apprendimento permanente.

essenziali che ciascun individuo dovrebbe possedere nella società della conoscenza e dunque quali obiettivi da integrare nelle strategie di apprendimento permanente di ogni Paese europeo².

Con la crisi economica e lo sviluppo dilagante delle tecnologie informatiche, digitali e della comunicazione, il dibattito attorno alle «*21st century skills*» registra un numero crescente di contributi, ricerche e documenti politico-strategici dedicati a descrivere il ruolo delle competenze trasversali e ad individuare quali *soft skills* siano necessarie per vivere e lavorare nel nuovo millennio.

Un nuovo documento dell'OECD (2009), intitolato appunto *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* illustra l'importanza di collocare il tema delle competenze al centro delle agende politiche dei Paesi, proponendo un quadro tridimensionale per rintracciare le competenze trasversali indispensabili in una società sempre più informatizzata, interconnessa e globale, a partire da un'analisi di definizioni e concetti presenti in letteratura: capacità di utilizzare le informazioni come fonte, e di ricercare, selezionare, valutare e organizzare le stesse come prodotto in termini della loro ristrutturazione e modellizzazione per lo sviluppo di idee e conoscenze; capacità di comunicazione efficace, di condivisione e trasmissione di informazioni, di collaborazione ed interazione virtuale quale opportunità di confronto e creazione di comunità; l'etica come responsabilità sociale.

L'Institute for the Future di Palo Alto, specializzato in ricerche longitudinali e quantitative sul futuro, individua nel 2011 le dieci competenze per i lavoratori del 2020. Attraverso una ricerca previsionale, gli studiosi mettono in relazione fenomeni sociali, economici e tecnologici che interessano principalmente il mondo del lavoro (organizzazione complesse, un mondo globale connesso, estrema longevità, ecologia dei nuovi media, automazione, mondo computazionale) e le competenze *soft* necessarie a farvi fronte (Davis, Fidler, Gorbis, 2011).

In *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*, l'OECD (2015), torna sul tema delle competenze trasversali, questa volta per evidenziare il ruolo delle abilità socio-emotive e per identificare strategie

² Nel 2006, il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa hanno individuato le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, un insieme di competenze che pongono l'accento sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni. Un altro riferimento importante sono le competenze chiave di cittadinanza, da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria, individuate dal MIUR nel 2007, che includono: imparare a imparare; progettare; comunicare o comprendere messaggi; collaborare e progettare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione.

di promozione e misurazione delle stesse applicabili all'interno di confini culturali e linguistici distinti. È interessante notare come nel documento si considerino un insieme di abilità cognitive, sociali ed emotive quali elementi essenziali per raggiungere obiettivi, lavorare efficacemente con gli altri e gestire le proprie emozioni, analizzando gli effetti di tali abilità sul benessere individuale e il progresso sociale visti in termini di successo scolastico e professionale, salute, vita familiare, impegno civico. Anche il *World Economic Forum* pubblica nel 2016 un rapporto su quella che considera una delle principali urgenze della società del XXI secolo, ovvero il divario tra le competenze possedute e quelle che saranno dal mercato del lavoro a partire dal 2020. Nel documento *The Future of Jobs* vengono individuate le sedici competenze cruciali per definire gli obiettivi dell'educazione di cui:

- sei abilità di base che gli studenti applicano alle attività quotidiane ed includono l'alfabetizzazione linguistica, matematica, scientifica, finanziaria, tecnologica, civica e culturale;
- quattro competenze necessarie ad affrontare sfide complesse che comprendono la collaborazione, la comunicazione e pensiero critico e problem-solving;
- sei qualità individuali che consentono di vivere in un ambiente in continua trasformazione come la curiosità, lo spirito d'iniziativa, l'adattabilità, la *leadership*, la persistenza e la consapevolezza sociale e culturale.

La rilevanza del tema delle competenze è confermata anche dall'adozione da parte della Commissione Europea della *New Skills Agenda for Europe* (2016a) e dal fatto che tale documento sia il primo ad essere stato sviluppato da tutte le Direzioni Generali insieme, dando un chiaro segnale di come le competenze riguardi tutti i settori e gli ambiti della società europea. Adottando la prospettiva del *lifelong learning*, l'obiettivo generale dell'Agenda è valorizzare le competenze disponibili e dotare le persone di nuove, utili a permanere nel mercato del lavoro, migliorare le loro opportunità, costruire una società più equa. Questa strategia muove dalla necessità di affrontare questioni come l'analfabetismo funzionale, il *mismatch* di competenze e di educazione, la scarsa diffusione di abilità imprenditoriali e per l'innovazione (CEDEFOP, 2018; EC, 2016b). L'Agenda fissa degli obiettivi legati al miglioramento del livello di competenze dei cittadini europei e che vanno nella direzione di combinare occupazione ed apprendimento, per migliorare le possibilità di vita delle persone e sostenere equità, inclusività e crescita sostenibile, attraverso una serie di azioni le quali:

- potenziamento della formazione professionale, continua e digitale;
- sviluppo di profili delle competenze per i cittadini, anche di paesi terzi, che valorizzino i loro talenti, anticipando meglio le esigenze del mercato del lavoro (EC, 2019a);

- revisione delle competenze chiave per definire il nucleo di quelle necessarie a lavorare e vivere nel XXI secolo (CoE, 2018).

Successivamente, viene pubblicato un documento sull'apprendimento e le competenze per l'era digitale, quale risultato di un lavoro di ricerca condotto per la Commissione Europea e diretto ad individuare il quadro delle competenze necessarie per migliorare la cittadinanza digitale (Carretero *et al.*, 2017).

Con la Raccomandazione del 22 maggio 2018 del Consiglio Europeo, inoltre, vengono ridefinite le competenze chiave di cui tutti i cittadini europei hanno bisogno per realizzare se stessi, per l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Queste competenze, quali risultati di apprendimenti formali, non formali e informale in tutti i contesti di vita, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità, sono: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

In ultima analisi, la progressiva ed imprescindibile centralità acquisita dalle competenze trasversali o *soft skills* nel precisare gli apprendimenti utili a vivere e lavorare nel millennio in corso è evidente nei documenti politico-strategici di organismi sovranazionali ed internazionali sui quadri di competenze e sulle motivazioni addotte alle necessità di perseguire il loro sviluppo. Questo comporta che, al di là degli specifici orientamenti espressi nei documenti presentati, i sistemi educativi e formativi debbano essere oggetto di riforma, nonostante non vi sia ancora una visione chiara della direzione da intraprendere. Un po' come accade con le strategie per la gestione di criticità epocali e planetarie quali il cambiamento climatico ed i suoi effetti (EC, 2019b). Il prevalere, infatti, degli interessi economici e della logica del profitto non apre alle possibilità di riconoscere ed accreditare modelli alternativi di sviluppo ed anche di educazione.

Un'ultima riflessione. Poco prima che scoppiasse l'emergenza sanitaria – altra criticità epocale e globale – in Italia e poi nel resto d'Europa, è stato pubblicato *Shaping Europe's digital future* (2020), dove si illustrano i principi che la Commissione guidata da Ursula von der Leyen intende perseguire durante il suo settennato. Il documento si sofferma sulla doppia sfida della transizione verso un pianeta sano e un nuovo mondo digitale, la quale richiede un immediato cambio di direzione verso soluzioni più sostenibili, efficienti sotto il profilo delle risorse, circolari e non impattanti dal punto di vista climatico, affinché ogni cittadino eu-

ropeo goda dei benefici di una società sempre più digitalizzata. L'obiettivo ambizioso che viene enunciato è identificare un modello europeo di gestione della transizione in grado di fornire uno standard globale per uno sviluppo tecnologico che garantisca l'inclusione di ogni singolo essere umano, migliori i valori democratici, rispetti i diritti fondamentali e contribuisca all'economia sostenibile, neutrale dal punto di vista climatico ed efficiente da quello dell'utilizzo delle risorse.

Questa doppia sfida comporta una profonda riflessione a tutti i livelli della società sul modo in cui l'Europa può realizzare un miglior futuro digitale per tutti e, al contempo, che i cittadini europei siano in grado di partecipare attivamente alla riflessione e all'individuazione di soluzioni, fortemente radicate nei valori condivisi che arricchiscano le loro vite. Si profila così il compito di un'educazione «ancorata» alle trasformazioni, all'immaginare un futuro migliore ed a metterlo in pratica. Affinché i cittadini possano contribuire attivamente alla sua costruzione, diventa fondamentale attrezzarci con spazi in cui le persone abbiano opportunità di sviluppo personale, di scegliere liberamente e in sicurezza, di impegnarsi nella società indipendentemente dall'età, dal sesso o dal *background* professionale. Nell'interrogarsi sui mutamenti in corso, sugli scenari desiderabili e sulle azioni possibili è auspicabile mettere le persone al centro, affinché esprimano i propri bisogni, la propria creatività ed immaginazione ed acquisiscano conoscenze e competenze utili a gestire le trasformazioni e a disegnare il futuro. Si tratta, in breve, di utilizzare gli enormi progressi fatti dell'umanità nei diversi campi – come la riduzione del tasso di povertà e di analfabetismo, l'emancipazione delle donne, le nuove tecnologie a basso impatto ambientale, l'innalzamento del benessere in molti paesi – per orientare con mezzi educativi questa fase di grande sviluppo verso forme inedite di convivenza umana (Harari, 2018).

CAPITOLO 2

FORMAZIONE CONTINUA E CAMBIAMENTO ECO-SISTEMICO

1. Educazione degli adulti e cambiamento eco-sistemico

La «società in transizione» – come l’abbiamo descritta nel primo capitolo – è percorsa da fenomeni di diversa natura, i quali sfidano le organizzazioni sociali tradizionali ed innescano un loro ripensamento verso inedite forme organizzative del sapere e dell’agire per far fronte alla complessità della realtà. Da qui il bisogno di innovazione di settori ed ambiti della società, comprese quelli dell’educazione e della formazione che stentano ad avviare una fase di riformulazione dei propri presupposti, delle modalità organizzative e di azione, nonché delle proprie finalità.

Questo è un primo aspetto che caratterizza la relazione tra educazione ed innovazione a cui abbiamo fatto riferimento nel precedente capitolo, riportando i tratti principali del dibattito sull’educazione e l’apprendimento del XXI secolo.

Un secondo aspetto insiste sull’interpretare l’educazione come strumento per correggere le traiettorie e le discontinuità generate dalle innovazioni, specialmente di tipo tecnologico, intervenendo a valle di questi stessi processi per produrre adattamenti. Ne sono un esempio le strategie di *re-training* e *re-skilling* proposte da diverse organismi internazionali per attutire le conseguenze della Quarta Rivoluzione Industriale sul lavoro e sulle professioni (es. WEF, 2019). Tali strategie, infatti, intendono arginarne gli effetti come la perdita di milioni di posti di lavoro nel mondo (McKinsey, 2017; WEF, 2016; Frey & Osborne, 2013) a causa dell’integrazione di tecnologie convergenti nei processi produttivi, con azioni di aggiornamento e di riqualificazione dei lavoratori. Il rischio, però, è trovarsi costretti ad inseguire le impennate delle innovazioni tecnologiche con scarse possibilità di metabolizzare i cambiamenti introdotti. In altre parole, l’educazione è funzionale allo sviluppo di un apprendimento di tipo adattivo o riproduttivo, finalizzato all’acquisizione di competenze per adattarsi

alla tecnologia o padroneggiare la *routine* prevalente in un'organizzazione, che si contrappongono a quello di tipo innovativo o evolutivo, il quale si verifica quando individui o gruppi hanno la possibilità di agire per sperimentare nuovi modi di affrontare doveri e problemi, spesso complessi, collegati al lavoro (Ellström *et al.*, 2008; Ellström, 2001; Engeström, 1999).

Questi elementi introducono il terzo aspetto della sopra citata relazione, il quale muove dal considerare l'educazione come fattore abilitante le innovazioni – tecnologica, organizzativa o socioculturale – attraverso il richiamo costate alla possibilità di modificare, riprodurre e co-creare costantemente le condizioni strutturali e sovrastrutturali – o socioculturali – a partire da processi e pratiche inclusivi e collaborativi. A differenza delle strategie imposte dall'alto, o *top-down*, fortemente standardizzate e decontestualizzate, assumere l'educazione come fattore abilitante l'innovazione ammette la possibilità di una continua rinegoziazione dell'innovazione stessa, la quale stabilisce i confini di ciò che può essere fatto e come viene fatto.

Ad un altro livello, la necessità di rivedere gli assetti organizzativi della società, compresi quelli dell'educazione e della formazione, può essere considerata come una determinante della domanda di formazione della popolazione. Porre la questione in questi termini ci consente di leggere il problema – gli effetti dei fenomeni in corso ed il loro impatto sugli assetti sociali – da un punto di vista educativo, per riferirci ai bisogni formativi del soggetto individuale e collettivo che impediscono allo stesso di affrontarlo o individuarne i modi per fronteggiarlo (Federighi, 2018).

In un recente saggio, Geoff Mulgan (2020) afferma che le società hanno bisogno di una vasta gamma di idee e possibilità per adattarsi e gestire le grandi sfide che hanno di fronte, ma che parallelamente si sta consumando il declino dell'immaginazione sociale, dovuto ad una serie di ragioni, quali: la crisi economica prima e quella sanitaria in corso, l'affermarsi di culture altamente individualiste, la predominanza della razionalità e della scienza a scapito di altre forme di pensiero, il ritrarsi delle istituzioni dal ruolo di sostenitori dell'immaginario sociale, la grande mole di informazioni e dati che rallentano o impediscono di effettuare sintesi ed interpretazioni efficaci e conseguenti proposte, gli investimenti in termini di risorse economiche e di intelligenze nel settore tecnologico, militare, del commercio a scapito di quello sociale.

L'autore illustra come la perdita o il distacco dall'immaginazione sociale possa essere una reazione ad una realtà sempre più complessa che riduce, nei fatti, il libero arbitrio, al fallimento di utopie che hanno compromesso la fiducia nei grandi progetti sociali o ai cambiamenti di potere che hanno teso a indebolire gli spazi di azione collettiva. Il risultato di tutto questo è la mancanza di idee alternative ai modelli dominanti – economici, di vita, sociali, ecc. – e futuri desiderabili e plausibili, la quale contribuisce al malessere diffuso e legato anche ad un senso di perdita della capacità e possibilità di azione e ad una paura crescente per il futuro.

Ed è forse anche per questi motivi che, in questi anni, si assiste ad un progressivo e crescente interesse per il «futuro», entrato in maniera prorompente nella narrazione della contemporaneità, nel dibattito sulle politiche e strategie nazionali e sovranazionali (es. futuro del lavoro, educazione ed apprendimento del futuro), nella ricerca scientifica con una rinnovata attenzione ai «future studies» (Inayatullah, 2013), nelle pratiche con il proliferare di tecniche orientate alla progettazione di servizi, spazi, eventi, ecc. (es. Design thinking, Co-design, Service design, ecc.).

In breve, Mulgan afferma che la ricchezza e l'abilità tecnologica stanno coincidendo con la stagnazione sociale, così come il crescente bisogno di riforme radicali degli schemi che producono profonde disuguaglianze per far fronte ai cambiamenti climatici, demografici, tecnologici è accompagnato dalla sterilizzazione della visione e creatività collettiva (ibidem).

Muovendo da tali considerazioni e andando verso una loro rilettura in chiave educativa, potremmo avanzare una più puntuale definizione dell'attuale domanda formativa dei soggetti individuali e collettivi declinandola in tre macro-aree.

Un primo aspetto da considerare, più volte richiamato in letteratura, riguarda il bisogno di superamento dell'organizzazione della conoscenza in *silos* separati e iper-specializzati a scapito di forme più flessibili che abilitano una visione olistica e la contaminazione fra saperi, idee, modelli al fine di giungere a comprensioni più efficaci di fenomeni e realtà complesse.

Un secondo aspetto riguarda la sterilizzazione della capacità di azione ed organizzazione sociale dei soggetti individuali e collettivi che – considerate le dovute eccezioni – appare spesso schiacciata sull'adeguamento ai modelli dominanti, alla riproduzione dell'esistente, alla pratica routinaria.

Il terzo, infine, richiama alla dimensione valoriale ed alla capacità di creare e ricreare quadri di senso che orientano le esistenze, i comportamenti, le azioni, che appaiono soggiogati alle paure ed alle incertezze sul presente e sul futuro, modellati dagli interessi di pochi a scapito di quelli della maggioranza, monopolizzati dalla competizione e dal profitto.

In questo scenario, identificare l'educazione come fattore abilitante i processi di innovazione significa riaffermarne la sua funzione emancipativa nei confronti dei soggetti individuali e collettivi ed al contempo trasformativa dei contesti di vita (Habermas, 1984; Freire, 1970). Questo tipo di educazione orienta il soggetto verso l'acquisizione di consapevolezza, responsabilità e capacità trasformativa di se stesso e delle proprie condizioni di vita, grazie allo sviluppo di quelle conoscenze e competenze necessarie a modificare i propri bisogni formativi in «motivi di sviluppo» (Federighi, 2018, Borghi, 1962). In altre parole, con l'educazione il soggetto storico, portatore di una specifica domanda di formazione, diviene agente trasformativo delle condizioni e dei fattori che ne impediscono di esprimere e realizzare le comuni aspirazioni al cambiamento e capace di affrontare i problemi della vita quotidiana con strumenti educativi (Federighi, 2018).

Per immaginare, gestire, controllare il cambiamento in una realtà costellata da fenomeni complessi e fra loro interconnessi, l'educazione deve necessariamente assumere una prospettiva olistica e globale dei processi formativi, capace di coniugare la dimensione individuale con quella collettiva/sociale e contestuale e considerare come elementi e snodi strategici dell'agire educativo la formulazione dell'obiettivo e la valutazione (Del Gobbo, 2018).

Ne consegue che l'obiettivo educativo di una siffatta azione deve tenere inevitabilmente conto delle interrelazioni fra le diverse dimensioni e livelli di complessità della realtà ed è finalizzato a produrre un cambiamento eco-sistemico, in quanto è teso a generare, al medesimo tempo, il mutamento nei soggetti e la trasformazione dei loro contesti di vita.

Considerando le dimensioni di un ecosistema strettamente interconnesse fra loro, quali insieme delle relazioni e delle interazioni fra soggetti e con il contesto che creano il sistema, le attività, i movimenti ed i comportamenti dei suoi membri e le loro esperienze percettive, sensibili all'interno dell'ecosistema, i diversi gradi di consapevolezza, nonché gli orizzonti di comprensione condivisa a vari livelli di complessità che ne forgianno la cultura (Esbjor-Hargens, 2005 – citato in Del Gobbo, 2018), allora l'obiettivo educativo che persegue il cambiamento eco-sistemico insiste su una di queste dimensioni ma ha la capacità, diretta ed indiretta, di produrre effetti anche su altre.

Si aprono nuove prospettive per l'educazione, e la formazione continua, che intende abilitare l'innovazione sociale, la quale – in coerenza con una prospettiva olistica e globale alla formazione umana – oltrepassa la distinzione tra formale, non formale ed informale ed assume come finalità il cambiamento eco-sistemico e, dunque, come obiettivo lo sviluppo delle conoscenze, competenze e significati per trasformare se stesso trasformando la realtà.

2. L'apprendimento trasformativo in età adulta

Prima di approfondire gli orientamenti di un agire educativo, nell'ambito della formazione continua, orientato a produrre cambiamento eco-sistemico e, dunque, innovazione sociale occorre ripercorrere brevemente alcune teorie dell'apprendimento trasformativo, al fine di acquisire ulteriori elementi per sostenere la nostra argomentazione.

Le teorie dell'apprendimento trasformativo hanno suscitato un grande interesse e continuano ad essere fonti di ispirazione per studiosi e ricercatori, ma anche per chi è attivamente impegnato nelle pratiche di educazione degli adulti. Questa forma di apprendimento è considerata più profonda e più potente di altre, poiché orientata alla messa in discussione critica dei presupposti – interiorizzati attraverso la socializzazione e l'educazione – che governano il pensiero, il sentire e l'agire nel mondo di un soggetto.

Il riferimento al lavoro di Jack Mezirow (2003, 2000) è imprescindibile, la cui teoria dell'apprendimento trasformativo prospettico si è fortemente ispirata al movimento di liberazione delle donne (Mezirow, 2006, 1978).

Per Mezirow, l'atto interpretativo ha un ruolo centrale nel processo di apprendimento poiché

«connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future» (Mezirow, 2000, 5).

I riferimenti per interpretare l'esperienza e la realtà sono forniti da una prospettiva di significato che coinvolge la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella volitiva. In questo processo interviene l'apprendimento quale:

«estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), render proprio (accettare un'interpretazione come propria), validare (stabilire la verità, la giustificazione, l'appropriatezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro coinvolgimento con l'ambiente, le altre persone, noi stessi» (2003, 18).

Se, in prima analisi, l'apprendimento consiste nell'adattare e differenziare schemi interpretativi già posseduti o nella formulazione di nuovi integrabili con quelli già esistenti, ad un livello più avanzato questo è il risultato della trasformazione degli schemi di significato – attraverso la valutazione critica del loro contenuto o con il processo di risoluzione di un problema – fino ad arrivare a mettere in discussione le loro premesse di base, per cambiarne le prospettive di significato (Mezirow, 2000). Questo apprendimento più evoluto impiega la riflessione quale motrice trasformativa ed inizia con un «dilemma disorientante», ovvero un evento, un imprevisto o un accadimento che sfida una prospettiva consolidata, mettendo in discussione valori profondamente radicati ed il senso del Sé.

Prima di Mezirow, John Dewey aveva argomentato sull'atto riflessivo deliberato come

«active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends» (Dewey 1910, 6).

Di fronte ad una condizione di incertezza, il padre del pragmatismo spiega come la riflessione guida l'identificazione di un corso di azione

ipotetico, l'individuazione delle possibili conseguenze, nonché la verifica della sua validità per la risoluzione della situazione di partenza. Il processo di indagine critica esprime così una validità educativa che si manifesta nell'esplicitare e nel definire ciascuno dei suoi passaggi, adattandoli e declinandoli ad una situazione particolare (ibidem).

Nella visione di Dewey, dunque, indagine e pensiero riflessivo, «fare ricerca» ed apprendimento coincidono. Il processo di ricerca nasce dall'esperienza e torna all'esperienza ed in esso le idee hanno un valore strumentale. La riflessione, dunque, connette il cambiamento interno al soggetto con ciò che può o avviene nel mondo esterno, in quanto, il pensiero riflessivo trasforma una condizione dubbiosa, oscura o conflittuale, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa (Dewey, 1910). Educare il pensiero al cambiamento significa, per il filosofo americano, sviluppare le capacità di ricercare soluzioni nuove e, dunque, produrre trasformazioni interne al soggetto ed esterne ad esso, nel contesto di riferimento.

Se Dewey si sofferma sul pensiero riflessivo, Donald Schön (1983) introduce il concetto di «pratica riflessiva» intesa come riflessione nel corso dell'agire che, a partire dall'incertezza, può divenire generatrice di nuova conoscenza. Riflessione ed azione si combinano in virtù della costante co-determinazione tra contesto e agire, la quale richiede un'esplorazione profonda delle condizioni, delle molteplici prospettive e dei punti di vista per stabilire corsi di azione efficaci e significativi (Striano, 2012).

Schön identifica due tipi di riflessione, quella sull'azione e quella nel corso dell'azione. La prima, intrapresa retrospettivamente, aiuta a sviluppare un repertorio di possibilità di azione, grazie ad esperienze e scenari precedenti, i quali consentono di rispondere rapidamente e istintivamente in modo appropriato a situazioni nuove o inattese. La riflessione in azione si realizza attraverso la sperimentazione, in cui «ogni azione è, insieme, una mossa con cui si cerca di introdurre un cambiamento nella situazione, e una sonda attraverso cui la si esplora» (ibidem, 353).

Riferendosi, in particolare, allo sviluppo professionale, per Schön la riflessione si colloca sia nel processo di *problem positioning*, finalizzato all'individuazione e alla comprensione di una situazione problematica, sia nel *problem solving* per monitorare, controllare e verificare il corso dell'azione e i cambiamenti prodotti nella situazione stessa ed anche in termini di apprendimento del soggetto (Striano, 2012; Schön, 2006).

Al di là delle diverse implicazioni della riflessione nei processi di apprendimento, tutti e tre gli autori sopracitati sono stati criticati per la poca attenzione dedicata al ruolo delle emozioni nelle loro formulazioni teoriche. In particolare, a Dewey e Schön viene fatto rilievo di come non considerino la capacità delle emozioni di distorcere ed influenzare il modo in cui gli eventi vengono percepiti ed interpretati richiamando altri eventi e, dunque, come queste condizionino l'apprendimento (Boud, Keogh e Walker, 1985).

Lo stesso tipo di critica viene mossa anche alla teoria di Mezirow, in cui il processo di revisione critica degli schemi di riferimento verso l'espressione di nuovi modi di definirsi e definire il mondo è fondamentalmente di natura razionale ed analitica e non riesce a dar conto dell'intervento di emozione e sentimenti (Taylor, 2001, 1998). Le successive riformulazioni della proposta teorica di Mezirow hanno tentato di coniugare l'approccio razionale, cognitivo e analitico con una visione più intuitiva, creativa e olistica dell'apprendimento trasformativo.

In un recente saggio, Edward Taylor (2017) riconduce queste diverse rivisitazioni della teoria – che lo stesso Taylor classifica come psico-critica – di Mezirow a prospettive differenti: la prospettiva psico-analitica incentrata sul processo psicologico di individuazione, sulla scoperta dei propri talenti e sulla comprensione più profonda di sé attraverso la riflessione sulle strutture psichiche (Dirkx, 2006); la prospettiva psico-evolutiva che si sofferma sul processo continuo, incrementale e progressivo di crescita dell'individuo, il quale produce una trasformazione epistemologica e non solo comportamentale o nella qualità della conoscenza (Kegan, 1994). Ripercorrendo le diverse riformulazioni dell'apprendimento trasformativo, Taylor ne riconosce il loro valore in quanto offrono diversificate e significative implicazioni per la pratica, ma al contempo sottolinea come le prospettive psico-critica, psico-analitica e psico-evolutiva siano accomunate dall'assumere l'individuo come unità di analisi e, di conseguenza, come l'esperienza trasformativa riguardi prevalentemente una dimensione individuale, con uno scarso riferimento al contesto e al cambiamento sociale (Taylor, 2017; O'Sullivan, 1998).

La dimensione relazionale, le influenze contestuali e le forme olistiche del conoscere, trascurate dall'assetto analitico-razionale di Mezirow e solo accennate negli altri due, trovano una piena espressione nella quarta prospettiva individuata da Taylor, ovvero quella socio-emancipatoria riconducibile lavoro di Paulo Freire (1970). Il pedagogista brasiliano colloca l'apprendimento trasformativo all'interno di una prospettiva critica per formulare una sorte di *teoria dell'esistenza*, in cui le persone da oggetti divengono soggetti in grado di demitizzare la realtà, riconoscerne i limiti e sviluppare una coscienza del mondo attraverso la *problematizzazione* ed il dialogo. Qui, la riflessione è investita di una funzione sociopolitica tesa a smascherare le dinamiche di potere ed ha una finalità trasformativa delle azioni degli individui per cambiare la società e la propria realtà (Freire & Macedo, 1995).

Altri studiosi (Murray, 2013; Newman, 2012), più in sintonia con le specificità e la rilevanza della prassi collettiva, criticano la formulazione teorica di Mezirow per la scarsa attenzione dedicata alle modalità con cui si verificano i mutamenti sociali e a come la trasformazione prospettica possa essere collegata ad un più ampio cambiamento sociale. Essi concludono che la sostanziale tendenza all'individualismo renda tale formulazione una teoria di tipo liberale.

3. La dimensione sociale ed operativa dell'apprendimento trasformativo

Uno dei meriti dell'accesso dibattuto attorno alla teoria dell'apprendimento trasformativo prospettico è di aver aperto alla possibilità di considerare l'apprendimento trasformativo come una metateoria. Riferita a processi che provocano cambiamenti significativi e irreversibili nel modo in cui una persona vive, concettualizza e interagisce con il mondo (Hoggan, 2016), questa è capace di comprendere le diverse formulazioni e riformulazioni ed di accogliere prospettive teoriche più ampie (Hoggan *et al.*, 2017).

Uno degli aspetti sottoposti ad un necessario approfondimento è il possibile legame tra trasformazione individuale e collettiva. Sebbene, infatti, sia lo stesso Mezirow a sottolineare l'importanza delle dimensioni socioculturali dell'apprendimento, considerando le loro influenze nell'interpretazione delle esperienze e nella costruzione, convalida e riformulazione del loro significato, le relazioni sociali sono raramente centrali nei suoi lavori, quasi a sostenere che l'azione collettiva è conseguenza della trasformazione raggiunta individualmente.

Ma la relazione tra dimensioni individuale e sociale, tra biografie e movimenti collettivi è molto più complesso e sfaccettato della sequenza lineare tra come le persone diventano autentiche ed i cambiamenti sociali (Finnegan, 2014).

Nonostante tutto, la teoria di Mezirow rimane un punto di riferimento fondamentale per la ricerca e la pratica nel campo dell'educazione degli adulti. Ed essa, infatti, viene attribuito un grande potere euristico di aspetti dell'apprendimento adulto, ma al contempo anche carenze di cui è lecito domandarsi se esista un modo per superarle.

Le revisioni dell'impianto teorico di Mezirow, l'accostamento ad altre teorie dell'apprendimento in età adulta o ad altre correnti di pensiero hanno approfondito ulteriormente l'apprendimento trasformativo ed ipotizzato interpretazioni sempre più raffinate, pertinenti ed utili.

Se in origine l'apprendimento trasformativo si è concentrato sulla dimensione individuale, i suoi sviluppi successivi sembrano riconducibili a due indirizzi fra loro interconnessi: il primo si sofferma sul congiungere la dimensione trasformativa individuale con quella sociale; il secondo approfondisce la dimensione dell'agire di individui e gruppi per trasformare i loro contesti di vita.

Particolarmente interessante, a nostro avviso, è la direzione intrapresa dalle scienze della sostenibilità, il cui sforzo di includere la relazione soggetto-contesto e quella apprendimento trasformativo-sviluppo sostenibile si precisa nell'evidenziare come le dinamiche apprenditive siano condizionate dal quelle sociali e di potere (Lotz-Sisitka *et al.*, 2015).

Il *social transformative learning* per la sostenibilità socio-ecologica di Arjen Wals (Wals, 2019, 2007) sottolinea il ruolo dell'apprendimento trasfor-

mativo e della riflessione critica, coniugandolo con l'attenzione per le persone e la cura del pianeta. Nella sua proposta, Wals associa l'analisi dei quadri di riferimento e dei significati, che gli individui attribuiscono ai propri vissuti per passare ad un nuovo modo di interpretare la realtà, con le dinamiche di rispecchiamento di idee, opinioni, valori e prospettive che avvengono attraverso confronto con gli altri. Il pluralismo e l'eterogeneità offrono, infatti, più possibilità di individuare soluzioni creative a questioni ostinate, rispetto all'individualismo e all'omogeneità. Sottolineando il valore formativo della critica e della capacità di rivalutare la struttura delle ipotesi interpretative e delle aspettative che inquadrano pensiero, sentimento e azione, nonché di riconoscere discorsi e credenze oppressivi, ingiusti o insostenibili veicolati e diffusi dalle narrazioni dominanti, Wals arriva a tematizzare il passaggio dall'apprendimento trasformativo a quello trasgressivo (Wals, 2019).

