

Marco Rossi Doria, Pedagoogo, esperto di politiche della formazione

I confini del formare si sono espansi in modo impressionante nell'ultimo secolo. Con l'affermarsi ovunque della scuola pubblica ogni luogo del pianeta ha condiviso gli alfabeti per accedere al comune sapere, la formazione umana si è progressivamente distanziata dai modelli centrati sulle comunità, ciascuna con i suoi specifici, ricchi saperi ma limitati alle esigenze, alla cultura e agli orizzonti formativi dello specifico contesto. La formazione ha realizzato spazi propri – le scuole – distinti entro il territorio perché lo travalicavano, aperti a tutti e perciò luoghi dell'uguale diritto tra diversi nell'accedere alla conoscenza. I codici e gli elementi di conoscenza sono passati dal locale ai contesti nazionali e, poi, con sempre maggiore decisione, al sapere codificato nelle diverse discipline e/o nelle diverse capacità, conoscenze e abilità tecnico-professionali riconosciute universalmente in quanto tali e, più recentemente, anche a sistemi di valutazione delle competenze¹ considerate in termini *cross-cultural*, con un indirizzo sovra-nazionale sempre più largamente condiviso, globale. Centinaia di milioni di persone, nel corso di pochi decenni, hanno avuto una formazione non più legata al solo sapere della specifica comunità o della sola nazione e lontana ormai dal sapere consuetudinario del mestiere o da quello che perpetuava la divisione e anche la discriminazione di genere, di casta, di rango, di classe sociale. La scuola per tutti ha avvicinato ogni parte del mondo all'altra ed è stata forse la più importante conquista comune dell'umanità, ottenuta e comunque consolidata grazie all'affermarsi del primo Codice di diritti universali dell'infanzia – una vera e propria *Magna Charta* dei bambini e ragazzi della Terra². Così, la formazione attraversa gli spazi, le lingue, le culture, viene vagliata secondo canoni comparabili universalmente, per competenze spendibili oltre gli steccati. Le rivendicazioni loca-

listiche, pur forti, non stanno rallentando questa tendenza. E il carattere evolutivo – in termini di diritti esigibili e dunque di democrazia delle società – si misura ovunque innanzitutto sulla capacità di includere tutti e ciascuno entro questa dimensione formativa. Ma – va detto – questa prospettiva, pur cresciuta in modo straordinario, non si è realizzata appieno e in ogni parte del mondo³ e neanche da noi⁴ è compiuta.

Chi si occupa di azioni, organizzazione, tecnologie, costruzioni materiali e immateriali rivolte alla formazione può operare solo se riconosce i molti legami che tengono insieme le scuole del mondo: medesimi contenuti disciplinari, riferiti sempre di più anche alle vaste aree trasversali e di confine tra le discipline, comune accoglimento della nozione di *life skills* – abilità per la vita, nuovi media e nuove metodologie di acquisizione e trasmissione del sapere, esperienze didattiche costruite in modo riccamente diverso secondo i differenti contesti ma su comuni approcci psico-pedagogici, modelli condivisi per analizzare i risultati e vagliare i punti di forza e debolezza della formazione, dalle realtà di singola scuola a quelle cittadine, regionali, nazionali fino a quelle continentali.

Al contempo, ovunque nel mondo il territorio del formare continua a conoscere notevoli fallimenti vecchi e nuovi e fenomeni diffusi di *dropping-out* ed è perciò chiamato a condividere l'urgenza di mettere insieme le istituzioni diverse (scuole, formazione professionale, agenzie di sviluppo locale, centri sportivi, parrocchie, privato sociale, famiglie, altre agenzie educative) per poter conquistare tutti a un minimo indispensabile di conoscenza universale senza la quale, a differenza dei millenni passati, vengono meno molte delle condizioni per proteggere e realizzare buone prospettive esistenziali nel corso della vita.