La sua formulazione dell'apprendimento sociale trasformativo, inoltre, si avvale del costrutto di «ecologia dell'apprendimento» di George Siemens (2005), per sottolineare come la connettività fra le persone sia influenzata e può essere rafforzata da una serie di fattori correlati che, insieme, formano una configurazione di apprendimento. Tale configurazione si struttura come una rete che facilita e media gli apprendimenti attorno ad una sfida, al cambiamento o alla trasformazione.

In sintesi, l'apprendimento sociale trasformativo per la sostenibilità socio-ecologica di Wals (2019) è riconducibile a quattro dimensioni che caratterizzano contemporaneamente processo e risultati:

- la dimensione valoriale dell'etica della cura del pianeta delle sue ricchezze e diversità e delle generazioni future;
- la dimensione relazionale riconducibile al pensiero sistemico che riconnette oggetti e fenomeni isolati da confini artificiali;
- la dimensione trasgressiva collegata alla critica del discorso dominante, allo sfidare e distruggere le strutture e le partecche routinarie insostenibile;
- la dimensione trasformativa delle capacità e dell'*agency* umana.

Quest'ultima dimensione, brevemente accennata da Wals, riguarda la possibilità di rafforzare il senso di *agency* dei soggetti individuali e collettivi attraverso l'apprendimento alla sostenibilità, con il fine di trasformare il pessimismo e la mancanza di visione del futuro connessi alla crisi ecologica in speranza costruttiva.

Tale aspetto introduce la seconda traiettoria di approfondimento dell'apprendimento trasformativo relativo all'agire dei soggetti individuali e collettivi per la modifica dei contesti di vita, che qui precisiamo a partire dai seguenti contributi teorici: il socio-cognitivismo di Albert Bandura, il *capability approach* di Amartya Sen, la teoria dell'attività di matrice vygotkiana, le teorie dei movimenti sociali.

Adattando una prospettiva olistica del soggetto e muovendo dal costruito di «autoefficacia percepita», Bandura definisce l'agency come capacità di un individuo di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale. Secondo lo studioso canadese, è possibile generare azioni mirate a determinati scopi grazie alla combinazione di fattori che si influenzano reciprocamente, quali: elementi personali interni come eventi cognitivi, affettivi e biologici, il comportamento e gli eventi ambientali (Bandura, 2000, 1986, 1977).

L'interdipendenza tra soggetto e contesto viene ulteriormente evidenziata dal *capability approach* formulato da Amartya Sen (2011, 2000), secondo il quale libertà di scelta e condizioni contestuali favorevoli possono contribuire allo sviluppo ed al benessere del soggetto. Qui, l'agency individuale insieme al concetto di *functioning* – l'opportunità di raggiungere determinati stati di essere e operare in un dato contesto – definiscono la *capability* di un soggetto, intesa come la capacità di funzionare collegata alle concrete possibilità di accedere a determinati *functionings* combinati. L'agency, dunque, è riferibile non solo alla capacità dell'individuo ma anche alla possibilità contestuale di perseguire e realizzare determinati obiettivi, con una marcata enfasi sulla libertà dello stesso di selezionare l'obiettivo ritenuto rilevante e le modalità più adeguate per raggiungerlo (ibidem). Per questa via, l'agency individuale si collega con il contesto socio-culturale, prospettando un collegamento tra le dimensioni micro e macro del sistema di riferimento.

Anche gli sviluppi della teoria post-vygotskiana dell'attività si soffermano sulla correlazione tra soggetto e contesto e, nello specifico, tra soggetto individuale e attività collettive, centrale nella definizione di agency proposta in questa cornice teorica. Un sostanzioso *corpus* di studi di ricerca mostrano che i soggetti collettivi possono trasformare le proprie attività attraverso l'*expansive learning*¹ e come, in presenza di situazioni contraddittorie e con il coinvolgimento di una pluralità di soggetti, questa tipologia di apprendimento conduca a definire l'*agency trasformativo* (Sannino, Engeström & Lemos, 2016; Engeström & Sannino, 2010).

Nella teoria delle attività di Engeström e nei suoi successivi approfondimenti, il punto di partenza non è l'agency, ma sono le attività umane con i loro aspetti creativi e trasformativi, derivanti da contraddizioni e movimenti interni. In questo quadro teorico, la nozione di agency viene ricondotta alla capacità dei partecipanti di diventare «autori», di dare direzione e forma alle proprie attività, sfidando e superando l'alienazione.

¹ L'*expansive learning* teorizzato da Yrjö Engeström si origina dalla stretta relazione tra apprendimento legato alle attività dei soggetti ed il loro contesto operativo, e si precisa nella possibilità in chiave espansiva di elaborare nuovi modelli di attività, promuovere cambiamenti, incrementare la conoscenza (Engeström, 2004).

La fonte del cambiamento è l'uso creativo delle discrepanze che possono emergere in un dato contesto o tra individui e attività collettive, il quale apre alla possibilità di superare tali contraddizioni con l'impegno attivo dei soggetti in azioni concrete di innovazione, generate dalla combinazione tra esperienze precedente ed ipotesi di soluzioni future.

L'agency trasformativo è collegata al principio di «doppia stimolazione» di Vygotskij (1978), quale meccanismo generativo dell'azione volitiva, che rimanda alla capacità umana generale di padroneggiare il proprio agire con l'aiuto di mezzi culturali. Questa capacità riguarda il potenziale del soggetto di uscire da situazioni conflittuali e paralizzanti con gli strumenti di mediazione usati come secondi stimoli, al fine di trasformare in modo espansivo le situazioni in oggetto. Nonostante che studi più recenti dimostrino come tale principio funzioni anche riferendosi a soggetti collettivi e per lunghi periodi di tempo, rendere tale principio generalizzabile rimane ancora una sfida aperta della ricerca sull'agency (Sannino, 2016, 2015a, 2015b).

Sempre nell'ambito della teoria dell'attività, un altro elemento di interesse per approfondire il concetto di agency trasformativa è l'identificazione di «cellule germinali» di attività, le quali possono favorire cambiamenti sociali a più livelli (Engeström & Sannino, 2010). Queste, infatti, prospettano risposte potenziali a contraddizioni sociali profonde, combinando processi di critico-sociali e storico-materiali con valori, disposizioni, cognizione del soggetto, ovvero agency individuale e collettiva, per guidare l'espansione, il cambiamento e la trasformazione (Westley *et al.*, 2013).

Emerge, dunque, una visione dell'apprendimento trasformativo come co-apprendimento, in cui i soggetti individuali e collettivi sono chiamati ad esporre le proprie opinioni, saperi e punti di vista per indagare le contraddizioni, ricercare nuove modalità di azione e sperimentarle, creando nuove conoscenze.

L'impegno verso le pratiche trasformative e lo sviluppo di nuove corsi di azione assumono una visione della cultura aperta a cambiamenti, alle aspirazioni ed alle trasformazioni sistemiche, piuttosto di adattamento ai malesseri diffusi, alle contraddizioni ed ai conflitti permanenti, al pensiero dominante. Laddove questi processi di apprendimento trasformativo tengono conto anche delle relazioni di potere espresse in un dato contesto possono migliorare la giustizia cognitiva, quale possibilità per tutti di esprimere e discutere epistemologie diverse per andare verso forme di scienza in cui prevalgono pluralità di vedute, piuttosto che prospettive normalizzate (Visvanathan, 2006).

Passando, infine, ad esaminare il contributo delle teorie sui movimenti sociali all'interpretazione delle forme di agency collettiva è importante rilevare come in essi si manifesti l'apprendimento trasformativo, in quanto movimenti riflessivi ed autoriflessivi (Melucci, 1982).

Senza soffermarci sulla ricerca di una definizione univoca di movimento sociale, sulla quale la stessa letteratura sociologica non trova unanimità di vedute, se non intendendolo come processo sociale multidimensionale che focalizza forme molteplici di manifestazione e si esprime attraverso la mobilitazione, la protesta e/o azione organizzata (Daher, 2016), sembra invece più opportuno, ai fini del nostro discorso, soffermarci su due tipi di considerazioni.

La prima insiste sull'agency trasformativo dell'azione organizzata, in grado di generare cambiamenti a livello locale o micro, ma che indirettamente possono interessare anche altri livelli del sistema, se non normalizzata da meccanismi di blocco o fattori strutturali. In virtù del cambiamento che attuano e della critica che sono in grado di avviare, i movimenti sociali possono essere considerati luoghi di apprendimento e di maturazione di coscienze trasformative che, a differenza di quanto finora illustrato, muovono non tanto da discontinuità ma dall'affrontare la continuità delle «esperienza vissuta» di razzismo, esclusione, ingiustizie epistemiche ed ambientali (Gordon, 2015). La seconda questione riguarda invece quei movimenti sociali che assumono la forma di mobilitazioni e proteste anche di natura transnazionale e globale – grazie alle tecnologie della comunicazione – i quali però spesso faticano ad ancorarsi ad azioni concrete di cambiamento della vita quotidiana.

In entrambi i casi, la sfida sembra essere quella di coniugare idee ed azioni in grado di insistere a diversi livelli del sistema per affrontare le questioni che stanno producendo una visione di futuro insicuro ed incerto. Tali questioni richiedono nuovi modi di teorizzare e praticare l'agency per rispondere alla domanda crescente di giustizia sociale e di sostenibilità ambientale. D'altra parte, sostenendo la potenza e la capacità di agire sulla realtà per cambiarla, che i sociologi chiamano agency, diventa possibile contrapporsi all'impotenza di agire o alla 'non azione' (Giarelli, 2018).

4. La formazione continua per l'apprendimento strategico

L'analisi di alcune teorie dell'apprendimento trasformativo hanno evidenziato il nesso tra dimensione individuale e sociale, tra soggetto e contesto, con il fine di identificare elementi che possono orientare una necessaria riformulazione dell'agire educativo – nell'ambito della formazione continua – quale fattore abilitante l'innovazione sociale.

I principi da cui questo lavoro muove, e che sottendono alle riflessioni qui presentate, interessano: la centralità dei soggetti e dei processi individuali e collettivi di apprendimento, riferendosi alle opportunità di educazione formale quanto a quelle di carattere informale ed incidentale del lavoro e della quotidianità; la possibilità per coloro che sono coinvol-

ti nella formazione di co-determinare le stesse occasioni di formazione; l'assunzione del cambiamento eco-sistemico come finalità educativa tesa a sostenere l'innovazione sociale.

La formazione continua viene qui considerata il processo organizzato ed intenzionale che interessa sempre più ampi strati di popolazione e che formula una risposta educativa alla domanda formativa espressa dalla popolazione (Federighi, 2000). Tale risposta, originatasi con l'avvento della società industriale, è mutata in seguito alle variazioni delle condizioni e dei bisogni formativi della popolazione nel corso del tempo, può essere precisata a partire da tre elementi portanti: il piano teorico, quello delle politiche e quello del sistema di formazione continua (ibidem).

Riguardo al piano teorico, la formazione continua è alimentata da quelle teorie dell'educazione degli adulti che, come detto pocanzi, assumono la centralità del soggetto collegata ai ruoli, alle esperienze, alle responsabilità nei diversi contesti di vita ed allo sviluppo di itinerari formativi in chiave autodiretta ed autoregolata (es. Knowels, 2002; Jarvis, 1987; Lindeman, 1925). Un secondo aspetto concerne la trasformazione come disposizione connaturata dell'educazione degli adulti e principio che varia nella sua espressione a secondo della prospettiva teorica di riferimento (Secci, 2018). Per alcuni, tale cambiamento è riferito al soggetto che anche in età adulta deve continuare a crescere, ma anche adattarsi ai mutamenti che intervengono nella società e che sfuggono al suo controllo (Fadda, 2015; Demetrio, 1990); per altri, il cambiamento del soggetto individuale e collettivo ha una valenza emancipativa e trasformativa dai rapporti di potere esistenti nella società e delle condizioni materiali di vita (Federighi, 2006, 1996; De Sanctis, 1975; Freire, 1970) finanche ad assumere, in prospettiva eco-sistemica, una concezione del cambiamento che vede soggetto e contesto trasformarsi insieme (Federighi, 2018; Del Gobbo, 2018).

Sul piano delle politiche, è importante segnalare come nelle strategie internazionali, europee e nazionali su formazione, lavoro ed occupazione degli ultimi venti anni, la formazione continua abbia un ruolo di primo piano nel promuovere il *lifelong learning*, diventando strumento per rispondere ai bisogni di competenze dei cittadini in tutte le fasi della loro vita e per promuovere la loro occupabilità ed inclusione sociale (CoE, 2016a). Nonostante questo, in Europa permane la necessità di aumentare in modo significativo la partecipazione dei cittadini all'apprendimento formale, non formale e informale per acquisire competenze lavorative e di cittadinanza attiva, lo sviluppo personale e l'autorealizzazione (EC, 2016a).

Permane, inoltre, una visione della formazione continua quale attività volta a sostenere l'adattamento dei lavoratori e delle lavoratrici ai mutamenti industriali e strumentale alle evoluzioni dei sistemi di produzione (si pensi in Italia agli incentivi del piano Impresa 4.0, varato nel 2016).

A seguito di dibattiti decennali, linee guida ed indicazioni strategiche provenienti da più parti, in Italia, infatti, la formazione continua viene intesa come

«un processo continuo, spesso incrementale, composto di eventi di apprendimento legati al ciclo di generazione, trasferimento e manutenzione delle competenze» (ANPAL, 2018, 6).

Sul piano del sistema, infine, la formazione continua in Italia, nonostante i segnali di rilancio di tutta la filiera, evidenzia limiti nel confronto con la maggior parte dei Paesi europei capaci di investire in misura maggiore sull'aggiornamento e la formazione dei lavoratori². Si fatica a creare un vero e proprio «sistema di formazione continua» e la capacità dello Stato di indirizzare e guidare, nonché di sostenere finanziariamente, questo settore è ancora limitata. I Fondi Paritetici Interprofessionali (FPI) per la Formazione Continua stanno assumendo un ruolo cardine del sistema, insieme alle Regioni seppur in misura minore, anche se si evidenziano forti limiti nei progetti che finanziati, sia nell'adottare una visione ad ampio raggio, sia nell'avere un alto valore tecnologico aggiunto, in grado di produrre ricadute positive sul sistema produttivo in generale e sui territori (Centro Studi Luigi Einaudi, 2017). Tuttavia, le imprese continuano ad essere il maggiore fornitore di corsi di formazione continua per occupati in Italia (erogando formazione in misura maggiore anche rispetto al totale della formazione per inoccupati, inattivi ed occupati). A differenza di Paesi come la Danimarca e Germania, in Italia sono rare le esperienze di centri di formazione in cui le imprese collaborano con istituti di ricerca, università, scuole, in modo da favorire il miglioramento della qualità della formazione, facilitando l'adattamento tecnologico, la creazione di nuove competenze e la diffusione della formazione anche fra le piccole e medie imprese (ibidem). Questi elementi sottolineano come permanga un'elevata frammentazione di responsabilità e competenze che ostacola il raggiungimento di una vera programmazione integrata e di sistema.

² Nel 2018, la partecipazione degli adulti (25-64 anni) in Italia è al 8,1% registrando un aumento di 0,8 punti percentuali rispetto al 2015 (7,3%), ma restando inferiore di tre punti percentuali alla media UE-28 (11,1%) ed inferiore di 6,9 punti percentuali rispetto all'obiettivo di partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente del 15% stabilito per l'area UE-28. Chi ha un basso titolo di studio ha meno probabilità di partecipare alla formazione (2% rispetto al 18,7% di quelli con un titolo di istruzione terziaria), così come i tassi di partecipazione alla formazione variano dal 15,3% per le occupazioni di alto livello al 3,2% per quelle meno qualificate (Fonte: CEDEFOP, 2020, <<https://www.cedefop.europa.eu/it/news-and-press/news/italy-continuing-vocational-training-cvt-survey-highlights>> (05/2020)).

In breve, come sottolinea anche OECD (2019c; 2017a), in un mondo in profonda trasformazione, il sistema italiano di formazione non è attrezzato per far fronte alle sfide future. Si stima, infatti, che i posti di lavoro ad alto rischio con l'automazione dei sistemi produttivi siano poco sopra la media dell'area OECD, mentre il 35,5% dei lavoratori saranno impiegati con mansioni molto diverse da quelle attuali. Sebbene le forme di lavoro meno standardizzate ed autonome siano in costante aumento, queste difficilmente accedono ad opportunità di formazione ed aggiornamento professionale, oltretutto a misure di protezione contro i rischi del precariato e dello sfruttamento del lavoro *on demand* (ibidem).

L'incremento del *mismatch* di competenze ed educativo della forza lavoro, che nei paesi dell'OECD registra un *range* da 20 a 35 punti percentuali, è un'altra caratteristica dell'attuale mercato del lavoro. Le cause sono da rintracciare principalmente nelle scelte educative e nel cambiamento tecnologico ed ha forti implicazioni per il sistema di formazione continua (Esposito & Scicchitano, 2020). Il *mismatch*, inoltre, ha conseguenze negative sugli individui, in termini di perdita del lavoro, e sulle imprese con la riduzione della loro capacità produttiva e di innovazione (McGowan & Andrews, 2017).

Nello scenario brevemente descritto si registrano due tendenze della formazione continua in Italia, ma anche altrove, che riguardano la sua forte privatizzazione ed il conseguente prevalere di una finalità di tipo adattiva e di adeguamento delle conoscenze e competenze dei lavoratori ai cambiamenti che intervengono nella società e nel mondo del lavoro.

Se da un lato, infatti, è necessario allineare la formazione ai fabbisogni delle imprese ed al mercato del lavoro anche per disoccupati ed inattivi – come suggeriscono indicazioni di organismi internazionali (OECD, 2019c) – dall'altro, la formazione continua è ritenuta da più parti una priorità strategica per il rinnovamento e ammodernamento del sistema Paese e con esso delle organizzazioni pubbliche, private o del Terzo settore. Per tale ragione, questa non può appiattirsi su modelli di addestramento ingegneristico-competenziale o addirittura svolgere una funzione strumentale, ma dovrebbe promuovere un'idea di formazione globale, intesa come sviluppo del talento e delle soggettività del lavoratore (Costa, 2020, 2016) e come motore di innovazione delle organizzazioni, dei sistemi produttivi, della società nel suo complesso.

D'altra parte, i modelli di formazione tradizionali hanno ormai dimostrato i loro limiti soprattutto nell'includere tutti, valorizzare i talenti, soddisfare le esigenze di individui e comunità. Diviene, così, sempre più urgente sperimentare nuovi approcci allo sviluppo del potenziale umano e nuovi modi di fare educazione e formazione, che siano in grado di considerare interessi e aspirazioni individuali, utilizzare dispositivi educativi basati sulle relazioni sociali ed orientati alla scoperta e all'innovazione.

Per rispondere alla complessità della contemporaneità ed al relativo bisogno di innovazione che pervade la società, la formazione continua deve necessariamente cambiare passo, affinché possa fornire una risposta educativa adeguata, efficiente ed efficace – in un’ottica di sistema – ad una domanda di formazione che si è modificata nel corso del tempo e continua a modificarsi.

C’è, infine, un’ulteriore segnalazione da effettuare. Mentre la formazione continua è sempre più al centro delle contemporanee politiche e strategie europee ed internazionali sull’educazione, la formazione, l’occupazione ed il lavoro, l’attuale ricerca educativa universitaria nel nostro Paese – fatte le dovute eccezioni – sembra dedicarsi principalmente a riflettere su esperienze ed azioni educative puntuali, ad elementi isolati o ai target specifici, piuttosto che promuovere l’analisi, anche in chiave critica, di teorie e politiche, del sistema e delle relazioni fra gli elementi che lo costituiscono, delle istanze di cambiamento e delle sfide che questa si trova davanti.

2.1 Le «forme» dell’agire educativo per l’innovazione sociale

Individuare gli orientamenti di un agire educativo nell’ambito della formazione finalizzato a promuovere il cambiamento eco-sistemico e capace di rispondere al bisogno di innovazione della società appare un elemento centrale delle riflessioni fino a qui introdotte. Si cercherà di farlo alla luce dei risultati di una serie di esperienze di ricerca (alcuni dei quali presentate nel terzo e quarto capitolo), condotte negli ultimi anni nell’ambito della formazione continua di lavoratori di imprese, operatori del Terzo settore ed insegnanti di scuole di diverso ordine e grado.

Che si tratti di aggiornamento in servizio, formazione per occupati, disoccupati o inattivi, le nostre considerazioni muovo dal bisogno sempre più cogente e globale dei soggetti di riprendere il controllo sulle loro vite e sul loro futuro, riattivando l’immaginazione sociale ed usandone il potere per catalizzare l’azione di oggi in funzione di esso.

In questi termini, educazione, istruzione e formazione possono contribuire ad una transizione positiva della società verso nuovi modi di pensare ed agire che perseguono la giustizia, l’equità sociale, la sostenibilità ambientale, il benessere individuale e collettivo, la convivenza fra le culture. L’educazione e la formazione riconquistano, così, la loro funzione socio-politica, ripercorrendo criticamente l’esperienza passata per l’acquisizione di consapevolezza sul presente e la progettazione emancipatoria del futuro.

Ripartendo da costrutti e approfondimenti sviluppati nelle pagine precedenti, le considerazioni attorno all’agire educativo per l’innovazione sociale si sviluppano adottando una prospettiva eco-sistemica (Del Gobbo, 2018) all’analisi dei suoi elementi costitutivi, quali l’intenzionalità, la processualità e gli obiettivi che persegue.

Le intenzionalità contenute nell'agire educativo, inteso come realtà plurale, si configurano nelle «forme» del progetto, del modello e del senso dell'agire educativo (Cambi, 2005)³.

Se muoviamo dal presupposto che, per la prospettiva critico-trasformativa dell'educazione, azione educativa e limitazioni che impediscono alle persone di crescere ed attuare le istanze di cambiamento sono necessariamente collegate (sono tali limitazioni che determinano il bisogno formativo), occorre trasformare tali limitazioni per produrre nuove condizioni educative (Federighi, 1996). Con le parole di Federighi:

«ciò che caratterizza il lavoro educativo è la trasformazione dei bisogni in motivi di sviluppo [...] si tratta di procedere alla critica del bisogno, delle ragioni e dei fattori che lo hanno prodotto al fine di impedirne la riproduzione. Pertanto, l'angolazione attraverso cui trattiamo la questione delle strategie educative riguarda, *in primis*, il processo attraverso il soggetto individuale e collettivo giunge a creare le condizioni per una gestione consapevole e intenzionale dell'evento educativo nel suo contesto» (ibidem, 20-21).

In altre parole, per sostenere l'agency trasformativa dei soggetti, ovvero il passare dall'essere partecipanti ad «autori» in grado di dare direzione e forma alle proprie idee ed attività – per sfidare l'alienazione e l'adattamento –, questi sono chiamati a co-determinare i progetti, i modelli ed il senso attraverso cui si esprime l'intenzionalità dell'agire educativo.

Riprendendo le dimensioni dell'apprendimento – la temporalità, la spazialità e la profondità – così come l'abbiamo precedentemente chiarite per definire la domanda di formazione della contemporaneità (paragrafo 1.4), le forme di intenzionalità dell'agire educativo finalizzato al cambiamento eco-sistemico vengono ridefinite.

Il progetto educativo diventa il risultato di prefigurazioni di azioni che accolgono punti di vista ed interessi diversi (co-progettazioni), capaci di sostenere la continuità educativa nel tempo e di connettere le esperien-

³ Franco Cambi (2005) analizza quelle che definisce le forme dell'intenzionalità educative riconducendole ad altrettante teorie dell'azione. La prima forma, il progetto, si riferisce ad una intenzionalità diretta a porre in essere un modello o un fine educativo all'interno di uno specifico contesto, la quale rinvia alla teoria degli atti intenzionali di Dennett. La seconda è il modello, quale schema teorico-regolativo che si traduce in diverse progettualità educative ed è riconducibile alle ragioni dell'agire, come indica von Wright nella sua teoria dell'azione. Una terza forma di intenzione riguarda il senso che orienta e sostiene l'agire educativo, tenendo presente l'elemento strutturante fondamentale del modello e garantendone la direzionalità e la significatività. L'intenzionalità intesa come orientatrice di senso si basa sulle coordinate della teoria dell'agire comunicativo di Habermas.

ze passate, con l'esperienza educativa del presente e la visioni del futuro (dimensione temporale).

I modelli educativi si configurano come architetture aperte (dimensione spaziale) pluri-contestuali, in grado di riconnettere teorie e pratica, apprendimenti formali, incidentali ed informali, forme diverse di apprendimento (es. contestuale, esperienziale, tra pari, strategico, ecc.), basate su dinamiche di decentralizzazione e disintermediazione che favoriscono flessibilità e modularità.

Il senso (dimensione della profondità) è frutto della co-costruzione che coinvolge i soggetti individuali e collettivi, i quali sono chiamati, non solo ad attribuire significati e senso alle esperienze (es. Weick, 1997), ma anche ad immaginare, gestire e verificare i modi di attuare il cambiamento.

Ripercorrendo le teorie dell'apprendimento precedentemente analizzate, l'agire educativo per l'innovazione sociale, quale processualità, deve tener conto delle differenti dinamiche appreditive che possono generarsi ed essere sostenute in uno stesso spazio di formazione:

- individuali, che enfatizzano l'auto-direzionalità e l'autoregolazione dei processi formativi connessi allo sviluppo delle potenzialità e dei talenti dei soggetti, alla loro motivazione ad apprendere ed al raggiungimento dei loro obiettivi di apprendimento;
- sociali, costituite dall'insieme di relazioni ed interazioni di scambio e collaborazione fra i soggetti, di norme che ne regolano la convivenza e la compartecipazione ai processi formativi, anche in forme organizzative orizzontali ed autogestite;
- contestuali, riferite alle risorse materiali ed immateriali, alle opportunità e possibilità di sviluppo individuale e collettivo, ma anche ai vincoli presenti in un contesto e si precisano nella relazione dei soggetti con esso;
- dell'azione, quale possibilità di sperimentare nuove modalità dell'agire individuale e collettiva in chiave trasformativa di se stessi, degli altri e del mondo;
- valoriali/finalistiche, che muovono dalla negoziazione dei significati, delle appartenenze e delle identità verso la costruzione di narrazioni e visioni del futuro condivise.

2.2 *L'agire educativo per l'apprendimento trasformativo e strategico*

Passando ad analizzare l'ultimo aspetto che qualifica l'agire educativo per l'innovazione sociale, la finalità del cambiamento eco-sistemico si precisa nella riconnessione strategica tra i livelli micro, meso e macro del sistema nell'azione educativa. Tale riconnessione è possibile a partire dalla formulazione di obiettivi educativi che rimandano a tre operazioni cognitive, fra loro integrate, le quali favoriscono nei soggetti in formazione lo sviluppo di competenze (meta-competenze) per il cambiamento eco-sistemico (Figura 1).

La prima operazione è la *contestualizzazione*, intesa come capacità di definire un fenomeno a partire dalle relazioni complesse ed in continuo divenire fra le sue componenti, i soggetti individuale e collettivi ed i contesti, le organizzazioni ed i sistemi di interazioni, ma anche tra il parlare, l'agire e la materialità in cui tutto ciò avviene (Formenti, 2018). Saper contestualizzare è una pratica di complessità, quale azione sistemica che identifica e riconosce le interdipendenze fra i fenomeni, co-costruisce conoscenze ed intenzionalità trasformative, a partire dal posizionare se stessi, le proprie azioni, ma anche il problema, la sfida o il dilemma disorientante nel contesto di riferimento, anch'esso frutto di un'operazione di selezione ed interpretazione delle interazioni fra il tutto e le sue parti. Tutte le teorizzazioni ed approfondimenti sull'apprendimento trasformativo precedentemente analizzate postulano, infatti, come questo prenda avvio da criticità o discrepanze che mettono in discussione modi di pensare, d'agire e significati consolidati, i quali debbono essere riformulati per progredire efficacemente verso nuove prospettive di senso, conoscitive e dell'azione.

È con l'analizzare le determinanti e le loro connessioni causali, retroattive, emergenti e non-lineari che il soggetto in formazione può procedere verso una comprensione più approfondita dei fenomeni, dei problemi, nonché delle risorse a sua disposizione, per arrivare a formulare ipotesi di intervento – quali risultato dell'operazione di contestualizzazione – che considera i diversi i livelli di un sistema, in termini di ricadute e di effetti collegati all'ipotesi stessa. L'ipotesi di azione, quindi, può essere multilivello con obiettivi fra loro integrati o focalizzarsi su un livello del sistema, tenendo conto degli effetti anche indiretti sugli altri.

Espandere il livello di lettura critica della realtà grazie all'analisi gli eventi e dei fenomeni (interni ed esterni) che possono e potranno influenzare i contesti ed il prossimo futuro conduce i soggetti in formazione a porsi le «domande corrette», a conferire senso e significato al proprio operare ed a saggiare le potenzialità ripensare e del diversamente agire.

La seconda operazione è la *sperimentazione*, ovvero la capacità e possibilità di effettuare piccoli esperimenti che consentono ai soggetti in formazione di verificare la viabilità delle ipotesi formulate, per intervenire sui problemi o sulle sfide. Gli esperimenti possono condurre a definire/ridefinire prototipi o protocolli innovativi, quali risultato della creatività collettiva che, dopo essere testati, possono essere diffusi e trasferiti anche in altri contesti. Ritornando alle «cellule germinali» di attività di Engeström, l'innovazione sociale può procedere, dunque, per esperimenti su piccola scala, ma con un elevato potenziale trasformativo che interessa anche gli altri livelli del sistema, al fine di testare e prototipare soluzioni nuove, grazie alla collaborazione fra i soggetti che prendono parte all'esperimento (Manzini, 2015).

La terza operazione è la *valutazione* quale attività di verifica dei cambiamenti prodotti in termini di risultati sui soggetti in formazione – gli apprendimenti – sia ai diversi livelli del sistema. È un'operazione parallela allo svolgimento dell'azione educativa ed ha una funzione regolativa ed autoregolativa esercitata attraverso la riflessione sul prefigurarsi, il monitorare ed il verificare l'agire dei soggetti in formazione e, dunque, anche una sua valenza formativa. La valutazione (insieme alla definizione degli obiettivi della sperimentazione) è un'operazione strategica, la quale consente di vagliare e calibrare il processo educativo nel suo divenire e rispetto al raggiungimento dei suoi scopi, ma anche degli effetti positivi e negativi che questo può ingenerare. Secondo tale formulazione, la valutazione è un'operazione multidimensionale e multilivello di analisi delle modificazioni che possono intervenire sui soggetti in formazione, sulle organizzazioni sociali e sul contesto di riferimento (si veda il paragrafo 6).

Figura 1 – Le tre operazioni sostenute dall'agire educativo trasformativo e strategico per l'innovazione sociale (elaborato dall'autrice).



Le tre operazioni illustrate muovono da alcune implicazioni di ordine generale che riguardano, *in primis*, il superamento delle logiche di sistematizzazione della conoscenza in discipline separate, sempre più isolate, a volte autoreferenziali ed incapaci di *comunicare* fra di loro, con implicazioni sulla loro capacità di fornire spiegazioni esaurienti e funzionali su una realtà sempre più complessa. Un'educazione strategica ed un apprendimento per la complessità richiedono una rinnovata consapevolezza multidisciplinari ed interdisciplinari che comporta un ribaltamento della parcellizzazione e reclusione del sapere nei confini

disciplinari per comprendere le molteplici interazioni che originano un fenomeno e lo collegano con altri fenomeni.

Un secondo elemento riguarda la ridefinizione del rapporto tra teorie e pratica, tra conoscenza ed azione (Galeotti, 2015), che dalla ricorsività sembra andare verso una profonda e multidimensionale compenetrazione per svolgere una funzione di mediazione tra i soggetti ed il contesto e di protezione dalle ansie che si generano a causa delle complessità della realtà.

La terza implicazione riguarda il riconoscere all'educazione un ruolo sempre più trasversale alla società e ai diversi ambiti e settori della stessa, con il conseguente onere per la riflessione pedagogica e la ricerca educativa di impegnarsi in una più sistematica indagine degli aspetti multi-contestuali, delle diverse forme e dimensioni che i processi formativi assumono nella realtà.

La ridefinizione dell'intenzionalità educativa, la processualità quale convergenza di dinamiche formative differenti e gli obiettivi dell'agire educativo declinati a partire dalle tre operazioni funzionali al cambiamento eco-sistemico possono essere interpretate come coordinate metodologico-operative per la creazione di spazi di relazionali, formativi e d'azione collettiva per trasformare ed innovare gli assetti sociale ed organizzativi.

Si va così precisando come la definizione di innovazione sociale in chiave educativa si associ ad un agire che favorisce lo sviluppo di processi critici (contestualizzazione) e riflessivi (valutazione) orientati a formulare e sperimentare ipotesi di azione (esperimenti), le quali sono in grado di rispondere ai bisogni sempre più complessi, combinando creativamente risorse materiali ed immateriali, talenti individuali ed immaginazione sociale per produrre trasformazione che interessano simultaneamente i soggetti individuali e collettivi ed i loro contesti di vita.

In altre parole, l'agire educativo per l'innovazione sociale favorisce lo sviluppo di itinerari formativi che muovono da interessi ed aspirazioni individuali (auto-diretti ed auto-regolati), sono socialmente integrati (*embedded* nella collaborazione e nelle relazioni sociali) ed orientati alla creazione di valore per gli individui, la comunità e la società (*value-oriented*).

È un agire educativo che favorisce un apprendimento trasformativo volto a sviluppare un'intelligenza strategica fatta non solo di razionalità, ma anche di immaginazione, consapevolezza, progettualità, lungimiranza, mediazione, rigore e capacità di produrre un effetto collettivo. L'apprendimento strategico si estende oltre le questioni immediate, sviluppando conoscenze e competenze che fungono da basi per le azioni, le iniziative e i progetti futuri e combina: l'apprendimento *double loop*, che mette in discussione i processi e le pratiche in atto ai vari livelli del sistema, dando luogo a mutamenti dei valori delle teorie in uso, cioè strategie, assunti e valori che orientano un'azione (Fabbri & Romano, 2018; Argyris & Schön, 1978); l'apprendimento di terzo livello di Gregory Bateson

(1972) che viola la conformità alle regole, invita a liberarsi dalle abitudini, al disapprendere, all'imparare a cambiare ed a ricostruire le esperienze frammentarie dei soggetti per modellare strategie di vita coerenti.

5. Il valore formativo della collaborazione

La collaborazione fra i soggetti individuali e collettivi è un presupposto essenziale ed un elemento trasversale ai processi di innovazione sociale, così come il loro risultato può riconfigurare i modelli di interazione e relazionali in essere (Murrey *et al.*, 2010).

Nell'economia della conoscenza, le produzioni e la riproduzione sociali si esprimono sempre più attraverso le intelligenze collettive, che spesso agiscono in spazi informali, grazie a meccanismi di cooperazione e collaborazione e massimizzano il valore – anche educativo – delle relazioni, piuttosto che quello delle scorte formali di conoscenze (Fumagalli *et al.*, 2018).

L'agire insieme diretto al conseguimento di un obiettivo prevede interazioni anche poco strutturate ma fortemente focalizzate sui risultati, in cui le competenze, le conoscenze, il talento, le informazioni e le risorse di ognuno vengono condivise per il raggiungimento del bene comune (Sennet, 2012).

Nella collaborazione orientata al raggiungimento di un obiettivo, alla risoluzione di un problema o all'affrontare una sfida comune, le relazioni conferiscono struttura e contenuto all'organizzazione sociali, definiscono narrazioni, significati e valori condivisi, alimentano la fiducia reciproca.

In questo modo, la crescita individuale e quella collettiva procedono parallelamente alla responsabilità verso la comunità, ma anche nei confronti della società più ampia, e si manifestano attraverso iniziative, anche imprenditoriali, tese a *prendersi cura* di se stessi, gli altri e il mondo (Boffo, 2016; Pulcini, 2009; Mortari, 2006).

La tensione verso il risultato, la condivisione del sapere, l'accettazione della responsabilità attivano processi di *apprendimento collaborativo* che si sviluppano con la negoziazione, lo scambio ed il confronto su opinioni, comportamenti e pratiche (Trentin, 2010, 1998; Kaye, 1994), nonché con la loro revisione per costruire nuove strutture di conoscenza e di azione o modificare quelle esistenti (Jonassen, 1994). Emerge un sapere natura di prevalentemente pratica, derivante dall'esperienza diretta, informale ed incorporato nell'azione e nelle relazioni con gli altri.

In altre parole, le interazioni multiple, locali e non lineari, in cui agency e struttura ingaggiano dinamiche di interdipendenza e di reciprocità vanno a costituire i sistemi e definiscono il comportamento organizzativo come proprietà emergente e spontanea (Lindenfors, 2017; Mobus & Kalton, 2015). In questo processo, l'apprendimento è una dimensione

chiave dell'adattamento e della trasformazione, quali sotto-processi di un unico funzionamento teso alla revisione e alla ricombinazione degli elementi che compongono il sistema (Barnes *et al.*, 2017).

Le relazioni sociali di collaborazione assumono le caratteristiche di reti, o network, che sono centrali in alcuni modelli di innovazione compresa quella sociale (es. modelli tripla elica e successivi).

Le reti, oltre a costituire un vantaggio competitivo che influenza i risultati economici facilitando, ad esempio, l'accesso a strutture ed istituzioni di potere per cogliere opportunità e intercettare risorse (Hawkins & Maurer, 2010; Granovetter, 2005), assicurano sostegno, accesso all'informazione ed alla conoscenza utili allo sviluppo di ciascuno, concorrendo a definire l'identità e l'appartenenza ad una comunità (Wellman, 2001).

Intensificando la ricerca, l'innovazione continua e la diffusione della conoscenza (Phelps *et al.*, 2012), le reti espongono a nuove idee, valori e prospettive e designano il potenziale collaborativo (Rullani, 2017). Queste, infatti, possono assumere una valenza collaborativa nel momento in cui si configurano come *alleanze* orientate al raggiungimento di scopi condivisi. Il potenziale di innovazione dei network è dato dal promuovere una visione olistica dei processi del valore fortemente basata sull'apprendimento (Rullani, 2009). Le strutture relazionali aperte supportano lo sviluppo di conoscenze e capacità e promuovono modalità formative fondate sulla reciprocità. Si tratta di un apprendimento con carattere esperienziale, socialmente integrato, fortemente orientato dai valori condivisi e capace di produrre mutamenti per i soggetti individuali e collettivi al medesimo tempo (Ito *et al.*, 2013).

La collaborazione si esprime anche in gruppi di lavoro ed organizzazioni, nelle relazioni infra-organizzative ed inter-organizzative. Oltre a buone relazioni interpersonali, questa dipende fortemente da elementi contestuali che possono favorirla od ostacolarla. Condizioni che possono sostenere la diffusione di una cultura collaborativa sono la partecipazione attiva dei soggetti alla definizione di quadri di senso condivisi, l'auto-gestione di processi che esprimono una *leadership* orizzontale, così come l'inclusione e la diversità, poiché la capacità di immaginare alternative possibili è data anche dalla collaborazione aperta che coinvolge voci ed esperienze differenti, dalle relazioni fra le conoscenze, le discipline, le professionalità, le competenze e le culture.

Alla luce di tali considerazioni, potremmo definire la collaborazione come configurazione di relazioni oggettive tra posizioni basate sull'*habitus* che si origina dalle pratiche dei soggetti e che Pierre Bourdieu (1972) chiama «arene»: sono infatti le relazioni fra i soggetti individuali e collettivi che creano lo spazio in cui queste stesse relazioni si sviluppano.

La collaborazione, dunque, predispone allo scambio di risorse, materiali ed immateriali e, dunque, anche di conoscenze (Haythornthwaite & de Laat, 2013; Wasserman & Faust, 1994), ma anche alla definizio-

ne di inedite forme del pensare e dell'agire sulla base di significati ed intenti condivisi.

6. La cultura della valutazione

In precedenza abbiamo definito la valutazione come un nodo strategico dell'azione educativa, poiché questa non solo permette di verificare l'efficacia – ed anche l'efficienza dell'agire educativo – in termini di cambiamenti prodotti, ma può essere un potente strumento formativo. La definizione dell'obiettivo educativo – o di altra natura – e la valutazione sono due operazioni strettamente connesse, poiché prefigurano ciò che può accadere, monitorano quanto sta accadendo e verificano i risultati conseguiti dall'azione intrapresa. Il concatenarsi delle due operazioni fondano il pensiero strategico che sostiene il governo dell'azione, anche in contesti complessi ed incerti, a partire da ipotesi formulate sulla base di analisi dell'ambiente circostante.

Per l'approccio costruttivista che declina la quarta generazione della valutazione, questa è definita come processo sociale, orientato da una pluralità di valori riferibili alle parti coinvolte e, dunque, di mediazione e negoziazione fra richieste, problemi, punti di vista diversi (Stame, 2016; Guba & Lincoln, 1989).

Ai fini del nostro discorso, è importante evidenziare due funzioni della valutazione: quella regolativa ed autoregolativa e quella formativa. La prima funzione viene espletata nel processo continuo di regolazione ed autoregolazione razionale esercitato attraverso la riflessione sull'esperienza, affinché questa raggiunga forme e corsi d'azione maggiormente coerenti con le esigenze dei contesti di riferimenti.

L'autovalutazione fornisce la possibilità di perseguire obiettivi stabiliti, osservando ed interpretando le proprie azioni e *performance* in un *setting* di riferimento, grazie alla capacità di organizzare in modo ottimale gli sforzi, di modulare efficacemente le emozioni e la condotta, specie in situazioni complesse, al fine di gestire i processi cognitivi, della motivazione e del comportamento per ottenere quegli obiettivi (Pastore, 2019).

La regolazione dell'azione avviene, tra l'altro, attraverso scopi, valori, norme, regole tecniche, ecc., quali forme che concorrono a dare un senso all'azione e quindi a definirne il suo governo.

In questo modo, la valutazione diventa formativa in quanto sviluppa consapevolezza sui processi di apprendimento ed i loro risultati, contribuendo allo sviluppo di conoscenze e competenze, attraverso operazioni metacognitive (riflessione, osservazione, pianificazione, ecc.) per individuare aree di miglioramento e strategie funzionali al raggiungimento degli scopi prefissati. La sua valenza conoscitiva, inoltre, si precisa nella capacità di accompagnare l'innovazione della conoscenza – in opposi-

zione a quelli di adeguamento a standard prestabiliti – ed è realizzata con approcci dal basso che prevedono

«focus concettuali e pratici incentrati su dinamiche di riflessione allargata di autovalutazione (*self-evaluation*), di valutazione fra pari (*peer-evaluation*), di gestione locale delle azioni dirette a favorire la revisione dei processi facendo leva su specificità e risorse del contesto considerato» (Felisatti, 2019, 19).

Ad un altro livello, si colloca invece la valutazione dell'impatto, che genericamente viene definita come il processo di analisi dei cambiamenti avvenuti nel contesto, quali effetti – sia imprevisti che previsti – dell'azione in relazione ai risultati attesi, per verificarne il raggiungimento ed i fattori che hanno contribuito. Il fine è segnalare eventuali azioni correttive o migliorative e di raccolta di evidenze per future strategie e politiche. Questa, infatti, può fornire indicazioni circa l'efficacia di un'azione in termini di raggiungimento degli obiettivi, la sua efficienza come rapporto tra risultati conseguiti e risorse impiegate e la sua sostenibilità, quale capacità di produrre effetti duraturi nel tempo.

L'attenzione degli ultimi anni sulla valutazione dell'impatto ha innescato una corsa all'elaborazione di matrici e strumenti, anche complessi, capaci di offrire indicazioni di tipo quantitativo del valore sociale creato, con il rischio però di spostare l'attenzione sui risultati misurabili, piuttosto che sulla complessità e dinamicità delle azioni e delle relazioni implicite nelle pratiche.

Il rapporto tra valutazione dell'impatto ed innovazione sociale può essere descritto attraverso la capacità di un intervento o di un esperimento di generare miglioramenti nella vita degli individui e nella società più in generale, ovvero un cambiamento non economico creato dalle attività di organizzazioni e dagli investimenti (Emerson *et al.*, 2000). Per altri, inoltre, in questo caso la valutazione insiste sulla qualità e quantità dei cambiamenti – positivi o negativi – di lungo periodo sulle condizioni delle persone e sull'ambiente che l'intervento ha contribuito anche parzialmente a produrre (Zamagni, Venturi, Rago, 2015).

Anche la valutazione dell'impatto ha un forte gradiente formativo quando, a partire da opinioni, giudizi soggettivi e punti di vista differenti, attiva processi di costruzione della conoscenza con la riflessione *in primis* sulle possibilità di miglioramento dell'azione in funzione degli obiettivi prefissati e, quindi, in chiave trasformativa della stessa.

Nei termini del nostro discorso, l'impatto sociale acquisisce la fisionomia di un concetto multilivello e multidimensionale e di conseguenza la sua valutazione adotta una prospettiva olistica che collega gli outcomes alle attività, al contesto ed ai diversi livelli del sistema (causalità) e prevede un forte coinvolgimento degli stakeholder nella misurazione dello stesso (Nicholls *et al.*, 2015).

La nostra prospettiva coniuga, quindi, i cambiamenti degli individui (learning outcomes), quelli delle organizzazioni sociali e quelli del contesto (outcomes), integrando dal punto di vista operativo le prospettive dell'autovalutazione, della valutazione tra pari e dell'etero valutazione. Nella logica di democratizzazione dei processi valutativi, questi si allargano a tutti i soggetti (stakeholders) che a vario titolo sono coinvolti, verso la creazione di visioni intersoggettive necessarie alla costruzione modelli multipolari condivisi ed in un'ottica di *community-based assesment* (Stame, 2016).

In breve, la valutazione dell'impatto che intende misurare gli effetti generati dall'agire educativo trasformativo e strategico per attivare processi di innovazione sociale deve tenere conto dei cambiamenti avvenuti nel contesto (livello meso e macro) a partire dalle trasformazioni degli individui (livello micro). È necessario, quindi, considerare anche il livello del cambiamento – spesso non compreso nella maggioranza dei modelli di valutazione dell'impatto – che riguarda i soggetti, i quali modificando la realtà, modificano se stessi acquisendo nuove conoscenze, competenze e significati.

In ultima analisi, la valutazione consente di produrre conoscenza per governare l'agire, ma anche di creare coerenza tra l'orientamento dell'agire guidato dai valori e la sua disposizione attuativa per il raggiungimento di un obiettivo, nelle mutevoli contingenze che un contesto complesso genera e rigenera in continuazione. La regolazione concorre ad attribuire senso e significati all'azione, attraverso la riflessione sull'esperienza vissuta in funzione del presente perseguendo la coerenza tra azione e valori, ma anche per immaginare e predisporre l'azione futura, al fine di regolare e gestire i livelli di complessità interni ed esterni ai soggetti individuali e collettivi (*sense-making*). In questi termini i processi di costruzione di senso non riguardano solo il passato, ma sono determinanti anche per immaginare e prefigurare l'agire futuro.

CAPITOLO 3

FORMAZIONE CONTINUA NELLA SCUOLA

1. Premessa

In questo e nel prossimo capitolo vengono introdotte quattro esperienze che, per certi versi, sostengono l'argomentazione proposta sull'agire educativo per promuovere l'innovazione sociale favorendo processi di apprendimento trasformativo e strategico. Tali esperienze sono anche da considerarsi il punto di avvio delle riflessioni oggetto del volume. Nella loro illustrazione, inoltre, vengono approfonditi elementi ed aspetti esaminati nelle pagine precedenti.

Dall'analisi delle forme che l'intenzionalità educativa assume, dell'importanza di un agire educativo in quanto processualità che tiene conto delle differenti dinamiche di apprendimento, delle operazioni cognitive che possono sostenere nei soggetti in formazione lo sviluppo di competenze per il cambiamento eco-sistemico emergono coordinate teorico-metodologiche per creare spazi di pensiero, interazione, formazione ed azione collettiva allo scopo di trasformare ed innovare gli assetti organizzativi tradizionali della nostra società. Questo aspetto è il *file rouge* che consente di leggere le esperienze di formazione continua successivamente presentate.

La presentazione delle quattro esperienze segue, in linea di massima, la stessa struttura, la quale si precisa nel posizionare l'esperienza nel contesto di riferimento, rilevando, in alcuni casi, i tratti della sfida a cui si cercato di fornire una risposta educativa con la formazione continua e, in altri, anche la domanda di formazione correlata e riferita al target specifico. Si prosegue, poi, con la descrizione delle linee principali che hanno caratterizzato l'intervento educativo per sottolineare il suo contributo alla definizione di una formazione continua orientata al cambiamento eco-sistemico.

2. *Alternanza Scuola-Lavoro per il cambiamento organizzativo*

La collaborazione fra organizzazioni educative e formative ed altre di natura diversa o, in altre parole, la continuità ed integrazione fra i contesti educati formali e quelli della vita quotidiana, dove si conseguono apprendimenti informali, è da considerarsi uno degli elementi che possono contribuire al rinnovamento dei sistemi educativi. Se, infatti, le trasformazioni sociali e del mondo del lavoro precisano il bisogno di riformare le organizzazioni sociali tradizionali, come la scuola, le stesse sembrano creare un terreno fertile per sperimentare nuove modalità di interazione fra mondi che spesso appaiono troppo distanti.

D'altra parte, per la prima volta nella sua storia, l'istituzione deputata alla formazione delle future generazioni prepara a vivere in una società senza sapere come questa evolverà. La responsabilità di educare i giovani ad affrontare un futuro difficilmente prevedibile chiede di ripensare alcuni dei tratti costitutivi dell'idea stessa di istruzione (SIPED, 2014).

In questa prospettiva, la relazione scuola-mondo del lavoro può diventare, dunque, un'occasione di ripensamento del modo di fare istruzione, attraverso il dialogo fra professionalità differenti, dei metodi didattici, delle forme e modalità di valutazione degli apprendimenti acquisiti anche attraverso l'esperienza.

Gli studi sostengono che un collegamento efficace tra scuola e mondo del lavoro influenzi positivamente la comprensione che i giovani hanno di se stessi, del mondo dell'istruzione, della formazione e del lavoro, producendo effetti positivi sul loro sviluppo personale e professionale (Musset, & Kurekova, 2018). Nonostante ciò, questo tipo di attività sono ancora marginali nell'offerta formativa rivolta a bambini e giovani, vengono gestite da personale scolastico spesso non adeguatamente preparato e le risorse economiche dedicate sono largamente insufficienti (ibidem).

Per prendere decisioni consapevoli sul proprio futuro, gli studenti hanno bisogno di comprendere il funzionamento del mondo del lavoro e la necessità di studiare per realizzare i loro sogni. Per questo, le scuole dovrebbero incoraggiare attività di apprendimento *sul, attraverso e per il lavoro* (Galeotti, 2016b): le conoscenze sul mondo del lavoro, il contatto con professionisti ed imprese, infatti, possono aiutare i giovani a prepararsi meglio alla presa di decisione in materia di istruzione e formazione, grazie all'acquisizione di un quadro più ampio sulle professioni e sui percorsi di istruzione e formazione collegati (Musset, & Kurekova, 2018).

Alcune ricerche internazionali di natura longitudinale sulle transizioni dall'istruzione al lavoro individuano come causa della mancata corrispondenza tra aspirazioni personali dei giovani e la loro posizione lavorativa sia dovuta alle scarse conoscenze che posseggono sul mercato del lavoro e sulle professioni (conoscono non più di 10 tipologie di professionisti) (OECD, 2017b).

Elementi questi che possono favorire il *mismatch* tra le competenze e titoli di studio posseduti dai lavoratori e quelli richiesti dal mercato del lavoro (Esposito & Scicchitano, 2020). Il fenomeno rappresenta un danno per i lavoratori che spesso si devono adeguare a posizioni inferiori alla loro qualifica, ma anche per le imprese che si fanno carico dei costi di *reskilling* o *upskilling* di dipendenti con competenze insufficienti. Lo «*skill mismatch*» registra un costante aumento e riguarda oggi 1,3 miliardi di lavoratori in tutto il mondo ed il 40% di tutti quelli dei Paesi OECD (Pucket *et al.*, 2020).

Anche altri fenomeni, collegati in questo caso invece all'insuccesso scolastico, vanno ad ingrossare le sacche di popolazione che possono trovarsi in condizione di esclusione sociale. Coloro che lasciano precocemente i percorsi scolastici – *early school leavers* – ed i NEET – *Not (engaged) in Education, Employment or Training* – sono da considerarsi in parte prodotti da un sistema educativo che non è stato in grado di accogliere i loro bisogni, sviluppare il loro potenziale o motivarli all'apprendimento. Per far fronte a questi fenomeni diventa fondamentale (CEDEFOP, 2016, 2015, 2011):

- garantire sistemi di anticipazione delle competenze;
- rendere efficaci gli strumenti di incontro domanda-offerta;
- rafforzare la relazioni scuola, formazione e mondo del lavoro per evitare l'obsolescenza delle competenze o la carenza di alcune di esse;
- Investire nelle cosiddette competenze trasversali, o *soft skills*, quale elemento strategico per entrare e permanere nel mercato del lavoro.

Appare, inoltre, evidente che un nodo cruciale è riaffermare la centralità di coloro che apprendono per incoraggiare l'impegno degli studenti, la comprensione di se stessi come discenti, l'essere pienamente in sintonia con le proprie motivazioni ed emozioni. A ciò si aggiunge l'importanza di garantire che l'apprendimento sia sociale e collaborativo, connesso orizzontalmente con le discipline, in modo da promuovere la continuità tra mondo scolastico e extrascolastico, l'attenzione alle differenze individuali inclusa la conoscenza precedente, nonché la necessità di utilizzare valutazioni coerenti con questi obiettivi, con una forte enfasi sul *feedback* formativo. In buona sostanza, i sistemi educativi dovrebbero riaffermare un approccio «umano-centrico» per passare dalla standardizzazione di massa all'«unicità» di massa, a partire dall'offerta di percorsi formativi rispondenti ad orientamenti, capacità, talenti dei soggetti, che ampliano le opportunità di scelta e rendono realizzabili le aspirazioni personali e professionali.

Negli ultimi anni in Italia, il potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro (Legge 107 del 2015), già introdotta nel nostro ordinamento con la Legge n. 53 del 28 marzo 2003, prevede il collegamento organico tra istituzioni scolastiche ed il mondo del lavoro per offrire modalità di apprendimento flessibili che coniughino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica, al fine di acquisire competenze spendibili, valorizzare le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimen-

to individuali, correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico dei territori. Lezioni fuori dalle aule, apprendimento in aziende e uffici pubblici diventano un percorso formativo obbligatorio e vincolante per le scuole, con l'obiettivo di incrementare le capacità di orientamento degli studenti e le opportunità di entrare nel mondo del lavoro. Parallelamente però si assiste ad un ulteriore rafforzamento del rapporto tra istruzione e lavoro attraverso la configurazione di un sistema duale con l'apprendistato per la qualifica ed il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore ed il certificato di specializzazione tecnica superiore con l'apprendistato (l'art. 43 del D. Lgs. n. 83/2015), il rafforzamento degli Istituti Tecnici Secondari e degli IFTS, nonché con il diffondersi dei dottorati aziendali (D.M. 45/2013).

Con la Legge di Bilancio del 2019, il Governo Italiano ridisegna il dispositivo dell'alternanza scuola-lavoro, modificandolo in «*Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*» (PCTO), i quali prevedono la riduzione del monte ore complessivo dedicato a questo tipo di attività a secondo della tipologia di istituti (almeno 210 ore per i professionali, 150 ore per i tecnici e 90 ore per i licei) e delle risorse economiche che vi vengono destinate. Fatti salvi questi due aspetti, il nuovo assetto sembra non si distanzi sostanzialmente dal disegno complessivo dell'alternanza scuola-lavoro. Le Linee guida sottolineano come questi percorsi devono esaltare l'acquisizione di competenze trasversali e la valenza formativa dell'orientamento *in itinere*, per maturare negli studenti una maggiore consapevolezza sulle proprie vocazioni in funzione della definizione di progettualità personali e professionali, secondo una logica centrata sull'auto-orientamento (MIUR, 2019).

Queste normative hanno avviato un processo di ripensamento della relazione tra istruzione e mondo del lavoro, che coinvolge non solo la dimensione didattica, ma che necessariamente chiama in causa il livello organizzativo del sistema educativo e di gestione di processi formativi sempre più integrati e di nuove forme e modi di intendere e fare educazione.

La rinnovata relazione tra scuola e mondo del lavoro appare una necessità ed al contempo una sfida per il sistema dell'istruzione italiano, ma anche per quello produttivo e sicuramente un aspetto ineludibile riguarda l'aggiornamento in servizio dei docenti.

2.1 Una ricerca collaborativa con i docenti di istituti secondari di secondo grado

In Italia, parlare del rapporto tra scuola e mondo lavoro significa affrontare in via preliminare due questioni. La prima, di ordine culturale, riguarda il perdurare di una visione storicizzata di tale relazione, che da adito a dubbi, perplessità finanche a resistenze da parte di insegnanti, studenti e genitori sulla validità formativa dei dispositivi di alternanza scuola-lavoro (ASL), soprattutto per i percorsi di studio liceali. L'introduzione dell'obbligatorietà dell'ASL ha acceso un forte dibattito pubblico con il contrapporsi di schieramenti – a favore e contro l'ASL – sulla base di idee e posizioni spesso inconciliabili.

Questo aspetto evidenzia il necessario impegno nella destrutturazione di diffusi luoghi comuni e pregiudizi a partire da una diversa prospettiva sul lavoro che si va affermando negli ultimi anni. Nonostante i cambiamenti subiti dalla forza lavoro e causati dall'adozione globale di politiche economiche neoliberali e le trasformazioni che si stanno prefigurando alla luce dello sviluppo tecnologico, il lavoro mantiene un ruolo centrale nella vita delle persone. Già diversi anni fa Luciano Gallino ammoniva coloro che professavano una società futura senza lavoro, riaffermando la necessità di promuovere la quantità e la qualità del lavoro:

«per evitare il rischio che la società che ci attende sia formata in gran maggioranza non già da oziosi intenti a leggere i classici nei loro giardini fioriti, bensì da milioni di individui ai quali la mancanza di lavoro, la precarietà, l'insicurezza, l'esclusione hanno sottratto il maggiore dei beni: "null'altro che" il desiderio, la capacità morale, e la possibilità reale di condurre una vita dal volto umano» (Gallino, 1998, 78).

Questo, infatti, non è solo un diritto ma rappresenta «il bisogno che l'uomo avverte di trasformare la realtà che gli sta attorno e, così agendo, di edificare se stesso» (Zamagni, 2015, 9). Il lavoro può contribuire alla crescita e allo sviluppo degli individui (Alessandrini, 2012; Margiotta, 2011; De Sanctis, 1975), alle relazioni fra le persone e con il mondo, riflettendo le aspirazioni dei soggetti di essere produttivi, creativi e connessi con gli altri (Blustein, 2019).

La seconda questione, collegata alla precedente, riguarda la progettualità dedicata a questo tipo di attività che adotti una prospettiva di sistema, piuttosto che riducendola – in molti casi – ad una mera questione amministrativa e, dunque, come stimolo per una riflessione sulla connessione fra il ruolo di ogni singolo istituto scolastico nel contesto territoriale in cui si colloca, il suo assetto organizzativo e sull'azione formativa.

A tal proposito appare interessante offrire alcune riflessioni che prendono avvio da una serie di ricerche empiriche realizzate nel periodo 2015-2019 in collaborazione con istituti scolastici secondari di secondo grado della Città Metropolitana Fiorentina e del Comune di Prato¹ per comprendere i cambiamenti avviati e quelli necessari a sostenere il valore formativo dell'ASL.

¹ Il testo si basa sui risultati di una serie di ricerche empiriche condotte dall'autrice nell'ambito di progetti del Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze, il cui obiettivo era comprendere i cambiamenti introdotti e quelli necessari per sostenere il valore formativo e trasformativo dell'ASL. Le ricerche si sono inserite nei progetti: «LE.G.O. – Legalità, Giovani e Opportunità» (2017-2018), finanziato dal MIUR con il Piano Nazionale di Educazione alla Legalità (ex legge 440); «Sistema Quartiere 5» e «Futuro Sociale Prossimo» (2018-2019), finanziati dal POR TOSCANA – FSE 2014/2020.

Il punto di avvio del lavoro di ricerca è stato considerare il processo di implementazione del sistema di ASL quale momento per favorire la visione della scuola come *learning organization*, ovvero di un'organizzazione che è in grado di identificare nuovi modelli di pensiero e di azione attraverso l'attivazione di processi sistemici. Per Peter Senge (1992), il *learning organization* rimanda ad organizzazioni

«nelle quali le persone aumentano continuamente la loro capacità di raggiungere i veri risultati cui mirano; nelle quali si stimolano nuovi modi di pensare orientati alla crescita; nelle quali si lascia libero sfogo alle aspirazioni collettive, e nelle quali, infine, le persone continuano ad imparare come si apprende insieme» (3).

Riferendosi a tale costrutto, il miglioramento organizzativo si lega all'efficacia delle procedure in essere per il raggiungimento dei risultati attesi attraverso processi di analisi e il ripensamento critico di strategie ed azioni di gestione (Del Gobbo, 2016). In altre parole, il tentativo è stato di considerare l'introduzione dell'obbligatorietà dell'ASL occasione per migliorare l'assetto organizzativo degli istituti coinvolti, a partire dall'individuazione dei bisogni formativi dei docenti ed in particolare di quelli con funzione di tutor e responsabili (funzione obiettivo) dell'ASL; l'identificazione di aree di miglioramento organizzativo per l'integrazione del dispositivo di ASL a livello del sistema scuola.

La ricerca collaborativa (Shani *et al.*, 2014) ha coinvolto 70 docenti di sei istituti secondari di secondo grado scolastici (due del Comune di Prato, due del Comune di Firenze, uno del Comune di Sesto Fiorentino ed uno del Comune di Campi Bisenzio, partecipanti a tre progetti che si sono succeduti nel tempo), suddivisi in cinque gruppi di lavoro di cui uno composto da docenti di uno stesso istituto e gli altri quattro con docenti provenienti da istituti diversi.

La scelta di adottare un approccio alla ricerca di tipo collaborativo è sostenuto dal bisogno di collegare l'analisi e lo studio di come il dispositivo di ASL fosse stato implementato dai diversi istituti con la partecipazione attiva degli stessi docenti. Questo processo rende la ricerca in grado di generare cambiamenti che possono manifestarsi a più livelli: dei soggetti coinvolti in termini di apprendimenti conseguiti, dell'organizzazione scuola e della relazione fra scuola, stakeholder e territorio (Fabbri & Bianchi, 2018).

In altre parole, la *partnership* tra i ricercatori interessati a comprendere le realtà di cui si occupano e gli insegnanti orientati a sviluppare conoscenze a partire dalle loro esperienze è funzionale a perseguire «un approccio dialogico e partecipativo alla costruzione della conoscenza che sia in grado di generare trasformazioni condivise» (Fabbri, 2007, 19), nonché a porsi interrogativi anche sull'impatto che la ricerca stessa avrà sul campo di indagine o sul più ampio contesto sociale (Mortari, 2007).