The territories of education: four issues for reflection

The boundaries of education have expanded to an incredible degree over the past century. With state schools establishing themselves everywhere, every corner of the globe has adopted the alphabets that allow access to collective knowledge. Human education has progressively distanced itself from models based on local communities, each with its own specific, rich baggage of knowledge that is however limited to the needs, culture and educational horizons of that specific environment. Education has created its own venues – schools – that are distinct from their surroundings because they cross them, places that are open to all and therefore places where different people have an equal right to gain knowledge. The codes governing knowledge, as well as its basic elements, have shifted from local to national contexts and subsequently (with increasing conviction)

to knowledge codified into different disciplines and/or different technical and professional skills, abilities and expertise that are universally recognised as such. More recently, these codes and elements have also been standardised using skills assessment systems¹, with a cross-cultural, supranational orientation that is increasingly adopted by all and global.

Over the course of just a few decades, hundreds of millions of people have received an education that is no longer solely tied to the knowledge of their specific community or country, and is now very different from what was usually learned as a trade or the kind of education that perpetuated divisions and even discrimination based on gender, caste, rank or class. For everyone, schools have brought different parts of the world together, and this is perhaps mankind's greatest conquest, achieved and, in any

case, consolidated thanks to the widespread adoption of the first-ever set of rules concerning the universal rights of children: a true *Magna Charta* for the Earth's children and teenagers².

Thus, education crosses places, languages and cultures, it is evaluated according to universally comparable standards, resulting in skills that can be put to use over the border. The defence of local values, though strong, is not slowing down this trend, and education's evolutionary nature – as far as the rights it can offer are concerned, and consequently as far as democracy in societies is concerned – is measured everywhere first and foremost on its ability to include everyone in this educational sphere. However, it must be said that despite having been adopted to an extraordinary degree, this perspective has not been completely achieved in all corners of the world³, not even in this country⁴.

Dunque, un primo tema decisivo per riflettere sul rapporto tra territori e formazione è riconoscere che le scuole del mondo, anche se parte di contesti diversi, oggi dialogano e condividono sulla base di un vasto campo comune e che conservano il compito comune di includere nella formazione chi ne cade fuori perché un tasso alto di esclusione precoce dal sapere condiziona in negativo lo sviluppo economico sempre più legato al sapere stesso e minaccia la coesione sociale.

I luoghi del formare, nella loro evoluzione, sono stati al centro di crescente attenzione sulla base di un quesito: come si impara? Detto molto semplicemente, il composito movimento che ha posto la questione – nato dalle avanguardie pedagogiche dell'inizio del secolo scorso – ha dato, in modi differenziati, una serie articolata di risposte che hanno sostenuto, grazie a pratiche educative oggi riconosciute come profetiche, che più viene curata una buona relazione educativa, più i bambini e i ragazzi sono protagonisti attivi entro i processi formativi, più discutono tra loro, più vengono riconosciute le capacità cooperative nell'apprendere e, al tempo stesso, le individualità personali di ciascuno e più i bambini e i ragazzi imparano e più ognuno ha opportunità di imparare.

Benché permangano resistenze conservatrici tenaci a tale approccio, oggi è comune convinzione – negli indirizzi entro la comunità internazionale esperta dei processi formativi – che i luoghi-scuola sono tanto più capaci di accogliere le differenze tra i ragazzi quanto più promuovono l'eguaglianza sostanziale che viene richiesta da modelli di welfare capaci di guardare alle persone⁵, quanto meno offrono una formazione standard rigidamente eguale per tutti, sostenendo, invece, le parti deboli e promuovendo quelle forti e anche quelle da scoprire di ciascun

bambino e ragazzo. Questo tipo di indirizzo all'educare e formare richiede modelli organizzativi capaci di fare convivere un tempo di apprendimento comune, essenziale in quanto l'imparare umano è un processo sociale, con tempi dedicati a ognuno. Gli spazi della formazione sono, così, considerati, ovunque nel mondo, tanto più efficaci quanto più sono organizzati – in termini fisici, educativi, didattici – come complessi contesti di apprendimento⁶ che richiedono azioni molteplici e flessibili secondo le esigenze reali della classe, dei gruppi e dei singoli. E sono più capaci di costruire effettivo apprendimento se, inoltre, assumono le metodologie laboratoriali di tipo, appunto, attivo anziché la didattica trasmissiva e se, al contempo, sanno ri-creare un ambiente comunitario entro il quale convivono regole e libertà⁷.