Come ricorda Luigina Mortari (2010), in educazione

«c'è assoluta necessità di ricerche utili. I pratici sentono la necessità di una ricerca utile, cioè di una ricerca che fa la differenza perché capace di introdurre miglioramenti nel reale» (2).

In questi termini, dunque, l'intero processo di ricerca collaborativa può essere considerato anche un percorso di aggiornamento in servizio dei docenti che vi hanno preso parte, il quale ha favorito processi di apprendimento attivo e trasformativo dei docenti (Fabbri & Romano, 2017):

- basati sulla scoperta su base collaborativa, *collaborative inquiry-based learning*, che muove con il porsi domande, analizzare problemi o scenari per sviluppare conoscenze o soluzioni strettamente correlate allo sviluppo e alla pratica delle abilità di pensiero e di risoluzione dei problemi, nonché legata alla trasformazione delle teorie sottostanti l'azione;
- apprendimento mutuo o tra pari, in quanto fa leva sul sentirsi in comunanza con altre persone, condividere con loro le stesse problematiche o le stesse esperienze, rendendole degli interlocutori credibile per accrescere le probabilità che il pensiero e l'agire ne siano influenzati.

Centrale a tutto il percorso di indagine, il riferimento costante alle esperienze e modalità di realizzazione dell'ASL nei diversi istituti coinvolti, per individuarne le fragilità, ma anche le potenzialità e gli elementi trasferibili. Ciò ha permesso, da un lato, di sistematizzare le diverse esperienze e, dall'altro, di individuare le aree di miglioramento organizzativo in funzione della costruzione di un sistema di ASL all'interno degli istituti scolastici coinvolti. Coerentemente con l'approccio di ricerca, il percorso ha adottato il *Design thinking* quale tecnica che consente di attivare contemporaneamente processi cognitivi, strategici e pratici per innovare i servizi attraverso un modello progettuale volta alla risoluzione di problemi complessi attraverso visione e gestione creative (Plattern, Meinel, Leifner, 2011; Visser, 2006.). Approccio codificato dall'Università di Stanford attorno agli anni 2000, il *Design thinking* si basa sulla possibilità di integrare abilità analitiche e creative nei processi di *problem-finding* (identificare correttamente la sfida da affrontare), *problem-setting* (scomporre un problema complesso in un insieme di sotto-problemi più facilmente risolvibili) e *problem-solving* (individuazione della migliore soluzione al problema utilizzando adeguatamente le risorse a disposizione).

La ricerca collaborativa ha preso avvio con una *SWOT Analysis* per raccogliere le percezioni dei docenti sullo stato dell'arte dell'implementazione dell'ASL nei propri istituti, per individuare il problema e definirlo in tutte le sue parti. Pur registrando significative distinzioni fra le diverse tipologie di istituti (i Licei si trovavano nella condizione di avviare da

zero questi percorsi), gli aspetti emersi durante questa prima analisi sono stati ricondotti a livelli diversi del sistema (Tabella 1).

Tabella 1 – I principali risultati della Swot Analysis sull'ASL con i docenti (elaborazione dell'autrice).

LIVELLI DEL SISTEMA	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<i>Livello dell'azione educativa</i>	Consapevolezza Studenti più attivi sperimentano l'autodeterminazione Orientamento Avvicinamento al mondo del lavoro Contestualizzazione didattica	Standardizzazione dell'offerta e dei percorsi Impatto negativo sulla didattica
<i>Livello delle risorse umane impiegate</i>		Tutor aziendale non riconosciuto Poca preparazione del tutor scolastico Poca preparazione dei docenti Poca conoscenza da parte dei docenti non direttamente coinvolti delle possibilità offerte dal POF/PTOF Sovraccarico di lavoro per pochi docenti
<i>Livello organizzativo-gestionale della scuola</i>	Qualità dell'offerta formativa	Mancanza di personale Numeri elevati da collocare
<i>Livello del sistema</i>	Rafforzamento delle Reti con il territorio Coinvolgimento attivo degli stakeholder	Reti informali Scarsa offerta territoriale Mentalità imprese Peso gravoso per le imprese Sistema a livello centrale inadeguato/ inesistente
LIVELLI DEL SISTEMA	OPPORTUNITÀ	RISCHI
<i>Livello dell'azione educativa</i>	Rispondere ai bisogni dei ragazzi	Appiattimento dei talenti Inadeguata valutazione delle esperienze
<i>Livello delle risorse umane impiegate</i>		Scarse capacità di dare valore allo sviluppo di competenze Fazioni pro e contro ASL nel corpo docente Senso e significati non condivisi da parte di tutto il corpo docente

<i>Livello organizzativo-gestionale</i>	Più organizzazione istituzionale Far funzionare i CTS	Schiacciamento dell'ASL sulla dimensione amministrativo-gestionale Servizio basato sull'offerta proposta dagli enti esterni
<i>Livello del sistema</i>	Occupabilità / Employability (impatto) Riacquisizione della centralità e apertura della scuola al territorio	Ridondanza delle opportunità offerte dal territorio

È interessante notare come dai dati riportati nella tabella, l'ASL sia percepita da parte dei docenti solo come un aggravio del loro carico di lavoro e non riscontrino né opportunità né punti di forza al livello delle risorse umane impiegate.

Le fasi successive della ricerca si sono sviluppate a partire dal problema o sfida che accomunava tutti i partecipanti, ovvero *valorizzare il potenziale formativo dell'ASL anche in termini di sviluppo organizzativo*, analizzando come i diversi istituti hanno implementato l'ASL con l'utilizzo di tre strumenti del design thinking (IDEO, 2015):

- *Personas*: è un esercizio volto ad assumere la prospettiva dei fruitori del «servizio educativo erogato» che in questo caso coincide con quella degli studenti impegnati nei percorsi di ASL.
- *User journey map* (mappa del viaggio dell'utilizzatore): attività dedicata all'analisi del «viaggio» intrapreso da chi utilizza il «servizio educativo di ASL», concentrandosi sugli aspetti di *front-office* del servizio così come viene vissuto dagli studenti.
- *Service blueprint* (mappa di profondità): dedicata all'analisi in profondità delle attività di *back-office* collegate all'erogazione del servizio educativo in esame, permettono di capire come l'attività viene strutturata dal punto di vista organizzativo, dei ruoli e delle funzioni svolte da coloro che vi prendono parte.

Le due mappe sono strumenti per la comprensione critica e da utilizzare nella progettazione anche educativa e sono fra loro speculari, in quanto una è dedicata ad esaminare l'esperienza del fruitore e l'altra ad analizzare il dietro le quinte del servizio. Questo processo ha consentito di contestualizzare il servizio di ASL a partire dal problema di valorizzarne il potenziale formativo, attraverso un'analisi delle sue componenti – collocate ai vari livelli del sistema e delle relazioni fra di esse – per individuare aree di miglioramento organizzativo.

In altre parole, queste tecniche analitico-creative e trasversali aiutano a prendere in esame tutto l'ambiente in cui il servizio si svolge, seguendo un approccio sistemico che considera molteplici fattori in funzione del

ripensare i servizi pubblici come capaci di generare valore per le persone che di quel servizio sono fine e parte attiva (Lavazza, 2018).

L'utilizzo di questi strumenti con i gruppi dei docenti ha attivato processi di *problem-setting*, collegati successivamente all'individuazione di azioni da sottoporre a sperimentazione e valutazione, per comprenderne gli effetti in termini di miglioramento dell'esperienza formativa e dell'organizzazione scolastica, nonché di elementi trasferibili da un'esperienza ad un'altra.

Un aspetto cruciale del percorso è stato promuovere l'analisi a partire da una prospettiva o punto di vista differente da quella a cui i docenti sono abituati: osservare l'esistente come progettisti o gestori di un servizio educativo e mettere al centro dell'analisi l'esperienza dell'ASL degli studenti, utilizzando strumenti in grado di cogliere tutte le fasi del processo di erogazione del servizio stesso, valorizzando le conoscenze e competenze di chi vi opera ed individuando i punti di debolezza che diventano oggetto della fase successiva del percorso.

Le criticità emerse dalle mappature – sul processo nel suo complesso o su alcuni suoi aspetti – vengono affrontate nella fase di *problem-solving*, attraverso una co-progettazione orientata a migliorare il funzionamento del servizio stesso, grazie all'apporto dei diversi stakeholder (utenti finali, staff scolastico, imprese).

2.2 La valorizzazione delle relazioni inter- ed infra-organizzative

I principali risultati della ricerca collaborativa con i docenti possono essere riassumibili in:

- rilevazione delle buone pratiche e loro mutazioni in altri contesti scolastici;
- individuazione dei bisogni formativi dei docenti che si occupano di ASL come responsabili o tutor;
- identificazione di aree di miglioramento organizzativo, in termini di procedure, strumenti, ruoli e funzioni per la costruzione/ridefinizione di sistemi di ASL nei diversi istituti coinvolti.

In sintesi, la ricerca collaborativa ha attivato di un processo di analisi e riflessione funzionale alla definizione dei sistemi di ASL (Figura 2), che parte dalle esperienze in essere nelle diverse scuole, per approfondire il collegamento tra lo stesso dispositivo formativo di tipo esperienziale e le attività educative e didattiche ordinarie che la scuola eroga.

Figura 2 – Il processo per la costruzione di sistemi di ASL (elaborazione dell'autrice).



Grazie a questo lavoro con i docenti tutor e responsabile dell'ASL è stato possibile approfondire due traiettorie di riflessione che collegano il livello dell'azione educativa con quello dell'assetto organizzativo e più in generale con il ruolo di ogni singolo istituto scolastico nel contesto territoriale in cui si colloca.

La prima riguarda la sfera dei significati ed è riconducibile alla capacità dell'istituzione scolastica di sostenere *il valore formativo dell'ASL*, così come di altre opportunità educative di tipo esperienziale per valorizzarne la loro portata educativo-formativa all'interno dei percorsi di studio, in quanto in grado di:

- sviluppare competenze anche trasversali;
- orientare gli studenti e motivarli all'apprendimento;
- sostenere la personalizzazione dei percorsi di apprendimento basati su interessi ed aspirazioni individuali;
- rafforzare i processi di autonomia di scelta degli studenti e la loro capacità di auto-direzionare i propri processi di apprendimento.

La seconda riguarda *il valore trasformativo dell'ASL per l'organizzazione «scuola»*, in quanto l'introduzione di questo dispositivo formativo diventa occasione di cambiamento organizzativo in una prospettiva di sistema, grazie al lavoro di analisi delle diverse componenti e soggetti coinvolti interni ed esterni alla scuola, ma soprattutto delle relazioni inter- ed intra-organizzative. Questo aspetto è evidenziato in alcuni dei prodotti realizzati dai docenti durante l'attività di ricerca collaborativa, che vanno da rubriche di valutazione delle competenze trasversali legate all'ASL, a linee guida sull'implementazione del dispositivo di ASL per i collegi, le imprese ed il personale amministrativo, fino alla ridefinizione dell'organigramma interno alla scuola per una gestione più efficace ed efficiente dell'ASL.

Dal lavoro con i docenti si evince, nello specifico, l'importanza di:

- Ridefinire ruoli, funzioni e attività dei diversi soggetti interni ed esterni coinvolti, seguendo una logica collaborativa e funzionale ad una migliore e più snella implementazione del dispositivo in un'ottica di sistema.
- Formare il personale scolastico ed i tutor aziendali affinché possano collaborare all'attuazione del sistema e per decentralizzare alcune delle funzioni in capo ai docenti referenti.
- Presidiare gli aspetti organizzativi e gestionali del sistema di ASL da un punto di vista formativo e mettendo al centro il processo di apprendimento degli studenti.
- Adottare un approccio di co-progettazione dell'ASL che coinvolga soggetti interno ed esterno alla scuola.
- Sostenere l'allineamento dell'ASL con i percorsi di studio, le attività didattiche e curriculari, promuovendone una loro ridefinizione in chiave interdisciplinare e per lo sviluppo delle competenze anche trasversali.

- Rafforzare i sistemi collegiali di valutazione formativa e delle competenze anche trasversali.
- Sostenere la centralità dei Consigli di Classe nel processo di progettazione, integrazione e valutazione dell'ASL.
- Rendere operativi i dispositivi di raccordo tra scuola e territorio esistenti (Comitati Tecnico-Scientifici), al fine di una più proficua relazione tra i sistemi educativi e quelli produttivi.
- Diffondere una diversa cultura e visione del lavoro, che insista sul suo valore formativo e sull'importanza del collegamento ed unità di intenti fra studenti, famiglie, docenti, personale amministrativo della scuola, imprese ed altri *stakeholder*.

Riguardo ai bisogni formativi emersi, è possibile affermare che la maggior parte di quelli individuati dalla ricerca si collegano all'importanza di presidiare gli aspetti organizzativi dell'ASL da un punto di vista formativo. Nello specifico, questi possono essere classificati in tre macro-aree (Figura 3), alle quali peraltro è possibile ricondurre anche gli elementi precedentemente evidenziati, che integrano il livello dell'azione educativo-didattica, con quello organizzativo e di sistema.

Figura 3 – Le macro-aree per la categorizzazione dei bisogni formativi dei docenti (elaborazione dell'autrice).

Co-progettazione dell'ASL	<ul style="list-style-type: none"> • Inter-professionalità • Apertura al territorio
Allineamento con il percorso di studi	<ul style="list-style-type: none"> • Didattica esperienziale e disciplinare, interdisciplinare per competenze
Valutazione degli apprendimenti anche trasversali	<ul style="list-style-type: none"> • Collegialità (ruolo dei CdC) • Lavoro sulle/con le competenze • dell'esperienza, del progetto, del sistema

Dal lavoro con i docenti, in sintesi, possono essere individuate alcune piste per ulteriori sviluppi della ricerca e proposte di percorsi di aggiornamento in servizio non solo legati all'azione educativa, ma all'importanza di veicolare una visione integrata del sistema scuola. L'utilizzo, inoltre, delle tecniche del *Design thinking* ha consentito di lavorare su un apprendimento di tipo strategico, che apre nuove direzioni per la ricerca e la pratica educativa, nell'ambito della professionalizzazione e dell'aggiornamento dei docenti.

Se è pur vero che molta letteratura suggerisce come gli insegnanti siano di fatto dei *designer* (Norton & Hathaway, 2015), nei fatti questa loro capacità si riduce spesso alla progettazione didattica e non considera aspetti più globali della progettazione educativa.

Un altro punto, a nostro avviso, interessante riguarda la tensione verso la trasformazione di pratiche organizzative, del senso e dei significati sul rapporto scuola-lavoro, passando da una visione spesso di aggrovio

amministrativo ad una reale valorizzazione del potenziale formativo del dispositivo di ASL.

Tale aspetto può essere ricondotto all'utilizzo, durante la ricerca collaborativa, di tecniche e strumenti che hanno supportato il lavoro collegiale e l'apertura a possibilità di cambiamento creativo dei modi di pensare e di lavorare, per affrontare problemi complessi di ordine pratico che gli insegnanti incontrano nel loro operare quotidiano, su fronti diversi ed attraverso contesti variegati (Henriksen, *et al.* 2018).

3. Eredità culturale e sviluppo sostenibile: l'Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e della Valtiberina

La costruzione dell'«Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e della Valtiberina» è una delle azioni previste dalla sperimentazione che si sta realizzando in Toscana nell'ambito della Strategia Nazionale delle Aree Interne del Ministero dello Sviluppo Economico (MEF, 2014).

La finalità di tale strategia è migliorare la qualità della vita delle persone che vivono in zone decentrate del territorio italiano, costituite da centri di piccole dimensioni, da differenziati sistemi naturali, da peculiari processi di antropizzazione e, dunque, che dispone di importanti risorse ambientali e culturali (Barca, Casavola, Lucatelli, 2014). Per raggiungere gli obiettivi di sviluppo e coesione territoriale, la Strategia Nazionale intende trasformare i potenziali inespressi del policentrismo, della diversificazione territoriale e dalla strutturazione reticolare fra comuni di piccole e medie dimensioni in punti di forza da cui gli abitanti di queste zone possano trarne benefici (OECD, 2013; EC, 2008).

In Toscana, la sperimentazione vede coinvolte i territori del Casentino e della Valtiberina in una progettualità, denominata «Strategia d'Area»², che considera vari ambiti e che intende contrastare lo spopolamento demografico, migliorando le condizioni di vita nelle valli e fornendo alle giovani generazioni prospettive di sviluppo personale e professionale

² La Strategia d'Area, avviata nel 2018 e tuttora in corso, è stata approvata dalla Regione Toscana con la Delibera n. 1148 del 22 novembre 2016 quale parte integrante del Protocollo d'intesa tra Regione Toscana e Unione dei Comuni Montani del Casentino, quest'ultimo in qualità di capofila del partenariato di progetto locale. Questa Strategia si sostanzia attraverso la realizzazione di sei azioni di sviluppo: dei servizi di cura, domiciliari e semiresidenziali (Azione 1); dei servizi per l'educazione, istruzione, formazione (Azione 2); della risorsa bosco e della filiera legno in modo sostenibile (Azione 3); della multi-funzionalità in agricoltura, intesa come funzione produttiva e funzione sociale (Azione 4); del turismo sostenibile e responsabile (Azione 5); dei servizi di mobilità di rete debole flessibile (Azione 6) <<http://www.regione.toscana.it/strategia-aree-interne>> (05/2020).

nel loro territorio. Fra i diversi interventi della Strategia d'Area, l'Azione 2.2. muove dal considerare il patrimonio culturale e naturale *driver* di sviluppo territoriale sostenibile, in grado di offrire opportunità per rinsaldare il legame tra le giovani generazioni ed il territorio di appartenenza. Tale azione è diretta a:

- la proposta di percorsi ed itinerari per la scuola primaria e secondaria, finalizzati alla scoperta dell'ambiente e della realtà storico-culturale del territorio, al fine di migliorare la qualità della didattica collegandola alle eccellenze dell'area;
- il sostegno al protagonismo dei giovani, quali custodi e promotori dell'eredità culturale in chiave innovativa, attraverso una formazione che li renda in grado di accompagnare la realizzazione un «Atlante sul patrimonio culturale immateriale» (ispirato alla relativa Convenzione UNESCO del 2003), insieme agli studenti e docenti delle scuole coinvolte e in collaborazione con altri attori locali;
- il rafforzamento del ruolo educativo della comunità, qualificando l'azione educativa dell'associazionismo e del Terzo settore in collaborazione con l'Ecomuseo del Casentino e con la Rete Museale della Valtiberina, promuovendo azioni di educazione non formale – ed informale – rivolte a tutta la popolazione.

La costruzione dell'Atlante si ispira all'esperienza del Registro delle Eredità Immateriali della Lombardia, quale strumento di diretta derivazione dalla Convenzione UNESCO del 2003 (Registro delle Buone pratiche di salvaguardia), riguardante programmi, progetti e attività che meglio riflettono i principi e gli obiettivi della Convenzione stessa. Il Registro lombardo consiste in un portale dedicato alle tradizioni e al patrimonio culturale immateriale coordinato e curato dall'Archivio di Etnografia e Storia Sociale della Regione. Ma a differenza di questo, l'Atlante è il fulcro attorno al quale si sviluppano interventi educativi, poiché la sua realizzazione prevede, non solo e non tanto, la raccolta e la documentazione della cultura immateriale locale, ma soprattutto l'attivazione percorsi formativi che rafforzano le conoscenze e competenze in coloro che vi sono coinvolti, sia sul patrimonio culturale sia di tipo trasversale. L'Atlante rappresenta, dunque, uno strumento formativo ed educativo per le scuole e gli abitanti e, nel contempo, un contenitore di risorse e potenzialità, utile anche alla definizione di itinerari di turismo esperienziale sostenibile, di percorsi ed incontri tra la reale e potenziale clientela turistica e gli abitanti del territorio su tradizioni, ritualità e saper fare. In questo senso, l'azione in oggetto costituisce una base conoscitiva e formativa trasversale a tutta la Strategia d'Area del territorio considerato (Galeotti, 2018).

La convenzione UNESCO del 2003 definisce il patrimonio culturale immateriale come:

«le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il *know-how* – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d'identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana» (UNESCO, 2003, art.2).

Nella Convenzione si precisa inoltre che le pratiche considerate devono essere compatibili con i diritti umani, il rispetto reciproco tra le persone e lo sviluppo sostenibile³.

Da sottolineare inoltre che la sperimentazione della costruzione di un Atlante del patrimonio culturale immateriale attraverso azioni educative è la prima esperienza a livello internazionale di costituzione di un registro dell'eredità culturale che coinvolge le scuole⁴.

3.1 Patrimonio culturale, educazione e competenze per lo sviluppo sostenibile

Lo sviluppo sostenibile è la sfida principale della contemporaneità ed anche uno dei temi centrali dell'educazione nel XXI secolo. Nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015) viene evidenziato il contributo della formazione e dell'istruzione di buona qualità ed equa allo sviluppo sostenibile e per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone, delle comunità e della società. Un'educazione di qualità, equa ed inclusiva è opportunità di apprendimento per tutti, favorendo l'accesso ad istruzione e formazione adeguate alle esigenze degli individui e del contesto in cui vivono, diventa un fattore determinante per rendere il mondo più sicuro, sostenibile e interdipendente (Obiettivo 4). È, inoltre, importante assicurare a tutti l'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, attraverso l'educazione che sostiene gli stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e della non-violenza, la cittadinan-

³ Nella Convenzione viene presentata inoltre una casistica, tipica ma non esaustiva, dei possibili patrimoni: tradizioni ed espressioni orali, ivi compreso il linguaggio, in quanto veicolo del patrimonio culturale immateriale; arti dello spettacolo; consuetudini sociali, eventi rituali e festivi; cognizioni e prassi relative alla natura e all'universo; artigianato tradizionale (UNESCO, 2003).

⁴ Proprio in questo periodo l'UNESCO sta realizzando una mappatura delle buone pratiche sul patrimonio culturale immateriale che coinvolgono le scuole in processi di salvaguarda dell'eredità culturale per quella che viene definita «Cultural Heritage in School-Based Education» <https://ich.unesco.org/en/events?meeting_id=00808> (05/2020).

za globale e l'apprezzamento della diversità culturale. L'Agenda, inoltre, indica la necessità di rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, flessibili e sostenibili anche attraverso gli sforzi per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo (Obiettivo 11).

Considerare il patrimonio culturale come *driver* di sviluppo sostenibile, in grado di offrire opportunità per rinsaldare i legami fra le generazioni, tra gli individui ed il proprio territorio è il punto di centrale attorno al quale ruota la sperimentazione prevista dalla Strategia d'Area, la quale assume l'educazione come strategia per rafforzare le relazioni fra i soggetti individuali e collettivi ed il loro contesto di vita.

Nell'ultimo decennio, al patrimonio culturale è stata riservata un'attenzione crescente nel dibattito accademico e delle politiche per lo sviluppo a partire dal riconoscimento del suo valore estrinseco, oltre di quello intrinseco (Galeotti, 2019a). L'effetto è stato il posizionarlo al centro di strategie promosse da diversi organismi internazionali e sovranazionali in quanto considerato una risorsa strategica per lo sviluppo sociale ed economico sostenibile (UNESCO, 2011); capace di promuovere uno sviluppo che va oltre la dimensione puramente economica e riconosce il ruolo chiave delle comunità locali (UNESCO, UNDP 2013); uno strumento di coesione sociale ed elemento fondamentale per un sano sviluppo della società (UN 2015; UNESCO, UNFPA, UNDP, 2015); un'opportunità di apprendimento per tutti e per tutto l'arco della vita, poiché investire nella cultura e nella creatività consenta di rendere l'educazione più inclusiva ed equa (UNESCO, 2014a, 2014b).

Parallelamente la stessa categoria di patrimonio si è ampliata e modificata registrando una sostanziale convergenza sull'unitarietà delle dimensioni naturale e culturale, in considerazione dell'imprescindibile dinamicità determinata da produzione e uso, riconfigurazione delle risorse naturali e culturali, in grado di ricomporre la relazione tra cultura, natura e società, tra oggetti e persone (Parracchini, Zingari, Blasi, 2017).

Il concetto di patrimonio culturale immateriale, inoltre, ha determinato uno slittamento della percezione del patrimonio stesso dagli oggetti ai soggetti, alle loro esperienze, saperi, competenze, alle pratiche ed ai processi, riconoscendo la centralità dell'elemento umano, ovvero delle persone che creano e praticano le espressioni culturali, producono ed utilizzano artefatti, ecc. creando occasioni di apprendimento (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018).

Il superamento della visione conservativa e rievocativa del patrimonio ha prodotto una trasformazione anche nell'idea di educazione al patrimonio, la quale muove dal riconoscimento del potenziale formativo dell'eredità culturale, cioè dell'insieme di conoscenze, competenze e significati collegato al patrimonio culturale che possono essere educativamente attivati.

Questo agire educativo è ancorato agli ambienti di vita, nei quali avvengono eventi interattivi e sono presenti risorse per la loro realizzazione ed interpretazione, *embedded* nelle relazioni sociali e nella collaborazione finalizzata alla cura dell'eredità culturale.

Il focus è, dunque, sulla dimensione sociale ed intergenerazionale dell'apprendimento che si sviluppa nell'interazione dialogica e reciproca fra le persone e con il contesto, i prodotti, gli artefatti, ecc., fondata sulla condivisione di esperienze e la costruzione condivisa della conoscenza in ogni momento della quotidianità, sulla dimensione valoriale che queste stesse relazioni esprimono, riconducendo ad una visione della formazione come una possibile, alternativa o ulteriore via che porta nel luogo in cui le persone possano sentire di abitare, di realizzare il loro diritto di cittadinanza e di partecipare in modo attivo e costruttivo al benessere comune (Quaglino, 2011).

La relazione educativa che prende forma tra i soggetti individuali e collettivi ed il patrimonio culturale ha un portato trasformativo del contesto stesso, dato dalla loro capacità dei soggetti stessi di diventare agenti consapevoli della propria trasformazione in direzione di miglioramento della loro condizione intellettuale o materiale (Federighi, 2018, 2016; De Sanctis, 1975) ed dall'elevato gradiente di significatività riferito all'insieme dei «valori» espressi dal patrimonio culturale in cui le persone si identificano e riconducono il proprio appartenere ad una comunità.

Ne consegue la stessa concettualizzazione della salvaguardia del patrimonio, ovvero le misure atte a favorirne la cosiddetta «trasmissione» fra le generazioni, attraverso la sua identificazione, documentazione, protezione, promozione e valorizzazione (UNESCO, 2004), subisce una ridefinizione sulla base di una più ampia comprensione della funzione educativa del patrimonio culturale collegata alle opportunità ed alle sfide della salvaguardia stessa (Galeotti, 2019a).

È possibile, dunque, procedere verso una definizione di *Heritage Education* che affianca alla più tradizionale educazione al patrimonio quella attraverso il patrimonio, la quale esalta la dimensione sociale, relazionale e di significatività che lo stesso *assume per le persone*, promuovendo apprendimenti che vanno ben al di là di quelli relativi al bene culturale (Galeotti, 2019a, 2018)⁵.

Da queste riflessioni e considerazioni muove la proposta di sperimentare un'azione educativa nell'ambito della Strategia di Area in Casenti-

⁵ Alcuni studiosi europei hanno già sottolineato come i musei possono essere investiti di funzioni più ampie rispetto alle tradizionali di rappresentanza, raccolta, conservazione e visualizzazione di beni culturali, divenendo «arene di apprendimento», centri territoriali di sviluppo sociale, in grado di promuovere conoscenze che vanno ben al di là di quelle relative alle collezioni che conservano (Zipsane, 2007, 2011; Gibbs, Sani, Thompson, 2006).

no e Valtiberina, che consideri la potenzialità educativa del patrimonio culturale non solo come contenuto ma come *risorsa educativa*, capace di promuovere innovazione educativa e funzionale a sostenere l'acquisizione di competenze per lo sviluppo sostenibile. La costruzione dell'Atlante diviene, dunque, occasione formativa per insegnanti, discenti, portatori di interesse, custodi dei saperi dell'eredità culturale, artigiani, anziani, ecc. ed innesca ricadute indirette sul territorio – oltre a quelle previste dall'azione di progetto per la costituzione di comunità educanti – con la messa in rete delle opportunità educative formali, non formali ed informali in funzione dello sviluppo territoriale.

3.2 La formazione degli insegnanti per l'educazione attraverso il patrimonio

La sfida dello sviluppo sostenibile riguarda tutti, in tutte le parti del mondo e ci impone di guardare ai problemi sociali, economici ed ambientali (la perdita della biodiversità, le profonde disuguaglianze sociali, il problema delle migrazioni, il cambiamento climatico, lo sfruttamento dei lavoratori) adottando una prospettiva di analisi e di azione che li legge fra loro interconnessi ed interdipendenti. In quanto educatori, formatori e docenti, inoltre, appare sempre più necessario domandarci se stiamo effettivamente lavorando per costruire un mondo più sostenibile sia dal punto di vista ambientale, ma anche economico e sociale, poiché tale questione richiama la nostra responsabilità educativa nei confronti delle future generazioni.

Il tema dello sviluppo sostenibile è centrale anche nelle «Indicazioni Nazionali e nuovi scenari» del MIUR (2018), dove viene offerta una rilettura di quanto già stabilito nel 2012 alla luce delle trasformazioni della società contemporanea.

Ribandendo l'importanza degli obiettivi indicati nella già citata Agenda 2030 della Nazioni Unite (2015) per lo sviluppo sostenibile, con particolare riferimento alla qualità, equità e inclusività dell'educazione, del documento «*Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*» dove il Consiglio d'Europa (2016b) indica le competenze, abilità e conoscenze che le persone dovrebbero sviluppare nel corso della formazione di base per consentire una corretta convivenza democratica e della Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alla revisione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, il MIUR indica come irrinunciabile il lavoro da parte di tutte le istituzioni educative su quattro competenze: sociali e civiche, digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità.

Lo stesso documento, inoltre, sottolinea l'importanza di garantire a tutte le studentesse e a tutti gli studenti lo sviluppo di tali competenze chiave per affrontare i cambiamenti e le sfide del loro presente, per pro-

ietersi al meglio nel futuro, per diventare cittadine e cittadini attivi e consapevoli, capaci di condividere valori comuni e di confrontarsi positivamente con l'altro. L'esortazione è a rendere tali competenze chiave visibili all'interno dei curricoli, facendo precisi riferimenti ad esse, in termini di risultati di apprendimento, evidenze, percorsi didattici, criteri di valutazione, poiché senza queste competenze non sono possibili né una corretta e proficua convivenza, né un accesso consapevole e critico alle informazioni, né si possiedono gli strumenti per affrontare e risolvere problemi, prendere decisioni, pianificare e progettare, intervenire sulla realtà per modificarla.

In questo scenario si inserisce la ricerca-azione (Baldacci, 2014; Orefice, 2006) realizzata per la costruzione dell'Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e della Valtiberina, a partire da una visione che assume l'educazione attraverso il patrimonio come occasione per comprendere il contributo dei saperi e delle pratiche culturali per affrontare le sfide della contemporaneità legate allo sviluppo sostenibile.

Generalmente, i docenti sono inclini a lavorare con il passato, poiché le discipline studiate ed insegnate abitano ad interagire con il sapere sistematizzato e codificato. Questo accade anche quando si parla di patrimonio culturale immateriale, trattato spesso come oggetto di storico-folcloristico o storico-artistico, trascurandone la natura interdisciplinare e la dinamicità, ma soprattutto con il rischio di cogliere, solo parzialmente, il suo potenziale formativo e di non veicolare a pieno la sua importanza e significatività per far fronte alle sfide di sostenibilità della contemporaneità. Se si assume, invece, il patrimonio culturale come risorsa educativa funzionale allo sviluppo di competenze trasversali, così come viene inteso dalla prospettiva dell'educazione attraverso il patrimonio, è possibile coniugare elementi del passato (il patrimonio immateriale) con il presente (l'azione educativa con gli studenti) e la visione del futuro (competenze di sviluppo sostenibile). Ciò pone le premesse per ripensare l'educazione al patrimonio come educazione al futuro, in quanto si avvale del passato e del sapere codificato per agire educativamente nel presente, ma alzando lo sguardo verso la progettualità di un futuro desiderabile.

Da qui l'obiettivo della ricerca-azione, declinato a partire dalle finalità dell'Azione 2.2. della Strategia d'Area di miglioramento della qualità dei servizi educativi delle due vallate, di sperimentare di un'azione educativa rivolta a studenti di scuole primarie e secondarie di primo grado del Casentino e della Valtiberina ed orientata a sviluppare competenze di sviluppo sostenibile attraverso la costruzione dell'Atlante⁶. In altre paro-

⁶ La sperimentazione è stata avviata nel 2018 e si articola in due momenti distinti. Il primo realizzato nell'anno scolastico 2018-2019 ha coinvolto: 58 insegnanti degli

le, la costruzione dell'Atlante muove dal lavoro degli studenti di scuole primarie e secondarie di primo grado del Casentino e della Valtiberina, dei loro insegnanti e con il coinvolgimento dei giovani tutor e di stakeholder territoriali⁷.

La ricerca-azione si è articolata in due momenti distinti:

- una prima attività di formazione dei docenti di scuole coinvolte finalizzato alla co-progettazione educativa di laboratori di educazione attraverso il patrimonio per favorire negli studenti il rafforzamento delle competenze per lo sviluppo sostenibile;
- la sperimentazione dei laboratori in classe con la partecipazione dei giovani tutor e di soggetti del territorio legati ai temi del patrimonio culturale immateriale in oggetto all'attività laboratoriale.

In generale, per co-progettazione si intende una modalità di costruzione, affidamento e gestione di iniziative, progetti ed interventi attraverso una *partnership* tra soggetti di diversa natura, i quali si trovano ad agire in una cornice che supera il tradizionale rapporto committente-fornitore, produttore-consumatore, erogatore-utente, a favore di una relazione caratterizzata da corresponsabilità (De Ambrogio & Guidetti, 2017). Quale modalità procedimentale ed operativa di collaborazione, la co-progettazione si sviluppa, di solito, nell'ambito della costruzione di un sistema integrato di interventi e servizi sociali e socio-educativi che nascono dalla concertazione fra enti pubblici, Terzo settore ed altri attori (Legge 328/20002 “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”; DPCM 30 marzo 200; Delibera ANAC n. 32 del 20 gennaio 2016).

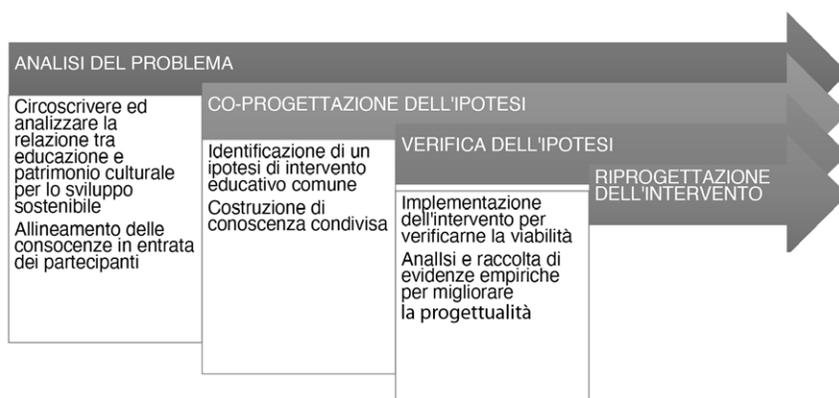
La co-progettazione è, dunque, un processo sociale per determinare una visione condivisa sull'azione da intraprendere, per creare uno spazio relazionale e definire una metodologia operativa ed organizzativa al fine di definire progetti innovativi e sperimentali di servizi, interventi e attività complesse – anche di tipo educativo – grazie alla collaborazione di una pluralità di soggetti. Questa trova il proprio fondamento nei principi di sussidiarietà, partecipazione e sostegno dell'impegno congiunto per affrontare problemi e sfide condivisi.

Istituti Comprensivi dei due territori; 10 tutor; 18 classi in cui sono stati realizzate le sperimentazioni educative. Il secondo realizzato nell'anno scolastico 2019-2020 e tuttora in corso ha coinvolto: 30 insegnanti degli Istituti Comprensivi dei due territori; 4 tutor. Nel secondo anno della sperimentazione è stata effettuata la co-progettazione, ma la sperimentazione con le classi è stata sospesa a causa dell'emergenza sanitaria. La previsione è di effettuarla ad inizio dell'anno scolastico 2020-2021.

⁷ I tutor sono stati selezionati attraverso una chiamata pubblica, sulla base della presentazione di una lettera motivazionale ed un colloquio. Sono stati scelti giovani con percorsi formativi ed esperienze lavorative nell'ambito della valorizzazione del patrimonio culturale, anche di tipo educativo.

Nel caso specifico, la co-progettazione educativa ha implicato un'attività di ideazione e prefigurazione dei laboratori di educazione attraverso il patrimonio, anticipandone le possibilità realizzative grazie al coinvolgimento di insegnanti, esperti⁸, giovani tutor e di soggetti del territorio legati a vario titolo al patrimonio culturale immateriale locale. Il lavoro sull'Atlante, attraverso la co-progettazione enfatizza gli aspetti della collaborazione intra- e inter-organizzativa della scuola per trasformare le pratiche educative consolidate in nuove modalità di pensare e realizzare l'educazione al patrimonio culturale (Figura 4).

Figura 4 – Le fasi della ricerca-azione per la costruzione dell'Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e della Valtiberina (elaborazione dell'autrice).



La prima fase della ricerca-azione è stata dedicata alla problematizzazione della relazione tra educazione e patrimonio culturale per lo sviluppo sostenibile; il fine è allineare le conoscenze in entrata di tutti i partecipanti attraverso un processo di analisi diretto ad individuare i caratteri qualificanti di tale relazione e ricondurre al quadro teorico di riferimento il problema/sfida a cui la ricerca-azione intende formulare un'ipotesi di intervento educativo condiviso (Figura 5)⁹.

⁸ Gli esperti coinvolti nella co-progettazione sono il coordinatore dell'Ecomuseo del Casentino, un membro di Società Italiana per la Museografia e i Beni Demo-Antropologici SIMBDEA e l'autrice in qualità di coordinatore scientifico delle attività educative previste per l'Azione 2.2. della Strategia d'Area.

⁹ A questa fase sono stati dedicati due incontri di quattro ore ciascuno con insegnanti e tutor ed un terzo incontro di quattro ore solo con i tutor.

Figura 5 – La problematizzazione della relazione tra patrimonio culturale e sviluppo sostenibile (elaborazione dell'autrice).



La seconda fase è stata dedicata alla co-progettazione dell'intervento educativo che ha visto coinvolti insegnanti, tutor, stakeholder, ricercatori ed esperti. La co-progettazione ha preso avvio con l'identificazione dell'elemento del patrimonio culturale immateriale su cui ogni plesso scolastico intende lavorare con le proprie classi e degli obiettivi formativi collegati alle competenze dello sviluppo sostenibile identificate dal progetto europeo «A Rounder Sense of Purpose – RSP»¹⁰ (Figura 6).

La co-progettazione si è avvalsa dell'utilizzo di due schede:

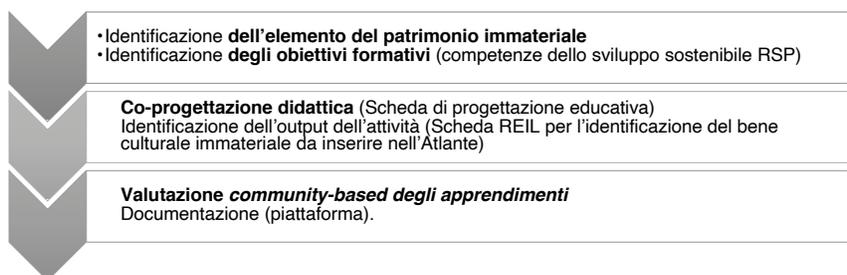
- una scheda per la progettazione dell'attività educazione attraverso il patrimonio culturale con le classi e gruppi interclasse che si avvale delle risorse culturali e degli stakeholder territoriali al fine di promuovere le competenze di sviluppo sostenibile (outcomes del processo);
- la scheda R.E.I.L. per descrizione dell'elemento del patrimonio culturale immateriale oggetto dell'attività, la quale rappresenta il prodotto del processo educativo (output di processo).

¹⁰ Muovendo dalle competenze per la sostenibilità individuate dalla Commissione Economica per l'Europa delle Nazioni Unite (UNECE, 2011) per definire le caratteristiche di un Educatore dello Sviluppo Sostenibile, il progetto europeo «A Rounder Sense of Purpose – RSP» ha testato il quadro di competenze con insegnanti e studenti e lo ha declinato in risultati di apprendimento misurabili, necessari per ottenere una possibile qualifica in ESS. RSP ha sviluppato: un quadro teorico-pratico di competenze per lo sviluppo sostenibile per educatori ed insegnanti, da utilizzare sia in fase di formazione, sia sul luogo di lavoro al fine di promuovere e dimostrare le proprie competenze in Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) in qualsiasi contesto europeo; strumenti e linee guida per sostenere i formatori dei futuri insegnanti ed educatori ad utilizzare il quadro di competenze in un'ampia varietà di contesti <<https://aroundersenseofpurpose.eu/a-rounder-sense-of-purpose-publications/>> (06/2020) (Vare *et al.*, 2019).

Il R.E.I.L. (Registro dell'Eredità immateriali di Interesse Locale) è uno strumento di diretta derivazione dalla Convenzione UNESCO del 2003 (Registro delle Buone pratiche di salvaguardia che contiene programmi, progetti e attività che meglio riflettono i principi e gli obiettivi della Convenzione) ed è funzionale all'individuazione ed alla salvaguardia di elementi del patrimonio culturale immateriale. La scheda consente l'analisi di un elemento e dei suoi diversi aspetti, che vanno dalla sua descrizione generale al rapporto con la comunità ed il territorio di riferimento per la sua catalogazione in inventari digitali del patrimonio immateriale.

La fase di co-progettazione educativa si è realizzata attraverso tre incontri della durata di quattro ore ciascuno ed un lavoro di coordinamento tra insegnanti, tutor e stakeholder funzionale a strutturare dei Laboratori, che integrano l'educazione non formale e formale, scolastica ed extrascolastica, didattica disciplinare ed esperienziale.

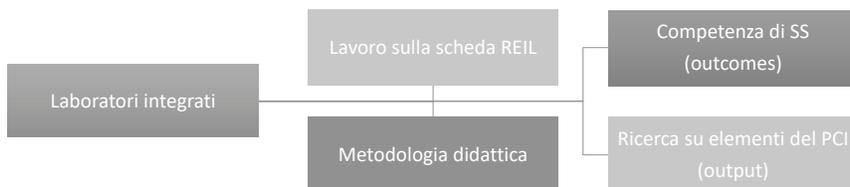
Figura 6 – Le fasi della formazione continua degli insegnanti (elaborazione dell'autrice).



Una volta co-progettati, i laboratori sono stati sperimentati nei diversi istituti scolastici (Figura 7). Con gli studenti si è lavorato sull'elemento del patrimonio immateriale scelto, adottando strategie e metodologie educative atte a raggiungere learning outcomes coerenti agli obiettivi educativi identificati ed a produrre parti della scheda R.E.I.L. (disegni, materiali di approfondimento, raccolte di storie, leggende e narrazioni, ecc., raccolta ed analisi dei dati).

La durata e le modalità di effettuazione dei laboratori hanno variato a seconda della tipologia di proposta formulata, dell'età degli studenti, ma tutti sono stati realizzati con la partecipazione diretta dei tutor e degli stakeholder. Alla sperimentazione dei Laboratori, considerata parte integrante della formazione di insegnanti e tutor, è seguita una fase di valutazione dei processi e del progetto nel suo insieme che ha concluso il primo anno di attività ed ha permesso di avviare la progettazione collaborativa del secondo anno.

Figura 7 – La strutturazione dei laboratori (elaborazione dell'autrice).



2.3 Verso un modello di educazione attraverso il patrimonio per l'Atlante del Casentino e della Valtiberina

L'aggiornamento in servizio dei docenti e la formazione dei tutor, con momenti di lavoro congiunti ed altri specifici, hanno consentito di progettare azioni di educazione attraverso il patrimonio, successivamente sperimentate con 300 studenti delle due aree territoriali. I prodotti realizzati da insegnanti e tutor durante la formazione e quelli degli studenti durante i laboratori confluiscono nell'Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e della Valtiberina, che diventa anch'esso un prodotto delle attività educative..

L'Atlante supera, così, la sua funzione di documentazione e catalogazione della cultura immateriale locale per diventare mezzo di attivazione di processi di apprendimento che rafforzano le conoscenze e competenze in coloro che vi sono coinvolti, sia sul patrimonio culturale sia per lo sviluppo sostenibile.

L'Atlante sarà implementato su una piattaforma digitale¹¹ che accoglierà, insieme alle descrizioni degli elementi del patrimonio culturale immateriale delle due aree, anche le schede delle attività educative realizzate nelle sessioni di co-progettazione ed i prodotti degli studenti (Figura 8). Ciò consentirà la diffusione delle esperienze e la loro trasferibilità in altri contesti.

Figura 8 – Il processo di costruzione dell'Atlante (elaborazione dell'autrice).



¹¹ Per la costituzione della piattaforma digitale dovrebbe essere siglato un accordo tra Regione Toscana, Unione dei Comuni del Casentino (capofila della strategia d'area), Università di Firenze e Simbdea.

Peraltro, fino ad oggi, la costruzione di un Registro dell'Eredità immateriali di Interesse Locale che trova sua espressione nell'Atlante non è stata mai realizzata coinvolgendo le scuole di diverso ordine e grado di un territorio, ma sono con i portatori di interesse rispetto agli elementi del patrimonio analizzati e documentati. Un ulteriore elemento di rilievo della sperimentazione consiste nell'adozione della prospettiva di educazione attraverso il patrimonio, la quale è orientata non solo all'acquisizione conoscenze sugli elementi del patrimonio indagati, ma attraverso uno specifico lavoro educativo ad acquisire competenze per lo sviluppo sostenibile. Si tratta, dunque, di un'esperienza di integrazione del patrimonio culturale immateriale nella educazione scolastica in linea con l'iniziativa dell'UNESCO per il 2020 di Cultural Heritage in School-Based Education.

A partire dai risultati della co-progettazione e della sperimentazione dei Laboratori effettuata nel primo anno di attività (2018-2019), il secondo anno di attività (2019-2020) ha preso avvio con la sistematizzazione dell'esperienza precedente al fine di sviluppare ulteriormente il modello di educazione attraverso il patrimonio per la costruzione dell'Atlante¹². Tale lavoro ha consentito di riformulare la cornice teorica di riferimento, definire i percorsi educativi dei Laboratori di educazione attraverso il patrimonio per lo sviluppo sostenibile e il quadro di competenze correlato. Come precedentemente accennato, l'Atlante del patrimonio immateriale (API) muove dalla problematizzazione della relazione tra patrimonio immateriale e sviluppo sostenibile e dalla quale si precisano tre proprietà emergenti di tale relazione, successivamente correlate a «domande corrette» che possono guidare tutti i soggetti coinvolti nella realizzazione delle attività educative per la costruzione dell'Atlante.

Le proprietà emergenti e le relative domande sono (Figura 9):

- dinamicità dell'elemento, «Cosa stiamo indagando e quali sono le sue caratteristiche?»
- senso di appartenenza alla comunità, «Chi sono i portatori di interesse?»
- inter-generazionalità e trans-culturalità, «Quali sono le azioni di salvaguardia attiva promosse dalla comunità?»

Grazie alla sistematizzazione dei Laboratori effettuati durante la sperimentazione sono stati individuati due percorsi educativi per la costruzione dell'Atlante, i quali considerano le proprietà emergenti della relazione tra patrimonio e sviluppo sostenibile e si articolano in: problematizzazione dell'elemento del patrimonio immateriale; analisi della relazione che intrattiene con il contesto, delle funzioni e degli interessi per la comunità; individuazioni di soluzioni di salvaguardia attiva dell'elemento culturale immateriale per lo sviluppo sostenibile. I due percorsi, che con-

¹² La sistematizzazione è il frutto del lavoro congiunto di alcuni docenti degli Istituti comprensivi del Casentino e dell'autrice, in qualità di coordinatore scientifico delle azioni educative del progetto.

siderano gradi diversi di difficoltà, muovono dall'obiettivo di sostenere lo sviluppo di conoscenze e competenze per individuare come un elemento antropologico scelto può essere categorizzato come «patrimonio immateriale» di una comunità, plasmi il senso di appartenenza alla stessa e possa essere collocato all'interno di una prospettiva di sostenibilità (Tabella 2).

Figura 9 – Le proprietà emergenti della relazione tra patrimonio culturale immateriale e sviluppo sostenibile.

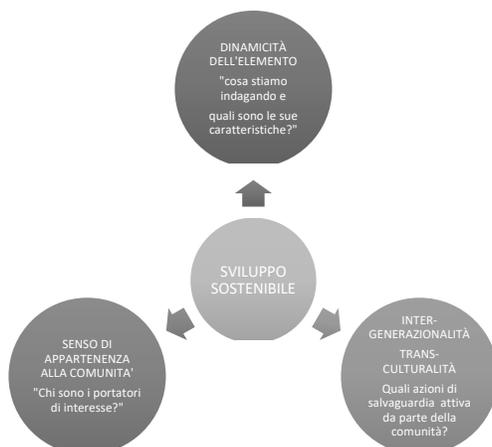


Tabella 2 – I percorsi educativi distinti per fasce di età (elaborazione dell'autrice).

PERCORSO A (6-8 anni)	PERCORSO B (9-13 anni)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensione dell'elemento del patrimonio immateriali identificato e delle sue principali caratteristiche attraverso l'analisi di relazioni che esso intrattiene con gli altri elementi/dimensioni del sistema di vita locale 2. Identificazione dei portatori di conoscenze e di interesse della comunità per comprendere quanto l'elemento sia avvertito come distintivo della comunità stessa. 3. Individuazione di azioni di salvaguardia attiva in base alla collocazione spaziotemporale dell'elemento tenendo presenti i caratteri inter-generazionale e transculturale. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensione dell'elemento del patrimonio immateriali identificato e delle sue principali caratteristiche, attraverso l'analisi di relazioni che esso intrattiene con gli altri elementi/dimensioni del sistema di vita locale. 2. Identificazione di un problema/criticità che collega l'elemento con lo sviluppo sostenibile ed analisi del problema grazie al coinvolgimento dei portatori di interesse all'interno della comunità, i quali possono aiutare a comprendere la portata del problema ed i suoi aspetti qualificanti (problematizzazione). 3. Formulazione di ipotesi/azioni di salvaguardia attiva, tenendo presenti i caratteri inter-generazionale e transculturale, operando in modo cooperativo e sinergico alla pianificazione di un'attività secondo un iter condiviso con altri attori del territorio e in chiave interdisciplinare.

In coerenza con la cornice di riferimento ed i percorsi educativi dei Laboratori di educazione attraverso il patrimonio, è stato infine definito il correlato quadro di competenze per lo sviluppo sostenibile, riadattando quelle di RSP all'obiettivo di costruzione dell'Atlante (Tabella 3).

Tabella 3 – Le competenze per la costruzione dell'Atlante del patrimonio Immateriale (elaborazione dell'autrice).

AREA DI COMPETENZA	COMPETENZE API
DINAMICITA'/VITALITÀ (Cosa). Quali sono le principali caratteristiche dell'elemento del patrimonio immateriale identificato?	
Sistemica	Individuare le caratteristiche chiave di un elemento del patrimonio culturale, considerando le relazioni che intrattiene all'interno dei sistemi complessi in cui è inserito, come gli ambienti di naturali e di vita, le comunità umane, ecc. (utilizzando concetti quali interdipendenza, non-linearità, auto-organizzazione ed emergenza)
	Applicare ai sistemi di cui il patrimonio fa parte, punti di vista e piani diversi; - considerando le differenti dimensioni, connessioni e interazioni - muovendosi in modo flessibile tra prospettive analitiche e olistiche - utilizzando diversi tipi di logica e di pensiero
Valutazione	Riflettere criticamente sulla costruzione dei problemi legati all'elemento del patrimonio identificato e non solo sulla loro soluzione
	Distinguere tra fatti, ipotesi e opinioni, compresi i propri Formulare una domanda, un problema o una sfida attorno all'elemento individuato (sfida di salvaguardia/sostenibilità) (Percorso B).
SENSO DI APPARTENENZA/COMUNITÀ (CHI) – Chi sono i portatori di interesse sul problema individuato e possono aiutare ad analizzarlo?	
Azione	Progettare e pianificare azioni per attivare processi di ricerca informazioni (Percorso A) Individuare un corso di azione coerente per affrontare le sfide legate all'elemento, basandolo sulle proprie esperienze (Percorso B)
	Attivare processi di ricerca informazioni (Percorso A) Raccogliere informazioni ed analizzarle al fine di formulare una propria opinione/pensiero rispetto ad un determinato tema, pur restando aperti alle alternative (Percorso B)
Responsabilità	Raccogliere informazioni ed analizzarle al fine di formulare una propria opinione/pensiero rispetto ad un determinato tema, pur restando aperti alle alternative
	Prendere decisioni, in accordo con i propri valori, anche in contesti di ambiguità, incertezze, contraddizioni e problemi (Percorso B).

Partecipazione	<p>Condividere idee e esperienze e lavorare assieme ad altri per raggiungere un obiettivo</p> <p>Sviluppa la capacità degli studenti di riconoscere il proprio potenziale contributo verso le trasformazioni della società necessarie allo sviluppo sostenibile (Percorso B).</p>
<p>INTERGENERAZIONALITÀ/INTERCULTURALITÀ (COME) – Come sostenere rafforzare il contributo del patrimonio allo sviluppo sostenibile (azioni di salvaguardia)?</p>	
Visione del futuro (dimensione temporale)	<p>Riconoscere le relazioni e le possibili evoluzioni tra visioni del mondo, sviluppi e azioni, del passato, del presente, di un futuro prossimo e lontano.</p> <p>Prevedere come gli elementi del patrimonio possano evolversi o verificarsi nel tempo, valutando criticamente i processi di cambiamento nella società.</p>
Trans-culturalità (dimensione spaziale)	<p>Identificare ed esprimere in un determinato contesto i propri valori ed opinioni, esplicitandone i punti di forza e le limitazioni.</p> <p>Prevedere come gli elementi del patrimonio possano collocarsi in una dimensione spaziale precisa, evidenziando gli aspetti di continuità transculturale.</p> <p>Collaborare in contesti multi-, inter- e transdisciplinari (Percorso B).</p> <p>Collaborare in contesti interculturali e intergenerazionali (Percorso B).</p>

Nel periodo scolastico 2019-2020, gli elementi qui descritti sono stati oggetto della co-progettazione con gli insegnanti e gli altri stakeholder.

CAPITOLO 4

FORMAZIONE CONTINUA E TERZO SETTORE

1. Bisogni sociali emergenti ed innovazione dei servizi territoriali¹

Come altre organizzazioni della nostra società, anche il Terzo settore sta attraversando una fase di revisione, non tanto dei suoi presupposti e finalità, ribaditi anche dalla Riforma in corso, quanto delle modalità di attuazione della propria *mission* e quelle operative nei contesti di riferimento.

La Legge Delega n. 106/16², riconoscendo il valore e la funzione sociale degli

«enti privati costituiti per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale e che, in attuazione del principio di sussidiarietà e in coerenza con i rispettivi statuti o atti costitutivi, promuovono e realizzano attività di interesse generale mediante forme di azione volontaria e gratuita o di mutualità o di produzione e scambio di beni e servizi» (art.1)

intende riorganizzare il Terzo settore, a partire dalla sua legittimazione giuridica ed avallando la sua peculiare convergenza tra finalità economiche e sociali (Venturi, 2019).

¹ In questo paragrafo si riprende ed approfondisce il materiale pubblicato nell'articolo: Galeotti G., Del Gobbo G. (2019), *Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. Una ricerca collaborativa per lo sviluppo professionale nei servizi socio-educativi*, in «LLL», VOL.15, N. 34, 70 – 87.

² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/06/18/16G00118/sg> (06/2020).

Con l'obiettivo di sostenere questo movimento tipicamente italiano di

«autonoma iniziativa dei cittadini che concorrono, anche in forma associata, a perseguire il bene comune, ad elevare i livelli di cittadinanza attiva, di coesione e protezione sociale, favorendo la partecipazione, l'inclusione e il pieno sviluppo della persona, a valorizzare il potenziale di crescita e di occupazione lavorativa» (art. 1, Legge Delega n. 106/16),

la Riforma ha aperto un periodo di transizione verso un nuovo assetto dei soggetti che operano in questo ambito, al fine di rendere la loro azione più efficace ed efficiente.

Per alcuni (Venturi & Zandonai, 2014), la Riforma è conseguente a rinnovate modalità di collaborazione tra impresa sociale e pubblica amministrazione avviate con la crisi economico-finanziaria e la conseguente riduzione della spesa sociale.

Nel corso degli anni, infatti, abbiamo assistito all'arretramento dell'Ente pubblico nell'erogazione diretta di servizi sociali, socio-sanitari e socio-educativi territoriali con l'esternalizzazione degli stessi che ha reso il Terzo settore il braccio operativo della pubblica amministrazione. Oggi, invece, assistiamo a nuove forme di finanziamento e di partnership dovute ad una presenza crescente e rilevante di fondi privati ed enti filantropici. Le attività dalle Fondazioni di diversa natura a favore di iniziative sociali meritevoli rappresenta un insostituibile intervento economico sussidiario rispetto ai sempre più limitati fondi pubblici, a cui si associa una crescente richiesta di procedure e trasparenti ed una più puntuale ed efficace capacità di risposta a specifici bisogni locali (Boesso & Cerbioni, 2017).

La concentrazione degli investimenti su problematiche ritenute di maggiore rilevanza, la contribuzione in diverse modalità dell'utenza e l'introduzione di parametri di efficienza più cogenti sono accompagnati da un rinnovato ruolo delle comunità territoriali e delle risorse che queste possono offrire, nonché da forme avanzate di partnership pubblico-privato che rappresentano sfide impegnative, anche dal punto di vista culturale (Frassy, 2014). Anche la Riforma del Terzo settore procede in questa direzione, in quanto il riconoscimento della rilevanza sociale ed economica di queste organizzazioni implica una richiesta di adeguamento e miglioramento della loro azione che si manifesta, ad esempio, con l'introduzione e la diffusione di pratiche di valutazione anche dell'impatto generato nei contesti dalle azioni e dai servizi offerti (la valutazione dell'impatto è stata introdotta obbligatoriamente per alcune tipologie di progetto. Si veda: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019).

A questi elementi contestuali se ne aggiunge un altro che riguarda, come illustrato in precedenza, le trasformazioni che stanno intervenendo sulle condizioni di vita e di lavoro delle persone, nelle relazioni familiari e fra le generazioni, le quali definiscono l'emergere di bisogni

sociali, educativi, ecc. sempre più complessi e differenziati, che spingono le organizzazioni del Terzo settore ad intraprendere percorsi di analisi e ridefinizione dei servizi che erogano.

1.1 La domanda di formazione degli operatori del Terzo settore

Per definire l'attuale domanda di formazione degli operatori del Terzo settore è essenziale soffermarsi sulla crescente centralità ed attenzione dedicata all'innovazione sociale (per una più approfondita disamina si rimanda al paragrafo 1.3) nelle politiche e strategie nazionali, europee ed internazionali degli ultimi anni, ma anche nelle pratiche dello stesso Terzo settore.

Alcuni studiosi sostengono che anche le imprese sociali e le altre organizzazioni del Terzo settore possono essere considerate forme istituzionalizzate di innovazione sociale, in quanto risultato di processi che intervengono negli spazi di disallineamento tra bisogni e risposte lasciati scoperti dallo Stato e dal mercato ed in grado di produrre cambiamenti ai diversi livelli del sistema di riferimento (Venturi, 2019; Nogale & Zandonai, 2018). Queste, di fatto, nascono da movimenti di cittadini che riconoscono dal basso bisogni condivisi ed identificano soluzioni possibili, raggiungendo l'emancipazione economica e affrontando al contempo sfide collettive (CE, 2016c).

Ne consegue un necessario slittamento della ricerca sul Terzo settore, caratterizzatasi per lungo tempo dall'aver assunto come oggetto di indagine prioritario il potenziale imprenditoriale e le strategie di gestione efficiente, verso la comprensione di come queste organizzazioni siano in grado di reiterare la loro capacità di dare voce ai cittadini e alle loro aspirazioni di trasformazione della società generate dall'interesse sociale e dal principio del bene comune (Venturi, 2019; Nogale & Zandonai, 2018).

D'altra parte, processi in grado di soddisfare il bisogno di innovazione dei diversi settori della società richiedono capacità di immaginare e pensare creativamente a soluzioni per problemi sempre più complessi e multidimensionali, di attuare cambiamenti nei comportamenti e di riformulare le relazioni fra i diversi soggetti individuali e collettivi (Federighi, 2015, 2006).

Alla luce di tali considerazioni, la domanda di formazione degli operatori del Terzo settore può essere definita a partire dal movimento bidirezionale che collega l'azione di trasformazione sociale ed il cambiamento organizzativo, quali facce della stessa medaglia: la prima è la *mission* fondativa e la ragione d'essere di questa tipologia di organizzazioni; la seconda è la condizione che consente di perseguire suddetta *mission*.

È evidente come in siffatto processo la dimensione formativa sia determinante, in quanto l'innovazione è direttamente collegata alla qualità delle risorse umane presenti in un'organizzazione ed agli investimenti costanti nella formazione continua (Fazzi, 2012).

La domanda di formazione degli operatori del Terzo settore, quindi, si declina nella necessità di mantenere e sviluppare quelle competenze che consentono di innovare continuamente la propria azione in termini di servizi erogati, la quale è direttamente correlata alla capacità di rinnovare l'organizzazione stessa.

La possibilità di rispondere a tale domanda formativa implica la comprensione di come imprese, in cui lo sviluppo aziendale e la trasformazione sociale sono fattori che si rafforzano a vicenda, possano attivare processi organizzativi e di sviluppo di competenze che promuovono intenzionalmente un impatto sociale e che non siano solo a sostegno del *business as usual* (Nogale & Zandonai, 2018).

1.2 La formazione continua per re-immaginare l'azione sociale

La complessità e la multidimensionalità dei fattori e delle condizioni determinano l'articolarsi della domanda formativa degli operatori del Terzo settore, la quale può essere descritta attraverso bisogni formativi che riguardano in via prioritaria le necessità di:

- riformulare le risposte a bisogni sociali emergenti che rimanda direttamente alla capacità di azione di queste organizzazioni verso l'esterno;
- ripensare il proprio assetto organizzativo interno in funzione della capacità di rispondere ai cambiamenti sociali ed a bisogni in continua trasformazione, ma anche alle istanze della transizione avviata con la Riforma;
- ridefinire rapporti e forme nuove di collaborazione fra attori pubblici e privati di diversa tipologia.