A queste riflessioni si è aggiunta la convinzione – fondata su un'infinità di pratiche ovunque nel mondo – che il perimetro delimitato dalle mura delle scuole sono solo parte del cantiere formativo e che si impara di più e meglio se le scuole hanno vani aperti su giardini e campi e sulle piazze e vie delle città – che diventano comunità educative. S'impara di più e meglio, poi, se si offrono occasioni di apprendimento usando – con continuità – i musei, i siti archeologici, i centri urbani, i parchi nazionali e regionali, le biblioteche, gli archivi, i luoghi della ricerca scientifica, del fare musica, delle produzioni di beni e di servizi, ecc. come altrettanti laboratori-scuola.

Entro questa apertura, il cantiere formativo viene sospinto, oggi, a considerare protagonisti dei processi formativi coloro che – docenti o semplici cittadini formatori – siano persone curiose, pronte ad apprendere mentre insegnano, che sanno mostrare e guidare attività formative che coniugano teoria e pratica, che sanno narrare quel che fanno facendolo, che sanno pensare, alle-

Those responsible for action, organisation, technologies, facilities and content in the educational field can only do their job properly if they recognise the many factors that bind the world's schools together: the same subject content, increasingly focused on vast areas that apply across-the-board and lie between educational disciplines; a common acceptance of the concept of *life skills*; new media and new methods of acquiring and passing on knowledge; didactic experience constructed in a richly diverse way depending on different contexts but based on common psychopedagogical approaches; and jointly-agreed models for analysing results and evaluating an educational system's strengths and weaknesses, from the circumstances in individual schools to those of a city, a region, a country, right up to the continental level. At the same time, all over the world, the

sphere of education continues to experience substantial failures, old and new, as well as a widespread drop-out rate, and is therefore called upon to accept the urgency of gathering different institutions together (schools, professional colleges, local development agencies, sports centres, parishes, voluntary organisations, families and other educational agencies) in order to ensure a minimum necessary level of universal education for all, without which, unlike during previous millennia, many of the conditions necessary to protect and ensure good prospects during people's lifetimes fall short.

Thus, the first decisive issue worth pondering when considering the relationship between a territory and education involves accepting that nowadays the world's schools – even when they are located in different environments – exchange and share on the basis of a

vast common field and that they have retained the common goal of bringing education to those who remain outside of it, because a high level of early exclusion from learning negatively affects economic development, which is increasingly linked to knowledge itself, and threatens social cohesion.

As they have evolved, the places where education takes place have become the object of increasing attention thanks to one question: how do we learn? Put simply, the composite movement that posed this question – which emerged from avantgarde pedagogical currents at the beginning of the twentieth century – offered, in various different ways, a complex series of answers that asserted (thanks to educational practices now recognised as prophetic) that the more a good educational relationship is actively sought, the more children and teenagers become proactive play-

ers in learning processes; the more they discuss issues amongst themselves, the more their cooperative learning skills are recognised as well as the individual skills of each; and that the more children and teenagers learn, the more each one has the chance to learn more. Although die-hard conservative resistance to this approach remains, it is now a commonly-held conviction – in international community guidelines specialising in educational processes – that the more schools are able to embrace the differences between children, the more they promote the real equality that is required of welfare models that can focus on people⁵, the less they offer a standard type of education that is strictly the same for everyone, and instead support weaker students whilst encouraging stronger ones, as well as fostering the hidden talents of each child and teenager. This

stire e guidare esperienze significative di apprendimento per prova ed errore, che sanno suscitare curiosità e poi costruire metodo – e che sanno farlo con la testa e con il cuore, con competenza e passione⁸.