In questi termini l'interpretazione in chiave educativa delle sfide che le organizzazioni del terzo settore si trovano ad affrontare consente di leggerle in termini di opportunità di sviluppo delle stesse (Boffo, Federighi, Torlone, 2015).

In altre parole, ciò significa collegare la capacità di innovare ed innovarsi di questa tipologia di organizzazioni con lo sviluppo professionale di chi vi opera e, dunque, con percorsi di formazione continua capaci di soddisfare i bisogni formativi sopra evidenziati.

L'obiettivo formativo di un agire educativo siffatto è orientato alla creazione di spazi permanenti di auto-formazione all'interno delle organizzazioni, accompagnandone intenzionalmente la realizzazione attraverso lo sviluppo di conoscenze e competenze che possano facilitare i processi di ridefinizione dei servizi stessi in essere (progettualità) funzionale ai bisogni sociali ed educativi emergenti (adeguatezza), in grado di prevedere e verificare l'impatto delle azioni sul contesto di riferimento e sui problemi di partenza (efficacia).

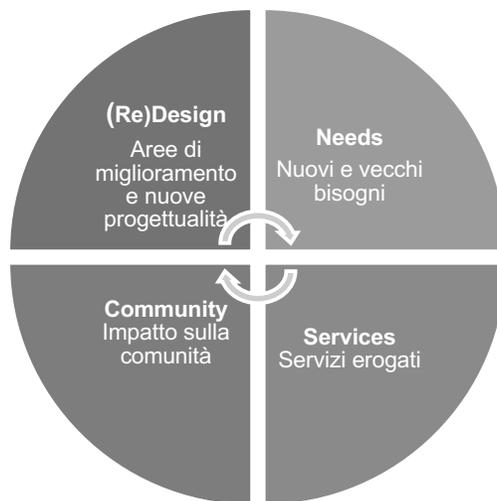
In altre parole, come sostiene Giovanna Del Gobbo, si tratta di pensare a modalità e forme della formazione continua, in quanto processo in grado di

«sostenere l'esercizio costante di una capacità di apprendere nei e dai propri contesti di azione (organizzazioni e servizi) e nel contempo capacità di garantire la trasformazione di questi stessi contesti, affinché possano continuare ad esprimere il proprio potenziale educativo per l'utenza e per i professionisti che vi operano» (Galeotti & Del Gobbo, 2019, 71).

A partire dal quadro brevemente illustrato e da un'esperienza di formazione continua con un gruppo di operatori e coordinatori di servizi socio-educativi di una cooperativa sociale che opera nell'area metropolitana fiorentina (ibidem), definiamo di seguito alcuni elementi che possono orientare un agire educativo nei confronti degli operatori del Terzo settore che sia coerente con le premesse e che prefiguri una risposta educativa appropriata alla domanda formativa identificata.

A partire dal costrutto di *learning organization* (Senge, 1992; Argyris & Schön, 1995, 1978), il quale permette di dare forma e significato ai quei processi che sono capaci di attivare all'interno di un'organizzazione l'analisi e il ripensamento critico di strategie ed azioni di gestione, collegate con il miglioramento dell'efficacia delle procedure in essere ed al raggiungimento dei risultati attesi (Del Gobbo, 2016), il modello educativo sperimentato si basa su quattro *cluster* di attività (Figura 10). L'obiettivo educativo è conseguire apprendimenti strategici che consento ai membri dell'organizzazione non solo di ripensare la propria azione (servizi erogati) e migliorare l'organizzazione interna, ma di acquisire competenze per predisporre meccanismi endogeni di ristrutturazione organizzativa e dell'azione al variare delle condizioni interne ed esterne.

Figura 10 – I quattro cluster dell'attività condotta dalla comunità di ricerca (Galeotti & Del Gobbo, 2019).



Il primo cluster di attività educativa, denominato *Needs*, ha l'obiettivo di identificare attraverso un'analisi multifocale i bisogni di diversa natura – nuovi e vecchi – presenti nel contesto operativo e rispetto ai target di riferimento. Il focus dell'analisi si sviluppa sui bisogni a cui l'organizzazione risponde, quelli che intercetta ma a cui non riesce a dare una risposta, quelli collegati a nuove categorie vulnerabili ed alle tendenze di cambiamento in atto nel territorio, riguardanti le principali dinamiche economiche, sociali, culturali, politiche, ecc.

L'attività educativa prevede una fase di avvio dedicata alla riflessione sui servizi per identificare le prime due categorie di bisogni (a cui si fornisce una risposta, intercettati ma a cui non di una risposta, anche attraverso l'analisi dei progetti educativi individualizzati ad esempio a partire dalle percezioni degli operatori), seguita da una attività di ricerca territoriale (focus group e interviste a testimoni privilegiati e stakeholder, interrogazione dei database, ecc.) realizzata dai partecipanti con il supporto degli esperti per individuare i bisogni emergenti.

L'analisi dei dati raccolti consente di produrre una mappatura dei bisogni del territorio riferiti alle tre tipologie di bisogni che consente di avviare la sistematizzazione dell'esperienza in essere e dall'altro di individuare nuove categorie di bisogni per future progettualità (ripresi nel quarto cluster di attività). L'analisi effettuata potrà, inoltre, opportunamente curvata può andare a costruire la *baseline* per la una valutazione d'impatto dei servizi promossi dall'organizzazione sul territorio (terzo cluster di attività).

Di fatto, si tratta di convertire attività che normalmente vengono svolte nell'ambito dei servizi erogati per il loro buon andamento in momenti di raccolta di evidenze empiriche, le quali opportunamente sistematizzate possono fornire una base per avviare riflessioni funzionali alla trasformazione dei servizi stessi (gli incontri normalmente previsti con gli assistenti sociali, famiglie o con i dirigenti scolastici diventano momenti di raccolta di informazioni e dati).

In termini di apprendimenti, questo cluster di attività consente di sviluppare una serie di capacità che sono riconducibili all'operazione cognitiva della contestualizzazione, quali:

- comprendere un fenomeno, un problema o un bisogno anche complesso e le sue componenti, qualità ed interazioni multiple all'interno di un contesto;
- comprendere come valori, credenze, opinioni e abitudini contribuiscono a definire il fenomeno;
- capacità di utilizzo di fonti primarie e secondarie (intervista, focus group, database, schede, progetti educativi individualizzati, ecc.), di strumenti per la raccolta di evidenze empiriche, di analisi ed interpretazione delle stesse.

Un aspetto rilevante di tale attività è l'acquisizione di consapevolezza sul prevalere della fiducia verso percezioni, valori ed abitudini

che spesso limita la capacità di innovarsi e di innovare del Terzo settore, poiché la sua caratteristica fondativa è di essere *mission-oriented*. Dal punto di vista operativo questo elemento frequentemente si traduce in progettualità ed azioni si fondano sul «percepito» e fortemente orientate dai valori che l'organizzazione esprime, piuttosto che sulla base di dati oggettivi, andando così a rafforzare una dinamica di adattamento piuttosto che di innovazione.

Lo sviluppo di una cultura del dato e del lavoro a partire da evidenze, d'altro canto, consente più agevolmente di sterilizzare la tendenza alla riproduzione dell'esistente per promuovere innovazione fuori e dentro i servizi territoriali.

Il secondo cluster di attività educativa, *Services*, ha l'obiettivo di verificare l'adeguatezza dei servizi erogati in termini di coerenza interna e di produzione di cambiamenti nel contesto di riferimento con l'utilizzo, in chiave formativa, di tecniche e strumenti della valutazione dell'impatto. Questa attività può essere realizzata attraverso l'adozione della Theory of Change (ToC) (Tapli *et al.*, 2013; Clark & Tapli, 2012; Brest, 2010), solitamente utilizzata per pianificare e valutare interventi o politiche di sviluppo e di cambiamento sociale, attraverso la costruzione del nesso di tipo causale tra le premesse e le aspettative ed i risultati attesi a breve, medio e lungo termine (*results chain*) (Figura 11).

Figura 11 – Framework della TOC per l'analisi dei servizi offerti (Galeotti & Del Gobbo, 2019).



In questo caso, il framework della ToC è stato riadattato ad un utilizzo educativo per sostenere la riflessione critica sulle attività in essere e l'individuazione di aree di miglioramento organizzativo e/o nuove progettualità.

L'analisi dei servizi erogati, anche in risposta ai bisogni individuati precedentemente e grazie ad una scheda predisposta sulla base della ToC che considera obiettivi, target, attività, metodologie, strumenti, output, ecc. e le loro interazioni (Figura 15), evidenzia il collegamento strategico tra identificare gli obiettivi e processo di verifica dei risultati attesi/raggiunti, passando dall'identificazione di indicatori di risultato che consentono di riflettere sulle pratiche operative in essere per effettuare una loro revisione critica.

Tali indicatori, insieme alle modalità per la raccolta di evidenze empiriche, sono elementi fondamentali per costruire il sistema di valutazione dell'impatto dell'azione dell'organizzazione sul territorio di riferimento.

L'agire educativo nei confronti degli operatori in formazione si avvale della valutazione come potente strumento formativo che mette in campo procedure di autovalutazione funzionali a verificare l'adeguatezza dell'offerta ma anche sulla base la coerenza interna degli stessi servizi. Le discordanze rilevate durante questo processo di analisi di servizi e pratiche operative in essere diventa l'occasione per riflettere sui possibili miglioramenti organizzativi ed ipotizzare nuove progettualità.

Tabella 4 – Scheda predisposta sulla base della TOC ed utilizzata per l'analisi dei servizi offerti (Galeotti & Del Gobbo, 2019).

NOME DEL SERVIZIO	
Obiettivi a lungo termine del servizio	
Target	
Descrizione del servizio e metodologia di intervento	
Outcomes (indicatori)	Output (attività)
Input/ Risorse:	

Questo cluster di attività consente di sviluppare capacità per riorientare la propria azione in funzione del raggiungimento di un risultato in termini di impatto desiderato, a partire dal saper indirizzare risorse e sforzi per raggiungerli. In questo processo risulta fondamentale riuscire a mettere a fuoco le relazioni tra obiettivi e risultati attesi, nonché sull'individuazione chiare di compiti e funzioni correlati alle attività messe in campo per il raggiungimento degli stessi.

Il cluster di attività educativa *Community* prevede che i soggetti in formazione lavorino alla mappatura e alla classificazione degli stakeholder, finalizzata a rafforzare le azioni di engagement dei portatori di interesse, attraverso il networking e lo sviluppo di un sistema di ascolto degli stessi. Questa fase consente di rilevare punti di forza e di debolezza legati all'opportunità di collaborare con altre organizzazioni del territorio e le eventuali necessità di pensare a modalità di coinvolgimento della comunità locale. Come abbiamo precedentemente illustrato, la dimensione relazionale è costitutiva dei processi di innovazione sociale, in quanto le interazioni sociali possono dar vita a nuove idee e nuove soluzioni attraverso la collaborazione e lo scambio con gli altri attori. L'attivazione di collaborazioni e di vere e proprie reti locali, inoltre, permette di ottimizzare le risorse esistenti e di creare le condizioni per incidere anche ad altri livelli del sistema (es. politiche), oltretutto di attivare dispositivi di ascolto degli stakeholder in modo che l'organizzazione si apra verso l'esterno senza rischiare di perdere la propria identità e specificità. Gli stessi stakeholder inoltre possono essere coinvolti nella valutazione dell'impatto dei servizi erogati.

Questa fase sostiene lo sviluppo della capacità di agire in maniera inter-organizzativa, che è qualcosa di più rispetto al fare rete o alla co-

progettazione, in quanto presuppone il saper effettuare combinazioni multiple fra idee, persone, luoghi e risorse per affrontare le sfide, guidare l'innovazione, creare sistemi collaborativi.

Il quarto ed ultimo cluster di attività educativa, denominato (*Re*)*design*, ha l'obiettivo di avviare azioni di miglioramento organizzativo e di nuove proposte progettuali di interventi/servizi socio-educativi che possano rispondere alle esigenze emerse e a cui non viene data una risposta efficace. Tali azioni si sviluppano a partire dalla sistematizzazione dei dati raccolti nelle fasi precedenti, che hanno insistito sull'emersione e descrizione dei bisogni, la verifica dell'efficacia delle pratiche correnti e la possibilità di collaborazione con gli altri stakeholder. Il prodotto realizzato dai soggetti in formazione può essere un piano di attuazione delle modifiche interne all'organizzazione per migliorare la qualità dei servizi erogati e il loro impatto sulla comunità di riferimento.

1.3 Orientamenti per la formazione continua di operatori dei servizi territoriali

Il processo educativo scandito nei quattro cluster di attività consente di sostenere la creazione di spazi permanenti di autoformazione finalizzati all'analisi, all'interpretazione dei dati e alla valutazione dell'efficacia delle risposte offerte, per individuare eventuali azioni di miglioramento dell'organizzazione. Al contempo, questo favorisce la ridefinizione dell'azione sociale delle organizzazioni del Terzo settore, a partire dalla messa in coerenza dei processi interni ed esterni per orientare le pratiche verso il raggiungimento dei risultati attesi e della finalità organizzativa (*mission*).

Tali elementi possono essere considerati legati allo sviluppo delle competenze da parte dei soggetti in formazione, necessarie a promuovere processi di innovazione sociale, le quali rappresentano risultati di secondo livello. Rispetto alle operazioni cognitive identificate precedentemente che un'azione educativa abilitante l'innovazione sociale dovrebbe promuovere, il modello insiste sulla contestualizzazione (*cluster needs*) e sulla valutazione dell'impatto in chiave formativa (*cluster services* e *community*).

Ad un primo livello si collocano, invece, i risultati in termini di apprendimenti che i soggetti in formazione (*learning outcomes*) possono conseguire ed i prodotti (*output*) per ciascun cluster di attività educativa (Tabella 5).

In sintesi, il modello educativo presentato sostiene lo sviluppo qualitativo dei servizi sociali, socio-sanitari e socio-educativi territoriali erogati dagli organismi del Terzo settore, declinando l'intenzionalità educativa in funzione dell'attivazione di processi di innovazione sociale ed evidenziando il contributo della formazione continua al rafforzamento dell'impatto sociale dei servizi territoriali forniti.

Perseguendo la finalità di sviluppo professionale, professionalizzazione e di crescita personale degli operatori, il modello adotta una prospettiva

educativa embedded non di tipo formale, ma tuttavia strutturata in modo intenzionale, la quale assume la valutazione e l'autovalutazione delle pratiche ed delle azioni come momento di avvio e di gestione del cambiamento, inteso come possibilità di trasformare il presente e di decidere la direzione futura sulla base di nuove conoscenze (Federighi, 2012).

Tabella 5 – *Output* ed *outcomes* dell'attività educativa di formazione continua (Galeotti & Del Gobbo, 2019).

<i>Cluster attività educativa</i>	Descrizione attività	Output	Outcomes
<i>Needs</i>	Rilevazione dei bisogni del territorio attraverso la raccolta di evidenze e dati.	Prima rilevazione dei bisogni sociali ed educativi del territorio (report).	Sapere utilizzare fonti primarie e secondarie e strumenti per la raccolta dei dati (intervista, focus group e schede). Saper analizzare e interpretare i dati e le evidenze raccolte.
<i>Services</i>	Analisi dei servizi erogati in risposta ai bisogni individuati in termini di obiettivi, target, attività, metodologie, strumenti, output, ecc.	Schede di analisi dei servizi secondo il metodo della TOC. Identificazione degli indicatori di impatto dei servizi analizzati.	Saper riflettere ed analizzare le pratiche operative per effettuare una loro revisione critica.
<i>Community</i>	Identificazione degli stakeholder ai diversi livelli del sistema e delle azioni per il loro <i>engagement</i> anche ai fini della valutazione dell'impatto.	Mappa degli <i>stakeholders</i> e loro classificazione per tipologie e livelli del sistema territoriale.	Saper individuare e combinare le risorse presenti sul territorio per capirne la funzionalità ai fini del raggiungimento di obiettivi condivisi.
<i>(Re) design</i>	Identificazione di aree di miglioramento organizzativo e dei servizi erogati.	Piano di attuazione delle modifiche interne all'organizzazione per migliorare la qualità dei servizi erogati e il loro impatto sulla comunità di riferimento.	Saper orientare i processi di erogazione dei servizi al raggiungimento dei risultati attesi e della finalità organizzativa (mission).

Come sottolinea Del Gobbo

«i processi di valutazione/autovalutazione delle performance costituiscono, pertanto, un forte motore della crescita individuale e organizzativa in quanto, se realizzati, spingono alla ridefinizione degli obiettivi, alla loro misurazione e valutazione, alla definizione di strategie, anche formative, per il raggiungimento dei risultati attesi» (Galeotti & Del Gobbo, 2019).

Per questa via, si ribadisce come la formazione continua possa abilitare l'innovazione sociale grazie alla sua tensione verso lo sviluppo di competenze per rafforzare intenzionalmente e deliberatamente la generazione di valore sociale dei servizi erogati dalle organizzazioni del Terzo settore, affinché queste possano e continuare ad essere luoghi in cui i cittadini danno voce alle loro aspirazioni di trasformazione della società (Nogale & Zandonai, 2018).

2. Ecosistemi formativi per l'innovazione sociale: verso il Radical Learning³

Già in altre parti di questo volume abbiamo accennato a come la IV Rivoluzione industriale sta trasformando profondamente l'economia e la società, ridisegnando non solo imprese e sistemi di imprese, ma anche tipologie di lavoro, professionalità e competenze (WEF, 2016; Frey & Osborne, 2013). I suoi effetti sul mondo del lavoro⁴, in termini di perdita dei posti e la loro sostituzione con nuovi tipi di occupazione, la vulnerabilità dei lavori di routine e a bassa qualifica, i fenomeni di polarizzazione e dislocamento del lavoro rischiano di creare esclusione sociale che, in parte, può essere fronteggiata promuovendo iniziative per l'aggiornamento – *re-training* – e la riqualificazione – *re-skilling* – dei lavoratori (WEF, 2019).

Negli ultimi anni, inoltre, abbiamo assistito all'evoluzione della *sharing economy* grazie all'impiego delle tecnologie convergenti per la creazione di piattaforme digitali che hanno trasformato gli schemi tradizionali di produzione e consumo, aprendo a trend crescenti di *servitizzazione* e creando ibridi fra prodotti e servizi (Lombardi & Fadda, 2018; OECD, 2016). La loro inarrestabile ascesa non ha oscurato il diffondersi di esperienze e realtà di economia della condivisione che privilegiano la dimensione sociale piuttosto che quella di mercato, come i *coworking*⁵. Fenomeno relativamente recente ed in rapida diffusione su scala mondiale, il *coworking* è un nuovo modello di organizzazione del lavoro basato

³ In questo paragrafo si riprende ed approfondisce il materiale pubblicato nell'articolo: Galeotti G. (2019), *Il «futuro del lavoro» e l'educazione del XXI secolo. Un'interpretazione del coworking come spazio di apprendimento*, «Formare», Vol. 19/2.

⁴ Entro il 2030 dal 3% al 14% della forza lavoro globale – tra 75 e 375 milioni di lavoratori – sarà costretta a cambiare professione e molti tipi di impiego richiederanno un'istruzione elevata (McKinsey, 2017).

⁵ Il lavoro che presentiamo si inserisce nel progetto internazionale *Beyond (Un)employment*, attivo nel biennio 2017-2018 e finanziato dalla Robert Bosch Foundation di Stoccarda, che ha coinvolto gli Impact Hub di Birmingham, Erevan, Mosca, Zagabria e Firenze. Al progetto hanno partecipato esperti e professionisti, compresa l'autrice, con l'intento di identificare bisogni ed ipotesi di intervento per affrontare la sfida della disoccupazione di fasce diverse della popolazione.

sulla condivisione di uno spazio fisico da parte di liberi professionisti e freelance, i quali, pur disponendo di postazioni autonome e mantenendo attività indipendenti, hanno la possibilità di interagire con altri professionisti (Felici *et al.*, 2017)⁶.

La rapida diffusione dei coworking negli ultimi anni indica la loro capacità di interpretare i mutamenti in atto nella società, ma anche il bisogno di superare una logica competitiva del lavoro a favore di una collaborativa, basata su relazioni significative fra persone, conoscenze, ambienti fisici e digitali, settori, discipline e culture.

Luoghi di azione ed interazione fra persone con background culturali, professionali ed esperienziali differenti, i coworking possono essere interpretati come *spazi emergenti di apprendimento*, caratterizzati da relazioni laterali, condivise e partecipate e dal considerare il lavoro come attività per esprimere e sviluppare la propria personalità e socialità (Barricelli, 2016).

In questo paragrafo vorremo soffermarci sull'analisi dei processi formativi che si sviluppano in questi luoghi di lavoro condivisi, capaci di coniugare professionalità differenti in un ambiente sociale, produttivo e di apprendimento. Dopo aver definito il costrutto di *co-workplace learning* alla luce di studi e ricerche inerenti l'apprendimento nei contesti di lavoro, verrà illustrata una matrice di competenze intese come learning outcomes dei processi di interazione e collaborazione che si sviluppano nei coworking, quale elemento centrale della proposta di Radical Learning di Impact Hub Firenze.

2.1 Il costrutto di *co-workplace learning*

Nella letteratura scientifica e di settore il *workplace learning* riscontra un crescente interesse, ma è anche vero che il termine viene utilizzato, talvolta genericamente, per indicare modalità molto differenti di apprendere nei contesti lavorativi, nonché differenti approcci alla loro analisi (Weber, 2013).

In generale, il costrutto di *workplace learning* indica l'apprendimento integrato o legato al lavoro e descrivere i processi attraverso i quali un individuo acquisisce le conoscenze e le competenze utili ad espletare la propria performance lavorativa. Queste acquisizioni sono una conseguenza di azioni intenzionali tese a produrre risultati – di produzione o econo-

⁶ Nel 2017, i coworking nel mondo erano 15.500, con un numero complessivo di 1.270.000 membri e registravano un trend di crescita estremamente positivo. Nel 2018 hanno superato due milioni di membri (Deskmag, 2019). L'impatto dell'emergenza sanitaria su questo modello di lavoro è stato drammatico, soprattutto laddove i governi hanno adottato le misure di distanziamento sociale. Per approfondimenti si veda: <<https://socialworkplaces.com/what-coworking-spaces-say-about-the-impact-of-the-coronavirus-results-of-the-survey/>> (06/2020).

mici – riconosciuti, attraverso sforzi diretti a rispondere alle richieste, agli obblighi e alle sfide tipiche dell'attività lavorativa (Malloch *et al.*, 2011).

Le prospettive di analisi di tale fenomeno possono essere distinte tra approcci che assumono come *focus* l'individuo e quelli centrati sul contesto come spazio fisico e relazionale in cui gli individui agiscono (Vieira de Moraes & Berges-Andrade, 2015). Un terzo filone integra le due precedenti visioni (Illeris, 2003) ed un quarto, più recente, assume come elemento chiave il cambiamento prodotto dall'apprendimento nel tempo (Hager, 2011). In questo caso, l'apprendimento è considerato un fenomeno *emergente*, un processo continuo che creativamente trasforma e viene trasformato dal contesto. Coerentemente, concetti come *partecipazione* ed *acquisizione* sono sostituiti da *cambiamento*, *costruzione* o *engagement* (Vieira de Moraes & Berges-Andrade, 2015).

I contributi e le riflessioni sul workplace learning offrono spunti interessanti per comprendere la specificità formativa degli spazi di lavoro condivisi, anche a sostegno di quanto precedentemente argomentato sull'azione educativa trasformativa e strategica attenta al far convergere in uno stesso spazio di formazione dinamiche apprenditive di diversa natura.

La natura prevalentemente informale dell'apprendere attraverso il lavoro rimanda alla dimensione sociale dello stesso e ad una vasta gamma di modalità di costruzione della conoscenza, con differenti gradi di intenzionalità, strutturazione e direzionalità esercitata dal soggetto e, dunque, di diverse possibilità di esercizio dell'agency (Eraut, 2004; Marsick & Watkins, 2001).

Il rapporto educativo fondante tra contesto e soggetto apre alla possibilità di sviluppo della conoscenza: il primo, con le sue norme, regola l'accesso e la costruzione dei saperi professionali e individuali, le relazioni con gli altri; il secondo considera la capacità del soggetto di controllare e direzionare il proprio sviluppo professionale e personale.

La compresenza nello stesso spazio fisico di professionisti che perseguono obiettivi produttivi e professionali indipendenti li differenzia fortemente dai luoghi di lavoro più tradizionali in quanto la presenza dei lavoratori non è direttamente legata a determinati obiettivi di produzione di beni o servizi e sottolinea come nei coworking sia indispensabile esercitare un ruolo attivo di direzione e regolazione della propria attività professionale e, di conseguenza, dell'apprendimento ad essa associato.

Questa enfasi sull'agency individuale non oscura la funzione di stimolo e di sostegno all'apprendimento esercitata dal contesto sociale.

Le modalità di partecipazione alla vita lavorativa, infatti, incidono sull'apprendimento, quale processo inter-psicologico di adesione a pratiche specifiche e risultato dell'interdipendenza tra bisogni sociali ed individuali (Billet, 2011, 2008): i primi chiedono di modificare e trasformare le pratiche, mentre gli individui hanno bisogno del mondo sociale per accedere alla conoscenza collegata a determinate attività lavorative.

Assumendo, dunque, una prospettiva relazionale del rapporto tra soggetto e contesto, l'impegno in un'attività, associato a diversi gradi di intenzionalità e di esercizio dell'agency, è essenziale per la modifica delle pratiche stesse in risposta a specifici bisogni sociali (Giddens, 1984), così come la pressione esercitata dalle istanze sociali che orientano l'azione può essere diversamente selezionata dagli individui.

L'esperienza personale, la scelta individuale di come impegnarsi nell'attività lavorativa, nella relazione con gli altri membri dello spazio e nella selezione di ciò che questi luoghi di lavoro offrono sono elementi che modellano fortemente l'apprendimento.

Il contesto operativo, inoltre, fornisce una serie di risorse materiali, strumentali ed immateriali, quali opportunità e sostegno all'apprendimento – *workplace affordances* – utili allo sviluppo della propria attività professionale (Billet, 2008).

Una dimensione peculiare di questo modello di organizzazione del lavoro riguarda le norme – più o meno formalizzate – che non regolano tanto la gerarchizzazione in ruoli e funzioni, attese, performance e progressi economici e di produzione, bensì le forme organizzative orizzontali e autogestite di coesistenza e convivenza in uno stesso luogo di professionalità differenti.

In sintesi, i coworking si presentano come ambienti più destrutturati, dove le pratiche di lavoro hanno un carattere meno standardizzato e scarsamente basato sulla routine, ma dove la compresenza nello stesso luogo fisico di professionisti afferenti a diversi ambiti produttivi espone, non solo al confronto e alla revisione del proprio operare, ma anche alla sperimentazione di soluzioni innovative attraverso progettualità individuali e collettive.

Il modello di organizzazione del lavoro del coworking è dato dall'interazioni multiple fra i professionisti che vi operano, spazio configurando lo stesso come un ecosistema di professionalità e competenze e rappresenta: un potenziale di interazione, ibridazione e collaborazione per lo sviluppo professionale e personale dei membri; un laboratorio di esperimenti e sperimentazioni su piccola scala in grado di generare innovazione sociale.

Questa loro condizione fondante, infatti, sostiene il passaggio da un apprendimento di tipo adattivo o riproduttivo, finalizzato all'acquisizione di competenze per padroneggiare la routine prevalente in un'organizzazione, ad uno di tipo innovativo o evolutivo, che si verifica quando individui o gruppi hanno la possibilità di agire per sperimentare nuovi modi di affrontare doveri e problemi, spesso complessi, collegati al lavoro (Ellström *et al.*, 2008; Ellström, 2001; Engeström, 1999).

Un ulteriore aspetto riguarda le ragioni per cui liberi professionisti, lavoratori autonomi e freelance si trovano ad operare in questi luoghi, il quale rimanda ad una visione del lavoro come spazio di socialità, di autorealizzazione e opportunità di trasformazione positiva della società (Blustein, 2019; Zamagni, 2015).

Tutto ciò rende i coworking luoghi di lavoro orientati dai valori della convivenza, dell'appartenenza ad una comunità, della collaborazione, anziché dalla *subordinazione* fondata sulla produzione. Del resto, la nozione di subordinazione ha subito profonde trasformazioni e, insieme alla de-standardizzazione dei processi produttivi e dei tempi di vita e di lavoro delle persone, sono da considerarsi elementi-chiave dello scenario attuale del mondo del lavoro (Alessandrini, 2012).

L'analisi di questi spazi, che integra il focus sugli individui che vi lavorano, con quello sul contesto operativo e quello sulla struttura organizzativa, ci consente di identificare i processi formativi che sono in grado di attivare, per arrivare a definire *co-workplace learning* come una processualità in cui convergono dinamiche apprenditive diverse – individuali, sociali, contestuali, dell'azione, valoriali – le quali si sviluppano attraverso la collaborazione e producono trasformazioni nei soggetti e nei contesti di vita e di lavoro.

In altre parole, il *co-workplace learning* si riferisce ad itinerari formativi che vi si originano muovono da interessi ed aspirazioni individuali (auto-diretti ed auto-regolati), sono socialmente integrati (*embedded* nelle relazioni sociali) ed orientati alla creazione di valore per gli individui, la comunità e la società (*value-oriented*).

Il valore formativo di questi spazi, in termini di acquisizione di conoscenze e competenze in coloro che attivamente vi operano, emerge dalle relazioni e dalle interazioni fra i soggetti, tra i soggetti e i prodotti, gli artefatti, ma anche con le procedure e i sistemi di co-gestione ed è strettamente connesso alle possibilità di sperimentare azioni trasformative e dunque all'opportunità di vedersi come *agenti trasformativi* del proprio bagaglio conoscitivo, delle condizioni di vita e di lavoro e del contesto in cui si agisce (Federighi, 2016; De Sanctis, 1975).

2. La formazione continua che genera valore sociale: il caso di Impact Hub Firenze

Il *co-workplace learning* non dipende solo dalla produzione di determinati beni o servizi e dalla partecipazione ad una pratica lavorativa più o meno *codificata*, ma in larga misura dalle opportunità di confronto e collaborazione con altri professionisti.

In un contesto produttivo destrutturato, dove l'attività lavorativa ha un carattere autonomo e meno standardizzato, le norme regolano la convivenza fra le persone più che la compartecipazione al processo produttivo, le relazioni sociali rappresentano un inequivocabile valore aggiunto.

I processi di apprendimento sono, non solo e non tanto, associati alla performance produttiva, bensì alla dimensione relazionale e della socialità, hanno impatto positivo sulla produttività, poiché funzionali alla crescita professionale legata all'innovazione di processi e prodotti, alla sperimentazione di progettualità individuali e collettive e alla possibilità di trasformare se stessi, gli altri e la società.

L'interazione, la collaborazione e la sperimentazione di progettualità offerte dagli spazi di lavoro condivisi sono occasioni di sviluppo personale e professionale, in quanto luoghi fisici, mentali, organizzativi e affettivi insieme, che enfatizzano l'apprendimento autodiretto, autodeterminato e socialmente integrato, supportato da:

- un contesto che ospita una rete umana altamente connessa, interattiva e collaborativa, arricchito con strumenti tecnologici, risorse materiali ed immateriali;
- il coinvolgimento attivo e produttivo in processi di ideazione, scoperta e creazione su problemi complessi;
- la formulazione di quadri di senso che consentono alle persone di riunirsi, accrescere la fiducia reciproca e impegnarsi in progetti comuni.

In questo sistema relazionale e di interazione plurale avvengono processi di apprendimento multipli di natura prevalentemente esperienziale e non predeterminati a partire da obiettivi educativi e/o strategie *top-down*. In questi termini, l'apprendimento è un sotto-processo di funzionamento del sistema complesso creato dalle interazioni multiple fra i professionisti membri della comunità e con altri soggetti esterni ad essa.

Questa dimensione formativa informale può essere valorizzata e potenziata con specifiche progettualità educative volte a sostenere il passaggio da acquisizioni incidentali o implicite, atte a fissare alcune esperienze selezionate fra quelle vissute, ad acquisizioni di tipo deliberativo (Eraut, 2004), sempre originatesi nell'informale, ma che richiedono la strutturazione di conoscenze e competenze, per attivare la relazione tra teoria e pratica e tra conoscenza ed azione, per ricondurre a coerenza ed unitarietà la progettazione e l'azione individuale e collettiva.

La possibilità di identificare progettualità che sostengono una gestione intenzionalmente educativa di aspetti e momenti dell'attività nei coworking (Federighi, 2009) o che possono inserirsi nello svolgimento dell'attività stessa (Federighi, 2012) si precisa nel favorire la capacità dei soggetti di controllare e modificare la propria azione sulle componenti che generano educazione (selezione delle risorse del contesto, interazione e collaborazione con gli altri, negoziazione delle norme e dei significati), in chiave autodiretta ed autoregolativa, supportando, di fatto, il potere dello stesso fattore educativo di trasformare gli individui ed i contesti (Del Gobbo, 2018).

Un'iniziativa che va nella direzione descritta è stata promossa da Impact Hub Firenze (IHF)⁷, un coworking la cui finalità è la promozione dell'innovazione e dell'imprenditoria sociale per il cambiamento so-

⁷ IHF accoglie più di 150 membri ed opera come nodo locale di una comunità globale di oltre 16.000 membri, distribuiti in oltre 100 coworking nei cinque continenti (Deskmag, 2019).

stenibile della società attraverso la collaborazione aperta e l'impegno collettivo. La progettualità educativa è diretta a sostenere itinerari formativi autodiretti ed autoregolati, i quali sono in grado di rispondere a specifici bisogni formativi in funzione dello sviluppo professionale e, al contempo, della comunità. Tale progettualità rientra in una proposta di sistematizzazione più ampia di tutta l'attività offerta dell'IHF denominata *Radical Learning*, diretta a dimostrare il valore dell'appartenenza ad Hub non solo dal punto di vista materiale, ma collegato ad un intero ambiente di apprendimento e crescita delle capacità che contribuisce allo sviluppo sia personale che professionale. Il sistema relazionale basato sul luogo e orientato alle sfide della società, rende IHF un laboratorio per la promozione di pensiero e progettazione sistemica al cambiamento sociale (IHF, 2018).

Radical Learning si compone di blocchi a cui fanno riferimento le diverse progettualità formative:

- *Community*: riguarda la partecipazione attiva allo spazio di lavoro condiviso ed animato da una serie di attività proposte dagli host, figure che svolgono un'azione di facilitazione e di animazione all'interno di questo spazio.
- *Academy*: una proposta di contenuti flessibile e personalizzata agli interessi e bisogni formativi dei membri che è diretta allo sviluppo di competenze più verticali e tecniche.
- *Challenge*: la realizzazione di iniziative, esperimenti, ed attività per la promozione dell'innovazione sociale e lo sviluppo di competenze sistemiche.

Radical Learning è ancorato a uno specifico quadro di competenze e abilità che riflette e guida l'intero ambiente di apprendimento radicale e funziona come una mappa orientativa per qualsiasi attività ed iniziativa presente e futura⁸.

Il quadro è un riferimento per la valutazione ed il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti grazie all'esperienza di lavoro in questo spazio si basa su una combinazione di strumenti di autovalutazione, valutazione tra pari e valutazione istituzionale che convergono verso un dispositivo di valutazione community-based (Stame, 2016; Mathison, 2005).

⁸ Le attività per la progettazione e la prototipazione del sistema di ricognizione e validazione delle competenze sono state: (i) ricerca *desk* su *workplace learning*, apprendimento in ambienti collaborativi, quadri di competenze, sistemi ed azioni di valutazione delle competenze; (ii) interviste ai membri di IHF per raccogliere dati riguardanti la *User Experience* e la *Journey Map* ideale; (iii) analisi dei dati del questionario annuale somministrato ai membri di tutti gli Impact Hub, con l'introduzione di alcune domande specifiche per IHF; (iv) identificazione dei criteri per la costruzione del sistema ed incontri di progettazione del prototipo.

Questo dispositivo si sostanzia attraverso:

- l'identificazione di una serie di attività volte a creare *setting* di auto-valutazione, valutazione tra pari ed etero-valutazione funzionali all'immersione ed all'identificazione delle competenze;
- la costruzione di una matrice per decodificare i possibili risultati di apprendimento in termini di competenze trasversali o *soft skills*;
- la definizione di modalità e strumenti per la validazione delle competenze acquisite.

Il sistema di ricognizione e validazione delle competenze introdotto ad IHF si fonda su una matrice delle *soft skills* (Tabella 6) costruita considerando tre dimensioni chiave:

1. principali attività promosse da IHF che accomunano le esperienze dei diversi membri all'interno del *coworking*;
2. diverse modalità di vivere ed usare lo spazio da parte dei membri che coinvolgono gli aspetti operativi, ma anche affettivi, di attribuzione di senso e di valore;
3. meta-competenze che descrivono il profilo dell'*hubber* ideale.

Tabella 6 – Matrice delle *soft skill* (Galeotti, 2019b).

Attività Chiave	Utilizzatore	Collaboratore	Generatore	
<i>Esplorare e comprendere</i>	<i>Openness</i> : Essere interessati ed accogliere prospettive di senso ampie o alternative.	<i>Contextualizing</i> : Comprendere un fenomeno all'interno di un dato contesto e come valori, credenze, opinioni e abitudini contribuiscono a definirlo.	<i>Questioning</i> : Formulare ipotesi sfidanti per approfondire o sviluppare la comprensione.	<i>Visioning</i>
<i>Partecipare e collaborare</i>	<i>Results-orienting</i> : Sapere individuare risultati ed indirizzare risorse e sforzi per raggiungerli.	<i>Networking</i> : Costruire e mantenere contatti e relazioni con altre persone, organizzazioni, ecc.	<i>Leadership</i> : Assumersi la responsabilità, mettersi al servizio di un'idea o di un'attività che richiede una guida.	<i>Organizing</i>
<i>Consapevolezza ed auto-direzionalità</i>	<i>Self-efficacy</i> : Dare senso alle proprie capacità e risorse per portare avanti e completare con successo un compito e/o un'attività.	<i>Engagement</i> : Partecipare attivamente a pratiche di collaborazione aperta, condividere la responsabilità.	<i>Value generation</i> : Creare valore sociale, culturale, economico e saper produrre cultura attraverso progetti o attività.	<i>Extra-prising</i>
	<i>Sensemaking</i>	<i>Co-operating</i>	<i>Innovating</i>	

La matrice delle soft skills rafforzate in un ambiente di apprendimento come IHF è costruita incrociando le attività chiave che vi sono realizzate, i tre archetipi di User Experience identificati e le macro-competenze che descrivono il profilo dell'hubber ideale. Le soft skills sono i learning outcomes dei processi formativi che si sviluppano attraverso l'operare in questo spazio, la partecipazione alla vita della comunità, la collaborazione finalizzata alla realizzazione di progetti professionali e collettivi.

Il punto di partenza per la costruzione della matrice è il modello organizzativo Impact Hub con la presenza di *host*, quali attivatori del percorso di adesione ad Hub, che con la loro azione contribuiscono a plasmare l'esperienza di un membro, promuovendo connessioni significative fra persone, competenze e risorse presenti nello spazio e sostenendo la collaborazione fra i diversi professionisti. Questa figura facilita la partecipazione dei membri ad una serie di attività che prevedono gradi diversi di coinvolgimento e classificabili in tre tipologie:

- *esplorazione e comprensione* – attività di scoperta delle risorse materiali, immateriali, strumentali e relazionali e comprensione della loro utilità ai fini dello sviluppo della propria attività professionale;
- *partecipazione e collaborazione* – coinvolgimento attivo nella vita della comunità e nelle diverse iniziative, funzionali a creare legami sociali ed a condividere significati, anche in funzione di progetti comuni;
- *consapevolezza ed auto-direzionalità* – introduzione di attività, eventi e sessioni formative dirette a creare momenti di riflessione per l'identificazione dei *learning outcomes* conseguiti.

Passando ad illustrare il secondo elemento considerato per la costruzione della matrice, è importante sottolineare come l'esperienza d'uso dello spazio – *User Experience* – abbia una natura prevalentemente soggettiva, poiché riguarda i pensieri e le sensazioni di un soggetto nei confronti di un sistema e può modificarsi ed evolversi nel tempo al variare delle circostanze. Per costruire la matrice, queste diverse modalità sono state ricondotte a tre *archetipi* (Mark & Pearson, 2001) che profilano gradi diversi di coinvolgimento, quali:

- *Utilizzatore* – usa le risorse a disposizione nello spazio (reti di relazioni, conoscenze, competenze, professionalità, strumenti, ecc.) per sviluppare la propria attività professionale; può essere meno interessato a condividere apertamente le proprie competenze o contribuire allo sviluppo della comunità; il suo agire è orientato principalmente da obiettivi personali e motivato dalla ricerca di stabilità ed indipendenza;
- *Collaboratore* – attiva le proprie risorse ed opera insieme ad altri per lo sviluppo di un'attività, un prodotto, un servizio, quale risultato dello sforzo collettivo; considera la collaborazione aperta come un modo per ottenere risultati migliori e dar vita a nuove iniziative e progetti; la sua azione è motivata ed indirizzata al cambiamento;

- *Generatore* – attraverso la collaborazione e lo sforzo condiviso, la sua azione è orientata verso la creazione di valore sociale, economico e culturale per la comunità e la società; il suo agire è guidato da forti convinzioni sociali e dal senso di appartenenza alla comunità.

Il terzo ed ultimo elemento considerato nella matrice riguarda le meta-competenze che descrivono il profilo dell'*hubber ideale* (Figura 2), ovvero l'insieme di capacità che consentono di operare per raggiungere gli obiettivi professionali, partecipare alla vita della comunità, contribuire attivamente allo sviluppo della società, perseguendo, dunque, la coerenza fra identità, significati ed azione (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005).

Le meta-competenze sono state individuate a partire dalle aree di apprendimento collegate alle attività precedentemente illustrate, dalla *mission* dell'organizzazione e da alcuni dei più recenti quadri di competenze sviluppati da organismi internazionali (EC, 2019a, 2016b; CoE, 2018; OECD, 2017c) (Tabella 7). Queste competenze esprimono, inoltre, l'intensità crescente che caratterizza il percorso ad IHF, il quale prevede compiti ed azioni via via più complessi e con gradi di interconnessione sempre più elevati.

Tabella 7 – Le macro-competenze che descrivono il profilo dell'*hubber ideale* (Galeotti, 2019b).

MACRO COMPETENZE	DESCRITTORI
Sensemaking	Dare senso e significato alle esperienze anche passate, in funzione del presente e dell'agire nel presente perseguendo la coerenza tra valori ed azioni.
Visioning	Sviluppare una visione del futuro ancorata alla realtà, all'evoluzione della società e dei suoi bisogni, dei possibili percorsi di sviluppo professionale e sociale, a partire dalla comprensione, dall'analisi e dalla valorizzazione delle risorse presenti in un dato contesto.
Co-operating	Lavorare con gli altri, in gruppo, che implica la continua negoziazione e mediazione fra <i>diversità</i> , relazioni genuine, vantaggi comuni e reciproci.
Organising	Integrare e coordinare le risorse presenti in una comunità e/o un contesto per raggiungere obiettivi professionali ed economici.
Extraprising	Agire in maniera inter-organizzativa facilitando la combinazione multipla di idee, persone, luoghi e risorse per affrontare le sfide e guidare l'innovazione.
Innovating	Generare ed introdurre nuove idee e soluzioni in un dato contesto, creando nuove esperienze e significati.

Le evidenze che attestano il raggiungimento dei diversi livelli di competenza da parte dei membri di IHF sono raccolte attraverso sessioni di riflessione di gruppo sulle attività progettate, in fase di realizzazione o

realizzate, osservazione sistematica, learning analytics estratti attraverso i sistemi di gestione digitali.

Per le nove soft skills indicate nella matrice sono stati definiti 36 indicatori di performance, in grado di valutare il livello acquisito (base, intermedio, avanzato ed esperto). Il raggiungimento del livello di competenza, infine, potrà essere riconosciuto con un sistema *open badge* (open-source Mozilla Open Badges) implementabile ed integrabile con Nexodus, l'infrastruttura digitale di gestione del coworking, per la costruzione di un portfolio digitale collegato all'esperienza di *membership* (IHF, 2018).

Il sistema di ricognizione e validazione delle soft skills ipotizzato adotta un'idea di valutazione quale insieme di processi continui, convergenti e di mediazione fra le parti coinvolte – membri, facilitatori, staff, stakeholder, ecc. – ed opportunità per sensibilizzare alla costruzione di fiducia e all'impegno reciproci. Il sistema, inoltre, risponde al crescente bisogno di sperimentare approcci alla valutazione capaci di cogliere la pluralità dei modi in cui si apprende nei contesti di vita reale, con l'utilizzo dell'esperienza quotidiana come banco di prova dell'acquisizione di nuove conoscenze e abilità.

2.3 Indicazioni per ripensare la formazione continua

Attraversando il dibattito contemporaneo sul futuro del lavoro, sull'apprendimento e le competenze del XXI secolo (si veda il capitolo 1), l'analisi dei coworking come ambienti di apprendimento indica come questi siano in grado di supportare lo sviluppo professionale e personale di coloro che vi operano ed al contempo iniziative ed esperimenti di innovazione sociale, ma anche di pratiche innovative della formazione continua dei lavoratori autonomi.

Di fatto, negli spazi di lavoro condivisi si attivano processi di *co-workplace learning*, cioè di *empowerment at work* che abilitano negli individui la possibilità di pensarsi, comportarsi, agire e decidere in modo autonomo, indipendente, favorendo la loro agency, il *sense of competence* e l'adozione di comportamenti proattivi nell'affrontare l'incertezza e le novità che caratterizzano l'attuale mondo del lavoro (Chia-Huei, Hong, Yuhui, 2017).

In altre parole, i coworking disegnano spazi relazionali che innervano quelli fisici, quelli dell'azione produttiva e quelli della creazione di senso e significati, dando vita ad ecosistemi produttivi e di apprendimento funzionali allo sviluppo professionale e sociale, che richiamano i significati e i valori autentici del lavoro, quale spazio relazionale che contribuisce al rapporto tra le persone e il mondo, riflettendo le aspirazioni di essere produttivi, creativi e connessi agli altri (Blustein, 2019); azione trasformativa positiva e sostenibile degli esseri umani e del mondo (Zamagni, 2015); ambito che contribuisce alla crescita e allo sviluppo della persona (Alessandrini, 2012; Margiotta, 2011).

Gli itinerari formativi che vi si originano muovono da interessi ed aspirazioni individuali (auto-diretti ed auto-regolati), sono socialmente integrati (embedded nelle relazioni sociali) ed orientati alla creazione di valore per gli individui, la comunità e la società (value-oriented).

La capacità di sostenere la coerenza fra aspirazioni, comportamenti e valori potrebbe essere, in estrema sintesi, il loro contributo all'educazione del XXI secolo.

Oltre a rappresentare esempi positivi di sharing economy, questi spazi di condivisione e collaborazione possono supportare l'accesso e la permanenza nel mercato del lavoro di professionisti, freelance ed altri lavoratori autonomi ed al contempo tutelare i diritti ed arginare lo sfruttamento di questa tipologia di lavoratori in costante aumento, ma che ancora fatica a trovare forme adeguate di rappresentanza (OECD, 2019c).

Dall'analisi dell'esperienza del coworking fiorentino emergono alcune suggestioni utili per ripensare la formazione continua. Le trasformazioni del lavoro comportano nuove sfide, ma possono essere anche l'occasione per sperimentare progettualità educative che si integrano con la vita reale, fuori dai contesti tradizionali.

Se da un lato tali trasformazioni implicano maggiore autonomia e capacità di innovazione da parte degli individui, nonché richiedono competenze complesse con conseguente *nuova enfasi sull'apprendimento permanente*, dall'altro questi stessi elementi ispirano le pratiche attorno di formazione continua per *formare* lavoratori più flessibili e riflessivi, in grado di aggiornarsi costantemente e pensare a ciò che stanno facendo mentre lo stanno (Norris, 2018).

Diventa sempre più indispensabile investire nella costruzione di ecologie, dell'intervento e dell'innovazione aperta, nella progettazione di ambienti dell'apprendimento idonei a coltivare l'immaginazione, le capacità e l'azione, basati su una governance orizzontale e distribuita ed originati dall'interdipendenza di sistemi di saperi e competenze (Johar, 2017).

D'altronde, il futuro dell'apprendimento non sarà nell'aula scolastica, ma nel campo dell'esperienza e del lavoro, mentre agiamo e creiamo percorsi concreti di cambiamento e miglioramento di noi stessi e del mondo (Edmonton & Saxberg, 2017).

CONCLUSIONI

Le esperienze di formazione continua, presentate negli ultimi due capitoli, illustrano ed approfondiscono ciò che abbiamo definito le forme dell'agire educativo per l'apprendimento trasformativo e strategico funzionale ad attivare processi di innovazione sociale. Con altre parole è un agire educativo attento a far convergere dinamiche distinte di apprendimento nel medesimo spazio formativo ed orientato allo sviluppo di competenze per il cambiamento eco-sistemico incoraggiando specifiche operazioni cognitive nei soggetti in formazione.

L'aggiornamento in servizio di insegnanti della secondaria di secondo grado per la costruzione di sistemi dell'Alternanza scuola-lavoro insiste sulla necessità di percorsi di formazione che siano in grado di contestualizzare l'azione degli stessi insegnanti all'interno di una prospettiva sistemica. Questo permette loro di acquisire un punto di vista diverso sulla gestione del dispositivo formativo dell'ASL per valorizzarne il potenziale formativo piuttosto che considerarlo una questione burocratico-amministrativa. Al contempo, una rinnovata visione del lavoro e del suo potenziale formativo ha consentito di prefigurare azioni, successivamente realizzate, che vanno nella direzione di attuare trasformazioni organizzative negli istituti scolastici coinvolti. Lo sviluppo di adeguate competenze per la gestione del dispositivo in chiave formativa, attraverso un'azione educativa basata sulla ricerca e tra pari, ha promosso cambiamenti sostenuti dalla collaborazione inter- ed infra-organizzativa.

Anche la seconda esperienza presentata riguarda l'aggiornamento in servizi degli insegnanti, in questo caso, della scuola primaria e secondaria di primo grado che si trovano ad affrontare la sfida del miglioramento della qualità dei servizi educativi, nell'ambito di una strategia territoriale più ampia che intende valorizzare le risorse naturali e culturali locali per aumentare il benessere degli abitanti. La tematizzazione della relazione

tra patrimonio culturale immateriale e sviluppo sostenibile ha consentito di sperimentare co-progettazioni educative in grado di riannodare elementi del passato (il patrimonio immateriale) con il presente (l'azione educativa con gli studenti) e la visione del futuro (competenze per lo sviluppo sostenibile). Il principale risultato dell'azione educativa con gli insegnanti e gli altri stakeholder è la configurazione, ancora in corso, di un modello educativo aperto e pluri-contestuale, che integra educazione formale e non formale, saperi empirici e disciplinari in chiave interdisciplinare, apprendimenti curriculari ed esperienziali. Tale modello sfrutta i significati profondi che il patrimonio culturale è in grado di veicolare in coloro che lo riconoscono tale, al fine di supportare conoscenze e competenze per lo sviluppo sostenibile dei territori custodi di quello stesso patrimonio. In questi termini, l'Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e della Valtiberina, quale prodotto dell'azione educativa co-progettata, supera la sua funzione di documentazione e catalogazione dell'eredità culturale per divenire occasione di educazione allo sviluppo sostenibile. Si riafferma, così, il principio di responsabilità educativa dei docenti nei confronti delle future generazioni, che in questo caso, si concretizza nella connessione tra le esperienze del passato, con quella educativa del presente per immaginare insieme il futuro.

Le altre due esperienze di formazione continua riguardano il Terzo settore ed utilizzano la valutazione come potente strumento formativo in grado di attivare percorsi critico-riflessivi per riconfigurare servizi offerti e valorizzare modelli emergenti di organizzazione del lavoro.

Nel primo caso, infatti, la formazione degli operatori del Terzo settore è orientata allo sviluppo di conoscenze e competenze che consentono di promuovere processi di innovazione sociale, a partire dalla ricombinazione delle risorse, di diversa natura, presenti nell'organizzazione e nel territorio di riferimento. Per perseguire la propria *mission*, la quale si precisa nell'esprimere un'azione sociale trasformativa, la sfida che tali organizzazioni si trovano ad affrontare è di riuscire a modificarsi quando modificano le condizioni contestuali di riferimento e, al tempo stesso, di trasformare questi stessi contesti. Di conseguenza, l'azione educativa è tesa allo sviluppo di competenze strategiche per predisporre meccanismi endogeni che consentono la continua ristrutturazione organizzativa e dell'azione sociale al variare delle condizioni interne ed esterne, attraverso l'esercizio costante delle capacità di apprendimento. In questi termini, la formativa continua supporta l'analisi delle condizioni contestuali e la riflessione orientata a riformulare e testare combinazioni inedite e creative delle risorse materiali ed immateriali a disposizione per modificare l'agire nel presente in funzione della costruzione un futuro migliore.

La quarta ed ultima esperienza illustra come uno dei modelli di organizzazione del lavoro emergenti – il coworking – sviluppi forme di

inedite di formazione continua di liberi professionisti e freelance che vi operano. Di fatto, questi luoghi di lavoro condivisi e collaborativi sono di per sé innovazioni sociali ed è stato, dunque, interessante analizzare come in essi si sviluppino processi di apprendimento informali, al fine di formulare ipotesi avanzate di formazione continua che valorizzino le dimensioni relazionali e della socialità del lavoro. Si giunge così a definire il costrutto di *co-workplace learning* per descrivere gli itinerari formativi originati da interessi ed aspirazioni individuali (auto-diretti ed auto-regolati), ma socialmente integrati (embedded nelle relazioni sociali della collaborazione) ed orientati alla creazione di valore per gli individui, la comunità e la società (value-oriented). Affinché le potenzialità formative e trasformative di questo modello di lavoro possano essere pienamente valorizzate, nelle pagine precedenti è stato presentato un dispositivo di community-based di emersione e riconoscimento degli apprendimenti che questi spazi di lavoro sono in grado di favorire nei propri membri.

Seppur le esperienze illustrate interessino ambiti distinti e diversificati – da quelli più strutturati della scuola fino a quelli fortemente destrutturati dei coworking – queste ci danno l’occasione per vedere, alla prova dei fatti, le forme dell’agire educativo orientato allo sviluppo di apprendimenti trasformativi e strategici su cui si fonda la nostra definizione di innovazione sociale in chiave educativa. I percorsi critico-riflessivi in grado di formulare e testare azioni trasformative che combinano creativamente le risorse per rispondere a sfide inedite, producendo cambiamenti nei soggetti e nei contesti, perseguono e riaffermano il principio che per ottenere i risultati desiderati occorrono la facoltà di immaginare il futuro migliore da conquistare e la capacità di trasformarlo da pensiero in azione.

BIBLIOGRAFIA

- Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare*, Feltrinelli, Milano.
- (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Alessandrini G. (2012), *La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione*, «Education Sciences & Society», 3(2), 55-72.
- Angori S. (2006), *Lifelong Learning: ambiguità di una locuzione molto usata*, «LLL – Focus on Lifelong lifewide learning», II (4), <http://rivista.edaforum.it/numero4/monografico_angori.html> (06/2020).
- ANPAL (2018), *XVIII rapporto sulla formazione continua*, <<https://www.anpal.gov.it/documents/552016/586510/XVIII-Rapporto-sulla-formazione-continua.pdf/ddd263af-5fe7-e6df-0ca8-640435320e1e?t=1573127920183>> (06/2020).
- Atali Z. (2010), *A Brief History of the Future*, Archipelago, New York.
- Argyris C., Schon D.A. (1995), *Organizational Learning: Theory, Method, and Practice*, Addison & Wesley Publication, Palo Alto, CA.
- (1978), *Organizational learning A theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Baldacci M. (2014), *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 9/1, 387-396.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento.
- (1986), *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Banks J.A., Au K., Ball A.F., Bell P., Gordon E., Gutierrez K., Valdes G. (2007), *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*, The LIFE Center and the Center for Multicultural Education, Washington-Seattle.
- Barca F., Casavola P., Lucatelli S. (2014), *Strategia nazionale per le Aree interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance territoriale*, Materiali Uval., 31.

- Barnes M.L., Bodin Ö., Guerrero A.M., McAllister R.J., Alexander S.M., & Robins G. (2017), *The social structural foundations of adaptation and transformation in social-ecological systems*, «Ecology and Society», 22(4), 16.
- Barnett R. (2010), *Life-wide education: a new and transformative concept for higher education?*, <<http://lifewideeducation.pbworks.com/f/RON+BARNETT.pdf>> (06/2020).
- Barrett T. (2010), *The problem-based learning process as finding and being in flow, in Innovations*, «Education and Teaching International», vol. 47, n. 2, 2010, 165-174.
- Barricelli D. (2016) (a cura di), *Spazi di apprendimento emergenti. Il divenire formativo nei contesti di coworking, FabLab e università*, Isfol Research Paper 29.
- Barrows H.S., Tamblyn, R.M. (1980), *Problem-based learning: an approach to medical education*, Springer Publishing, New York.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bassi A. (2011), *Social Innovation: Some Definitions*, «Boletín del Centro de Investigación de Economía y Sociedad», 88.
- Bauman Z. (2012), *Cose che abbiamo in comune. 44 lettere dal mondo liquido*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari.
- (1991), *Modernity and Ambivalence*, Polity Press, Cambridge.
- Beck U. (2000), *La società del rischio*, Carocci, Milano.
- Bélanger P. (2016), *Self-construction and social transformation: Lifelong, lifewide and life-deep learning*, UNESCO, Paris.
- (2011), *Theories in adult learning and education*, Barbara Budrich Publishers, Leverkusen.
- Benjamin W. (1986), *Capital of the Nineteenth Century*, Einaudi, Torino.
- Billett S. (2011), *Subjectivity, Self and Personal Agency in Learning Through and for Work*, in M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B.N. O'Connor (a cura di), *The SAGE handbook of workplace learning*, 60-72 Sage, London.
- (2008), *Learning throughout working life: A relational interdependence between social and individual agency*, «British Journal of Education Studies», 155(1), 39-58.
- Blustein D. (2019), *The importance of work in an age of uncertainty: the eroding work experience in America*, Oxford University Press, Oxford.
- Boesso G., Cerbioni F. (2017), *Managerialità solidale. Governance e strategia nelle fondazioni*, CEDAM, Padova.
- Boffo, V. (2016), *Cura di sé e formazione*, «La Vita Scolastica», 10, 6-9.
- (2011), *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Milano.
- Boffo V., Federighi P., Torlone F. (2015), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy*, Firenze University Press, Firenze.
- Borghi L. (1962), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boud, D. Keogh R., & Walker D. (1985), *Reflection: Turning Reflection into Learning*, Routledge, London and New York.
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève..

- Brest P. (2010), *The Power of Theories of Change*. *Stanford Social Innovation Review*, Spring, <<http://sc4ccm.jsi.com/wp-content/uploads/2016/07/The-Power-Of-Theories-Of-Change.pdf>> (06/2020).
- Bruner J.S. (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Busacca M. (2013), *Oltre la retorica della social innovation*, «Impresa Sociale», 2, 39-54.
- Cambi F. (2005) (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Cappelletti P., Lampugnani D. (2016), *Innovazione sociale e generatività sociale: quale trasformazione delle relazioni sociali?*, «Impresa sociale», 8.
- Carayannis E.G., Barth T.D., Campbell D.F. (2012), *The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation*, «Journal of Innovation and Entrepreneurship», I (1).
- Carayannis E.G., Campbell D.F. (2012), *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems*, in *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems*, Springer, Berlin, 1-63.
- Carretero S., Riina V., Punie Y. (2017), *The Digital Competence Framework for Citizens*, <[https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)> (06/2020).
- Castells M. (2000), *The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. I.*, UK: Blackwell, Cambridge, Massachusetts, Oxford.
- CEDEFOP (2018), *Insights into skill shortages and skill mismatch*, <https://www.cedefop.europa.eu/files/3075_en.pdf> (06/2020).
- (2016), *Focus on Skills Challenges in Europe*, <http://euskills panorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/2016_Skill_Challenges_AH.pdf> (06/2020).
- (2015), *Skills, Qualifications and Jobs: the making of a perfect match?*, <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3072>> (06/2020).
- (2011), *Lifelong guidance across Europe: Reviewing policy progress and future prospects*, <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6111>> (06/2020).
- Centro Studi Luigi Einaudi (2017), *La formazione continua in Italia e in prospettiva comparata: dati e buone pratiche*, <https://www.confindustriabergamo.it/files/assemblea/2017/centroeinaudi_confindustriabergamo_formazionecontinua.pdf> (06/2020).
- Chia-Huei W., Hong D., Yuhui L. (2017), *Enhancing a sense of competence at work by engaging in proactive behavior: the role of proactive personality*, «Journal of Happiness» Studies, <<http://eprints.lse.ac.uk/68603/>> (06/2020).
- Choudaha R., Van Rest E. (2018), *Envisioning pathways to 2030: Megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility*, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592843.pdf>> (06/2020).
- Clark H., Taplin D. (2012), *Theory of Change Basics: A Primer on Theory of Change, Actknowledge*, New York.

- Collier P. (2018), *The Future of Capitalism: Facing the New Anxieties*, Penguin Books, London.
- Costa M. (2020), *La trasformazione dell'agire competente artigianale nell'ecosistema digitale*, «Quaderni di ricerca sull'artigianato», 1/20, 3-14.
- (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Council of Europe - CoE (2018), *Raccomandazione del Consiglio Europeo 2018/C 189/01 del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)> (06/2020).
- (2016), *Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOC_2016_484_R_0001> (06/2020).
- (2016b), *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, <<https://rm.coe.int/16806ccc07>> (06/2020).
- (2006), *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>> (06/2020).
- Daher L. M., (2016), *Fare ricerca sui movimenti sociali in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Davis A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future of work skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute.
- De Ambrogio U., Guidetti C. (2017), *La coprogettazione*, Carocci, Roma.
- Del Gobbo G. (2018), *Approccio olistico tra ricerca e azione educativa. Riflessioni introduttive*, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze.
- (2016), *Valutazione di sistema per una learning organization. Riferimenti teorici ed esperienze per un modello operativo*, «Pedagogia e Vita», vol. 74, 172-191.
- Del Gobbo G., Torlone F., Galeotti G. (2018), *Le valenze educative del patrimonio culturale*, Aracne, Roma.
- Demetrio D. (1990), *L'età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Desagné S., Larouche H. (2010), *Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience*, «Recherche en éducation», Hors Série, n. 1.
- De Sanctis, F. (1975), *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Deskmag (2019), *The State of Coworking Spaces in 2019*, <<http://www.deskmag.com/en/2019-state-of-coworking-spaces-2-million-members-growth-crisis-market-report-survey-study/2>> (06/2020).
- Dewey J. (1954), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York.
- (1910), *How we think*, D. C. Heath & Co., Boston New York Chicago <https://pure.mpg.de/rest/items/item_2316308/component/file_2316307/content> (06/2020).
- Dirkx J. M. (2006), *Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning*, in E. W. Taylor (a cura di), *Teaching for Change. New Directions for Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco.