Così, un secondo tema sul quale riflettere riguarda il come consolidare la capacità delle scuole e di chi forma di promuovere effettivo apprendimento usando ogni risorsa e opportunità presente nel proprio territorio e mobilitando, in modo creativo, tutti i ragazzi, per quanto possibile, secondo i differenti modi di essere, le diverse culture di appartenenza e i differenti stili cognitivi di ciascuno⁹ pur entro un comune contesto formativo, non lasciando indietro e perciò promuovendo opportunità nelle persone più deboli e sostegno alle disabilità e alle fragilità, anche momentanee, di ognuno.

Il progresso reso possibile dalla scuola pubblica è entrato – con la rivoluzione digitale – in una dimensione radicalmente nuova, che disegna un mutamento che ha un precedente solo nell'invenzione della scrittura ricordata da Platone¹⁰. È una vera rivoluzione epocale che investe tutte le discipline del sapere sottraendole al monopolio della scuola e ponendole, in modi ora sorvegliato ora no, su un piano di libero accesso, in mille forme e in ogni luogo. Con la possibilità di essere rapidamente manipolate, variate, confuse, confrontate, espanse. I modi di formare, le competenze richieste a chi forma, il rapporto tra casa, scuola e altrove, l'organizzazione delle routine, ogni comunicazione formativa e lo stesso funzionamento del cervello umano vengono chiamati in causa: organizzazione della memoria, presenza simultanea di molti codici e dispositivi che stimolano i diversi sensi insieme, presenza di procedure analogiche e logiche, relazione immediata tra produzione costruita e fruita, tra rapidità e pazienza, ecc.

type of approach to teaching and education requires organisational models that can incorporate phases of group learning (that are essential, as human learning is a social process) with phases earmarked for individual learning. All over the world, the places where education takes place are therefore considered efficient when they are organised – in physical, educational and didactic terms – into complex learning environments⁶ that require a multitude of flexible strategies suited to the real needs of classes, groups and individual students. What's more, they are more able to create real learning if they also embrace workshop-based methods of an active kind rather than transmissive teaching and if, at the same time, they can re-create a community environment where rules and freedom co-exist⁷. These considerations were then supplemented by the conviction – founded on

an infinite number of practices all over the world – that the area closed in by a school's perimeter walls is only part of the learning 'construction site' and that we learn more and better if schools have areas that open out onto gardens and fields, city squares and streets, which become educational communities. We also learn more and better if we offer opportunities for learning by consistently using museums, archaeological sites, town centres, national and regional parks, libraries, archives, science laboratories, musical centres, places producing goods and services etc. as just as many school/workshops. Today, as part of such openness, the learning 'construction site' is urged to consider people – teachers or just teaching citizens – who are curious, ready to learn as they teach, who can demonstrate and guide learning activities that combine theory and practice,