- Domini P. (2014), *Dentro la Società Interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (2010) (a cura di), *The nature of learning: Using research to inspire practice*, OECD Publications, Paris.
- Dumitru A., Lema-Blanco I., Mira R.-C., Kunze I., Strasser T., Kemp R. (2016), *Social Learning for Transformative Social Innovation*, TRANSIT, Oakland, CA, USA.
- Edmonton A., Saxberg, B. (2017), *Putting lifelong learning on the CEO agenda*, <<https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/putting-lifelong-learning-on-the-ceo-agenda>> (06/2020).
- Ellström E., Ekholm B., Ellström P.E. (2008), *Two types of learning environment: Enabling and constraining a study of care work*, «Journal of Workplace Learning», 2(20), 84-97.
- Ellström P.E. (2001), *Integrating learning and work: Problems and prospects*, «Human Resource Development Quarterly», 12(4), 421-435.
- Emerson J., Wachowicz J., & Chun S., (2000), *Social return on investment: Exploring aspects of value creation in the non-profit sector*, The Roberts Foundation, San Francisco.
- Engeström Y. (2016), *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (2007), *Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation*, in H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (a cura di), *The Cambridge companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 363-382.
- (2004), *New forms of learning in co-configuration work*, «Journal of Workplace Learning», 16, 11-21.
- (1999), *Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice*, in Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki, (a cura di), *Perspectives in Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 377-416.
- Engeström Y., Sannino A. (2010), *Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges*, «Educ Res Rev», 5,1-24.
- Eraut, M. (2004), *Informal learning in the workplace*, «Studies in Continuing Education», 26(2), 247-273.
- Esposito M., Scicchitano S. (2020), *Educational mismatches, routine biased technological change and unemployment: evidence from Italy*, INAPP 48, <<https://oa.inapp.org/handle/123456789/689>> (06/2020).
- Etzkowitz H., Leydesdorff L.(1995), *The Triple Helix. University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development*, «ASST Review», Vol. 14, No. 1, 14-19.
- European Commission – EC (2020), *Shaping Europe's digital future*, <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_en_4.pdf> (06/2020).
- (2019a), *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. ESCO handbook*, <<https://ec.europa.eu/esco/portal/document/it/0a89839c-098d-4e34-846c-54cbd5684d24>> (06/2020).

- (2019b), *The European Green Deal*, COM(2019) 640 final, 11 Dec. 2019: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication_en.pdf>, (06/2020).
- (2016a), *New skill agenda for Europe*, <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>> (06/2020).
- (2016b), *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, European Commission, Bruxelles.
- (2016c), *Social Enterprises and their Eco-systems: Developments in Europe*. European Commission, Brussels.
- (2013a), *Guide to social innovation*, <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf> (06/2020).
- (2013b), *Empowering people, driving change. Social innovation in the European Union*, <http://ec.europa.eu/bepa/pdf/publications_pdf/social_innovation.pdf> Tepsie FP7> (06/2020).
- (2011), *The future of learning: Preparing for change*, European Commission, Brussels.
- (2008), *Libro verde sulla coesione territoriale: fare della diversità territoriale un punto di forza*, European Commission, Bruxelles.
- (2000), *A memorandum on lifelong learning*, European Commission, Bruxelles.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Bianchi F. (2018) (a cura di), *Fare ricerca collaborativa*, Carocci Editore, Roma.
- Fabbri L., Romano A., (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, Carocci Editore, Roma.
- Fadda R. (2015), *Note sui presupposti ontologici ed antropologici di un'educazione-formazione degli adulti tra vita, esistenza, tempo e cura*, «Educazione Democratica», V (10), 15-29.
- Fazzi L. (2013), *Terzo settore e nuovo welfare in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- (2012). *I percorsi dell'innovazione nelle cooperative sociali*, in P. Venturi e F. Zandonai (a cura di), *L'impresa sociale in Italia. Pluralità dei modelli e contributo alla ripresa*, Altraeconomia, Milano.
- Federighi P. (2018), *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze.
- (2016), *L'azione formativa nelle organizzazioni*, «Quaderni di Economia del Lavoro», 105, 115-134.
- (2015), *How to solve the issue on mismatch between demand and supply of competences. Higher education of education and training professionals in the social economy*, in V. Boffo, P. Federighi, F. Torlone (a cura di), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy*, Firenze University Press: Firenze.
- (2012), *I processi di apprendimento nel lavoro*, in P. Federighi, G. Campanile, C. Grassi (a cura di), *Il modello dell'Embedded Learning nelle PMI*, ETS, Pisa, 43-47.
- (2009), *L'educazione incorporata nel lavoro*, «Studi sulla Formazione», 1-2, 133-151.

- (2006), *Liberare la domanda di formazione*, Edup., Roma.
- (2000) (a cura di), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, BDP-Biblioteca di Documentazione Pedagogica, Firenze.
- (1996), *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli.
- Felici B., Martucci G., Penna M., Oteri M.G. (2017), *I nuovi volti dell'organizzazione del lavoro: un'indagine sul coworking in Italia*, ENEA, Roma.
- Felisatti E. (2019), *La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno XII, 15-28.
- Formenti L. (2018), *L'arte di contestualizzare nella consulenza ai sistemi umani*, «Riflessioni Sistemiche», 18, 29-41.
- Frey C.B., Osborne M.A. (2013), *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?*, Oxford Martin, Oxford, <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf> (06/2020).
- Finnegan F. (2014), *Embodied experience, transformative learning and the production of space*, in A. Nicolaidis, D. Holt (a cura di), *Spaces of transformation and transformation of space*, Proceedings of the 11th International Transformative Learning Conference Teachers College, Columbia University, New York, 557-564.
- Fiol C.M., Lyles M.A. (1985), *Organizational Learning*, «Academy of Management Review», 10/4, 803-813.
- Frassy J. (2014), *Ridisegnare l'impresa sociale. criticità e condizioni di successo della costruzione di nuove strategie imprenditoriali*, <<https://www.irisnetwork.it/wp-content/uploads/2014/05/Frassy-Jean.pdf>> (04/2020).
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York.
- Freire P., Macedo D. P. (1995), *A Dialogue: Culture, Language, Race*, «Harvard Educational Review», 65, 377-402.
- Fumagalli A., Giovannelli G., Morini C. (2018) (a cura di), *La rivolta della cooperazione. Sperimentazioni sociali e autonomia possibile*, Mimesis, Roma.
- Galeotti G. (2019a), *La salvaguardia dell'eredità culturale che generare valore sociale*, in G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, V. Zucchi (a cura di), *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo*, Pacini Editore, PISA, 140-149.
- (2019b), *Il "futuro del lavoro" e l'educazione del XXI secolo. Un'interpretazione del coworking come spazio di apprendimento*, «Formare», Vol. 19/2.
- (2018a), *Infrastrutture educative di comunità. Riflessioni sulle politiche educative a partire da evidenze di ricerca*, in Federighi P. (a cura di), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze.
- (2018b), *Il Museo tra coesione sociale e Heritage Education*, in G. Del Gobbo, F. Torlone, G. Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne, Roma, 115-156.
- (2016a), *Elements for impact assessment of cultural heritage and community well-being. A qualitative study on Casentino's Eco-museum*, «Il capitale culturale. Studies on the value of cultural heritage», 14, 914-943.

- (2016b), *Patrimonio culturale e work-related learning. Un laboratorio per le career management skills nella secondaria di secondo grado*, «LLL», 12/28, 95-111
- (2015), *I saperi dell'agire. La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale*, Aracne, Roma.
- Galeotti G., Del Gobbo G. (2019), *Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. Una ricerca collaborativa per lo sviluppo professionale nei servizi socio-educativi*, «LLL», 15/34, 70 – 87.
- Gallino L. (1998), *Se tre milioni vi sembran pochi. Sui modi per combattere la disoccupazione*, Einaudi, Torino.
- Gibbs K., Sani M., Thompson J. (2006), *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*, <<http://online.ibr.regione.emiliaromagna.it/I/libri/pdf/LifelongLearninginMuseums.pdf>> (06/2020).
- Giarelli G. (2018), *Sofferenza e condizione umana. Per una sociologia del negativo nella società globalizzata*”, Rubbettino, Catanzaro.
- Giddens A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Blackweel, London.
- Giddens A. (1984), *The constitution of society*, Polity Press, Cambridge.
- Godin B. (2012), *Social Innovation: Utopias of Innovation*, <http://www.csiic.ca/PDF/SocialInnovation_2012.pdf> (06/2020).
- Granovetter, M. (2005), *The impact of social structure on economic outcomes*, «Journal of Economic Perspectives», 19(1), 33-50.
- Gordon L. R. (2015), *What Fanon Said: A Philosophical Introduction to his Life and Thought*, Fordham University Press.
- Guba E., Lincoln Y. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London.
- Habermas J. (1985), *Modernity: An Incomplete Project*, in H. Foster (a cura di), *Postmodern Culture*, Pluto Press, London.
- (1984), *Theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society*, Beacon Press, Boston.
- Harari Y. N. (2018), *Homo deus. Breve storia del futuro*, Bompiani, Milano.
- Hager P. (2011), *Theories of workplace learning*, in M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B.N. O'Connor (a cura di), *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, Sage, London, 17-31.
- Haythornthwaite C., de Laat, M. (2013), *Progettare l'apprendimento con le tecnologie didattiche attraverso le reti sociali*, «Formare», 13(1), 10-31.
- Haxeltine A., Kemp R., Cozan S., Ruijsink S., Backhaus J., Avelino F., Dumitru, A. (2017), *How social innovation leads to transformative change: towards a theory of transformative social innovation* (TRANSIT Brief; 3), TRANSIT project.
- Henriksen D., Gretter S., Richardson C. (2018), *Design thinking and the practicing teacher: addressing problems of practice in teacher education*, «Teaching Education», 31/2.
- Hoggan C. (2016), *Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology*, «Adult Education Quarterly», 66, 57-75.
- Hoggan C., Mälkki K., Finnegan F. (2017), *Developing the Theory of Perspective Transformation: Continuity, Intersubjectivity, and Emancipatory Praxis*, «Adult Education Quarterly», Vol. 67(1) 48-64.
- Hobsbawm E. (1995), *Il Secolo breve, 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano.

- Horkheimer M., Adorno T. (1966), *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino.
- Kegan R. (1994), *In over Our Heads*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Kunze I., Dorland J., Bauler T. (2017), *Consolidated Version of TSI Theory*. Deliverable no. D3.4. TRANSIT, Oakland, CA, USA.
- IDEO (2015), *The Field Guide to Human-Centered Design*, <https://bestgraz.org/wp-content/uploads/2015/09/Field-Guide-to-Human-Centered-Design_IDEOorg.pdf> (06/2020).
- Illeris K. (2003), *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning*, «International Journal of Lifelong Education», 22(4), 396-406.
- Impact Hub Florence – IHF (2018), *Toward experiential distributed and collaborative environment of learning and capacity-building*, <http://florence.impacthub.net/wp-content/uploads/sites/86/2018/12/RADICAL-LEARNING_Vision-Paper-1.0_web.pdf> (06/2020).
- Inayatullah S. (2013), *Futures Studies Theories and Methods*, <<https://wfsf.org/resources/leala-pedagogical-resources/articles-used-by-futures-teachers/90-inayatullah-futures-studies-theories-and-methods-published-version-2013-with-pics/file>> (06/2020).
- Ito M., Gutiérrez K., Livingstone S., Penuel B., Rhodes J., Salen K., Schor J., Sefton-Green J., Watkins S.G. (2013), *Connected learning: An agenda for research and design*, Digital Media and Learning Research Hub, Irvine, CA.
- Istance D., Paniagua A. (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments. The importance of innovative pedagogies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- Jarvis P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, Routledge, New York.
- Johar I. (2017), *10 provocations for the next 10 years of social innovation*, <<https://provocations.darkmatterlabs.org/massive-change-10-provocations-for-the-next-10-years-of-social-innovation-df4756ed8629>> (06/2020).
- Jonassen D. H. (1994), Thinking technology, toward a constructivist design model, «Educational Technology», 34(4), 34-37.
- Kaye A. (1994), *Apprendimento collaborativo basato su computer: una panoramica sulle idee e metodi e gli strumenti di apprendimento collaborativo basato su computer*, «Rivista di Tecnologie Didattiche», 1(4), 9-20.
- Knowels M. (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Krajcik J. S., Blumenfeld P. C. (2006), *Project-Based Learning*, in R. Keith Sawyer (a cura di), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lavazza M. C. (2018), *Radical Collaboration: Coinvolgere le persone nella progettazione di esperienze e servizi*, UXUniversity.
- Lave J., Wenger E. (1990), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lindeman E. C. (1925), *The meaning of adult education*, New Republic, New York.
- Lindenfors P. (2017), *For whose benefit? The biological and cultural evolution of human cooperation*, Springer, New York.
- Liotard J. F. (1981), *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano.

- Lombardi C., Fadda M. (2018), *La servitizzazione in economia: sfide, opportunità, rischi. Agenda Digitale*, <<https://www.agendadigitale.eu/mercati-digitali/la-servitizzazione-in-economia-sfide-opportunita-e-rischi/>> (01/2020).
- Lotz-Sisitka H., Wals A., David Kronlid D., McGarry D. (2015), *Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction*, «Current Opinion in Environmental Sustainability» 2, 16,73-80.
- Maiolini R. (2015), *Lo stato dell'arte della letteratura sull'innovazione sociale*, in Caroli M.G. (a cura di), *Modelli ed esperienze di innovazione sociale in Italia. Secondo Rapporto sull'innovazione sociale*, Franco Angeli, Milano, 23-40.
- Malloch M., Cairns L., Evans K., O'Connor B. (2011) (a cura di), *The SAGE handbook of workplace learning*, Sage, London.
- Manzini E. (2015), *Design, When Everybody Designs: An Introduction to Design for Social Innovation*, MIT Press, Massachusetts.
- Margiotta U. (2011), *Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto*, «Pedagogia Oggi», 1-2, 67-82.
- Mark M., Pearson C. (2001), *The hero and the outlaw*, McGraw-Hill, New York.
- Marsick V.J., & Watkins K. (2001), *Informal and incidental learning in the workplace*, Routledge, London and New York.
- Mathison S. (2005), *Encyclopedia of evaluation*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- McGowan M., Andrews D. (2017), *Labor Market Mismatch and Labor Productivity: Evidence from PIAAC Data*, OECD Economics Department Working Papers 1403, OECD Publishing.
- McKinsey Global Institute (2017), *Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation*, <www.mckinsey.com/mgi> (06/2020).
- MEF (2014), *Documento di Economia e Finanza 2014, il Programma Nazionale di Riforma*, Ministero dell'Economia e delle Finanze, Roma.
- Melacarne C. (2018), *Ricerca collaborativa come consulenza formativa. Il caso Energypower*, in Fabbri L., Bianchi F. (a cura di), *Fare ricerca collaborativa*, Carocci Editore, Roma, 127-148.
- Melucci A. (1982), *L'invenzione del presente: movimenti sociali nelle società complesse*, Il Mulino, Bologna.
- Mezirow J. (2006), *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», 1(1), 58-63.
- (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- (2000), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey Bass, San Francisco, CA.
- (1978), *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*, Teacher's College, Columbia University, New York.
- Ministero dell'Educazione, dell'Università e della Ricerca
- MIUR (2019), *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento>> (06/2020).

- (2018), *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>> (06/2020).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019), *Linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2019/09/12/214/sg/pdf>> (06/2020).
- Mobus G.E., Kalton M.C. (2015), *Principles of systems science*, Springer, New York.
- Morin E. (2007), *Il Metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Moulaert F., MacCallum D., Mehmood A., Hamdouch A. (2017), *Social Innovation as a Trigger for Transformations. The Role of Research*, European Commission, Bruxelles.
- (2013) (a cura di), *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*, Edward Elgar, Cheltenham UK and Northampton MA, 1-8.
- Mulgan G. (2020), *The Imaginary Crisis*, <<https://www.demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2020/04/the-imaginary-crisis-web.pdf>> (06/2020).
- Murray M. (2013), *What happens in the classroom stays in the classroom: The limits to the transformative approach to education for political citizenship*, «Adult Learner», 15-28.
- Murray R., Caulier-Grice J. & Mulgan G. (2010), *The Open Book of Social Innovation*, The Young Foundation, Nesta.
- Musset P., Mytna Kurekova L. (2018), *Working it out: Career Guidance and Employer Engagement*, OECD Education Working Papers, No. 175, OECD Publishing, Paris.
- Newman M. (2012), *Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts*, «Adult Education Quarterly», 62, 36-55.
- Nogales R. & Zandonai F. (2018), *Fare della conoscenza un bene comune: il campo dell'innovazione e dell'impresa sociale*, <<https://www.che-fare.com/conoscenza-bene-comune-innovazione-impresa-sociale/>> (05/2020).
- Norris S. E. (2018), *The Empowerment dynamic approach to transformational self-directed lifelong learning*, in V.X. Wang (a cura di), *Handbook of Research on Positive Scholarship for Global K-20 Education*, PA: IGI Global, Hershey, 99-112.
- Norton P., Hathaway D. (2015), *In search of a teacher education curriculum: Appropriating a design lens to solve problems of practice*, «Educational Technology», 55(6), 3-14.
- Organization for Economic Co-operation and Development – OECD (2019a), *Trends Shaping Education 2019*, OECD Publishing, Paris.

- (2019b), *The Future of Work. Employment Outlook 2019*, <<https://doi.org/10.1787/9ee00155-en>> (04/2020).
- (2019c), *Adult Learning in Italy. What Role for Training Funds?* Paris: OECD.
- (2017a), OECD skills strategy diagnostic report: Italy, OECD, Paris.
- (2017b), *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries*, OECD, Paris.
- (2017c), *PISA 2015 Collaborative problem-solving framework*, <<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>> (04/2020).
- (2016), *New forms of work in the digital economy*. OECD Digital Economy, OECD, Paris.
- (2015), *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD, Paris.
- (2013), *Rural-urban partnership: An integrated approach to economic development*, OECD, Paris.
- (2009), *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD, Paris.
- (1996), *Lifelong learning for all*, OECD, Paris.
- OECD/CERI (2017), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD, Paris.
- (2015), *Schooling Redesigned. Towards Innovative Learning Systems*, OECD, Paris.
- (2013), *Innovative Learning Environments*, OECD, Paris.
- Orefice P. (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Liguori, Napoli.
- Osburg T., Schmidpeter R. (2013) (a cura di), *Social Innovation: Solutions for a Sustainable Future*, Springer, Berlin.
- O'Sullivan E. (1999), *Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century*, Zed Book, London, New York.
- Paracchini M.L., Zingari P. C, Blasi C. (2017) (cura di), *Reconnecting natural and cultural capital contributions from science and policy*, Joint Research Centre, European Commission, Luxembourg.
- Pastore S. (2019), *Autovalutazione*, UTET, Novara.
- Phelps C., Heidl R., Wadhwa A. (2012), *Knowledge, networks, and knowledge networks: A review and research agenda*, «Journal of Management», 38(4), 1115-1166.
- Piketty T. (2014), *Capital in the Twenty-First Century*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge/London.
- (2020), *Capital and Ideology*, Harvard University Press, Cambridge.
- Pique J.M., Berbegal-Mirabent J., Etkowitz H. (2018), *Triple Helix and the evolution of ecosystems of innovation: the case of Silicon Valley*, «Triple Helix», 5(1), 11.
- Platter H., Meinel C., Leifner L., (2011), *Design Thinking: Understand – Improve – Apply*, Spinger, Berlin.
- Pol E., Ville S. (2009), *Social Innovation: Buzz Word or Enduring Term?*, «The Journal of Socio-Economics», 38(6), 878-885.
- Puckett J., Boutenko V., Hoteit L., Polunin K., Perapechka S., Stepanenko A., Loshkareva E., Bikkulova G., *Fixing the Global Skills Mismatch*, <<https://>

- www.bcg.com/it-it/publications/2020/fixing-global-skills-mismatch.aspx> (06/2020).
- Pulcini E. (2009), *La cura del mondo. Paura e responsabilità in età globale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Quaglino G. P. (2011), *La scuola della vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Rychen D. S., Salganik, L. H. (2003) (a cura di), *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers, Cambridge.
- (2001) (a cura di), *Defining and selecting key competencies*, Hogrefe & Huber Publishers, Cambridge.
- Rullani E. (2017), *Reti collaborative, commons cognitivi e sense-making: nuovi modi di usare il legame sociale per generare valore*, «Impresa Sociale», <<http://www.rivistaimpresasociale.it/archivio/itemlist/category/189-10-2017.html>> (06/2020).
- (2009), *Impresa come sistema intelligente: alla ricerca di nuovi modelli di governance e di valore*, «Sinergie», 27(80), 103-142.
- Rullani E., Rullani F. (2018), *Dentro la rivoluzione digitale: per una nuova cultura dell'impresa e del management*, Giappichelli Editore, Torino.
- Sannino A. (2016), *Double stimulation in the waiting experiment with collectives*, «Integrative Psychological and Behavioral Science», 50(1), 142-173.
- (2015a), *The principle of double stimulation: A path to volitional action*, «Learning, Culture, and Social Interaction», 6, 1-15.
- (2015b) (a cura di), *Special issue: The emergence of transformative agency and double stimulation: Activity-based studies in the Vygotskian tradition*, «Learning, Culture, and Social Interaction», 4, 1-3.
- Sannino A., Engeström Y., Lemos M. (2016), *Formative interventions for expansive learning and transformative agency*, «Journal of the Learning Sciences», 25(4), 599-633.
- Schilling M., Izzo F. (2013), *Gestione dell'innovazione*, McGraw-Hill, New York.
- Secci C. (2018), *L'educazione in età adulta come educazione trasformativa*, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze, 77-83.
- Sen A. (2011), *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, Il mulino, Bologna.
- (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Senge M. P. (1992), *La quinta disciplina: L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Torino.
- Sennett R. (2012), *Together: The rituals, pleasures, and politics of cooperation*, Yale University Press, New Haven.
- Shani A., Guerci M., Cirella S. (2014), *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*, Raffaele Cortina, Milano.
- Siemens G. (2005), *Connectivism: A learning theory for the digital age*, «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», 2(1), 3-10.
- Stame N. (2016), *Valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano.

- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Striano M. (2012), *Riflessione e riflessività*, in P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia, 349-362 <<https://www.iris.unina.it/retrieve/handle/11588/534705/8954/striano%20349-362.pdf>> (06/2020).
- Schumpeter J. (2013), *Teoria dello sviluppo economico*, Rizzoli, Milano.
- Sloterdijk P. (2005), *L'ultima sfera. Breve storia filosofica della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Società Italiana di Pedagogia – SIPED (2014), *Ripensare la scuola nella società di oggi*. <<https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf?v=2>> (06/2020).
- Sternberg R. J. (1997), *A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice*, in N. Coleangelo, G. A. Davis (a cura di), *Handbook of Gifted Education*, Allyn and Bacon, Boston, MA, 43-53.
- Strasser T., de Kraer J., Kemp R. (2019), *Developing the Transformative Capacity of Social Innovation through Learning: A Conceptual Framework and Research Agenda for the Roles of Network Leadership*, «Sustainability», 11(5), 1304.
- Taylor E. W. (2017), *Transformative Learning Theory*, in A. Laros, T. Fuhr, E. W. Taylor, *Transformative Learning Meets Bildung*, An International Exchange, Sense, New York, 17-29.
- (2001), *Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing*, «International Journal of Lifelong Education», 20/3, 218-236.
- (1998), *Transformative Learning: A Critical Review*, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Taplin D., Clark H., Collins E., Colby D. (2013), *Technical Papers: A Series of Papers to support Development of Theories of Change Based on Practice in the Field*, Actknowledge and The Rockefeller Foundation, New York.
- Trentin G. (2010), *Networked collaborative learning: Social interaction and active learning*, Woodhead/Chandos Publishing Limited, Cambridge, UK.
- (1998), *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna.
- UNESCO (2019), *Global education monitoring report summary 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls*, UNESCO, Parigi.
- (2016), *Education For People & Planet: Creating Sustainable Futures For All*, UNESCO, Parigi.
- (2015), *Rethinking Education Towards a global common good?*, UNESCO, Parigi.
- (2014a), *Culture, Creativity and Sustainable Development. Research, Innovation, Opportunities*, UNESCO, Parigi.
- (2014b), *Florence declaration on the links between biological and cultural diversity*, <www.landscapeunifi.it/images/pdf/UNESCO-CBD_JP_Florence_Declaration.pdf> (06/2020).
- (2011), *Culture and development*, UNESCO, Parigi.
- (2010), *Belem framework for action*, CONFINTEA VI, UNESCO, Parigi.

- (2004), *The Yamato Declaration on Integrated Approaches for Safeguarding Tangible and Intangible Cultural Heritage*, UNESCO, Parigi.
- (2003), *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, UNESCO, Parigi.
- (1998), *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, UNESCO, Parigi.
- (1997), *5th International Conference on Adult Education. Final report*, UNESCO, Parigi.
- (1996), *Learning: The treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris.
- UNESCO, UNDP (2013), *Creative Economy Report. Widening local development pathways*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232266E.pdf>> (03/2020).
- UNESCO, UNFPA, UNDP (2015), *Post-2015 Dialogues on Culture and Development report*, <<http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economyreport-2013.pdf>> (03/2020).
- United Nation – UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015, <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>> (03/2020).
- Vare P., Arro G., de Hamer A., Del Gobbo G., de Vries G., Farioli F., Kadji-Beltran C., Kangur M., Mayer M., Millican R., Nijdam C., Réti M., Zachariou A. (2019), *Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned*, «Sustainability», 11/7, <<https://www.mdpi.com/2071-1050/11/7/1890>> (06/2020).
- Venturi P. (2019), *La valutazione d'impatto sociale come pratica "trasformativa"*, AICCON, Short Paper, 19.
- Venturi P., Zandonai F. (2014) (a cura di), *L'impresa sociale in Italia. Identità e sviluppo in un quadro di riforma*, Rapporto Iris Network, Trento.
- (2012) (a cura di), *L'impresa sociale in Italia. Pluralità dei modelli e contributo alla ripresa*, Rapporto Iris Network, Altreconomia, Milano.
- Vieira de Moraes, V., & Berges-Andrade, J.E. (2015), *Informal Learning and Development*, in K. Kraiger, J. Passmore, N. Rebelo dos Santos & S. Malvezzi (a cura di), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*, John Wiley & Sons, New York, 419-436.
- Visvanathan S. (2006), *Alternative science*, «Theory Cult Soc», 23, 164-169.
- Visser W. (2006), *The Cognitive Artifacts of Designing*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Vygotskij, L. S. (1980), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- Wals A. (2019), *Sustainability-oriented ecologies of learning*, in R. Barnett, N. Jackson (a cura di), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*, Routledge, London and New York.
- (2007) (a cura di), *Social Learning Towards a Sustainable World*, Wageningen Academic Publishers.
- Wasserman S., Faust K. (1994), *Social network analysis: Methods and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Weber M. (2002), *Sociologia della religione*, 4 voll., I, *Protestantesimo e spirito del capitalismo*, Edizioni di Comunità, Torino.
- Weber S. (2013), *Sense of workplace learning*, «Vocations and Learning», 6, 1-9.
- Wellman B. (2001), *Physical place and cyber place: The rise of personalized networking*, «International Journal of Urban and Regional Research», 25, 227-252.
- Weick K. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Weick K., Sutcliffe K., Obstfeld D. (2005), *Organizing and the Process of Sensemaking* «Organization Science», Volume 16, Issue 4.
- Westley F. R., Tjornbo O., Schultz L., Olsson P., Folke C., Crona B., Bodin Ö. (2013), *A theory of transformative agency in linked social-ecological systems*, «Ecology and Society», 18(3): 27.
- World Economic Forum – WEF (2019), *Strategies for the new economy: Skills as the currency of the labour market*, <<https://www.weforum.org/whitepapers/strategies-for-the-new-economy-skills-as-the-currency-of-the-labour-market>> (06/2020).
- (2016), *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*, <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf> (06/2020).
- World Health Organization – WHO (1993), *Life skills education for children and adolescents in schools*, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (06/2020).
- Zamagni S. (2015), *Giustizia sociale, lavoro, bene comune*, in C. Danani (a cura di), *L'umano tra cura e misura*, Vita e Pensiero, Milano, 107-132.
- Zamagni S., Venturi P., Rago S. (2015), *Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali*, «Impresa Sociale», 6/12, 77-97.
- Zipsane E. (2011), *We are more! Learning through cultural engagement*, in M. Szpiller (a cura di), *Competences in Culture*, Ministry of Culture and National Heritage, 288-291.
- Zipsane E. (2008), *Lifelong learning through heritage and art*, in P. Jarvis (a cura di), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London and New York, 173-182.

INDICE DELLE FIGURE

CAPITOLO 2

- Figura 1 – Le tre operazioni sostenute dall’agire educativo trasformativo e strategico per l’innovazione sociale (elaborato dall’autrice). 60

CAPITOLO 3

- Figura 2 – Il processo per la costruzione di sistemi di ASL (elaborazione dell’autrice). 76
- Figura 3 – Le macro-aree per la categorizzazione dei bisogni formativi dei docenti (elaborazione dell’autrice). 78
- Figura 4 – Le fasi della ricerca-azione per la costruzione dell’Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e della Valtiberina (elaborazione dell’autrice). 87
- Figura 5 – La problematizzazione della relazione tra patrimonio culturale e sviluppo sostenibile (elaborazione dell’autrice). 88
- Figura 6 – Le fasi della formazione continua degli insegnanti (elaborazione dell’autrice). 89
- Figura 7 – La strutturazione dei laboratori (elaborazione dell’autrice). 90
- Figura 8 – Il processo di costruzione dell’Atlante (elaborazione dell’autrice). 90
- Figura 9 – Le proprietà emergenti della relazione tra patrimonio culturale immateriale e sviluppo sostenibile. 92

CAPITOLO 4

- Figura 10 – I quattro cluster dell'attività condotta dalla comunità di ricerca (Galeotti & Del Gobbo, 2019). 99
- Figura 11 – Framework della TOC per l'analisi dei servizi offerti (Galeotti & Del Gobbo, 2019). 101

INDICE DELLE TABELLE

CAPITOLO 3

Tabella 1 – I principali risultati della Swot Analysis sull’ASL con i docenti (elaborazione dell’autrice).	74
Tabella 2 – I percorsi educativi distinti per fasce di età (elaborazione dell’autrice).	92
Tabella 3 – Le competenze per la costruzione dell’Atlante del patrimonio Immateriale (elaborazione dell’autrice).	93

CAPITOLO 4

Tabella 4 – Scheda predisposta sulla base della TOC ed utilizzata per l’analisi dei servizi offerti (Galeotti & Del Gobbo, 2019).	102
Tabella 5 – <i>Output</i> ed <i>outcomes</i> dell’attività educativa di formazione continua (Galeotti & Del Gobbo, 2019).	104
Tabella 6 – Matrice delle soft skill (Galeotti, 2019b).	112
Tabella 7 – Le macro-competenze che descrivono il profilo dell’hubber ideale (Galeotti, 2019b).	114