Al contempo l'avvento della scuola pubblica ha progressivamente comportato lente perdite di altri scenari formativi. Per molti decenni, alla crescente parte universale della formazione umana, che avveniva a scuola, ne affiancava un'altra che resisteva entro i luoghi delle comunità tradizionali come una sorta di reticolato formativo innervato di attività e di relazioni – il borgo, il quartiere, il caseggiato, gli spazi tra campagne e abitati, ecc. È stato a lungo così. Ora non più. Questo – che possiamo chiamare 'il reticolato di prossimità tradizionale' – si è via via indebolito come spazio formativo spontaneo, ovunque e soprattutto nelle grandi aree metropolitane, fino a sparire. Così, in un mondo nel quale la maggioranza dei bambini è entrata a fare parte delle metropoli, vi è stata una progressiva perdita di molte attività praticate, per millenni, da bambini e ragazzi in modo indipendente dagli adulti, in ogni cultura in modi diversi (commerci di strada e baratti, inseguimenti, prove, lotte e gare ritualizzati, giochi di strada, di destrezza e di precisione, canti, musiche e rituali ripetuti, pesca di pesci, crostacei e molluschi, caccia di uccelli e sauri, battaglie rituali tra bande avverse, uscite in comitiva oltre i confini noti e imprese esplorative, costruzioni di ricoveri, costruzione di armi di legno, bambole, gioielli, vestiti, veicoli e giocattoli e altri manufatti, sport ripetuti in strada, allevamento e cura di animali, uso del fuoco e cucine all'aperto, ecc.) Da un lato, queste attività – che erano consuete un tempo da noi e lo sono ancora in molte parti del mondo – favoriscono alcuni apprendimenti che hanno riguardato e riguardano la relazione tra uomo e natura (il sapere stare nella natura osservando, attendendo, agendo in modi variamente trasformativi, con le mani e la mente, all'aperto entro una dimensione reale ed evocativa insieme); dall'altro lato, l'imparare grazie al gioco, all'esplorazione, all'azione comune e alla convi-

who can explain what they are doing while they are doing it, who can think, set up and guide important learning experiences through trial and error, who can pique curiosity and then create a method, and can do all this following their hearts and minds with skill and enthusiasm, as key players of the learning process⁸.

Hence, the second issue worth pondering concerns how we can strengthen a school's ability to encourage real learning – and the ability of those who teach – using every resource and opportunity available in the local area and rallying children in a creative way, as much as possible, in line with different ways of living, different cultures and each person's different cognitive style⁹ whilst remaining within one single educational environment, not leaving anyone behind and therefore encouraging opportunities among weaker students and

providing support for each person's disabilities and vulnerabilities, even when they are only momentary.

The progress made possible by state education has entered a radically new dimension with the digital revolution, a dimension that is determining a change whose only precedent is the invention of writing as described by Plato¹⁰. It is a truly momentous revolution that affects all disciplines of knowledge, snatching them away from the school system's monopoly and placing them within easy access (in ways that are sometimes supervised and sometimes not) in a thousand forms and places, with the possibility of rapidly adapting, changing, confusing, comparing and expanding them. The teaching methods and skills required of teachers, the relationship between home, school and elsewhere, how routines are organised, every educational message and the very

vialità entro il gruppo dei pari di età favorisce un rapporto diretto con il riconoscere quel che sai e quel che devi ancora imparare entro un codice tra coetanei 'onorevole'. Insomma, nel formarsi spontaneo tra pari, si era parte di una comunità che riconosceva l'avvenuta acquisizione di saper fare e saper essere. E questa formazione anteriore alla scuola ha affiancato a lungo quella che avveniva a scuola e poteva anche riverberarsi positivamente su una scuola ben fatta, chiamata a dare nuove prospettive, universali, come si è detto, consolidando il bagaglio di esperienze vissute e, insieme, trasformandole in sapere scientifico, geometria e misura, narrazione e scrittura, grammatica, ecc. La formazione nei reticolati della prossimità aveva certamente come orizzonte culturale una società fondata sulla conservazione. Che ha molte ombre e alcune luci. Fanno parte delle ombre il mantenere le disegualanze di classe e di genere e il modo fortemente autoritario nel rapporto tra generazioni e nel formare. Sono luci il raccontare entro le comunità, i riti e le memorie, il cadenzare il tempo con eventi ricorrenti riconosciuti da tutti, il sapere fare molte cose afferenti alle culture materiali, la propensione a risolvere questioni concrete, la negoziazione tra pari costruita entro un sistema regolato e condiviso di norme, comportamenti, presidi del limite.

Un terzo insieme di temi sul quale riflettere riguarda, dunque, il rapporto tra i diversi spazi di esperienza per bambini e ragazzi e la formazione. Esso implica, in primo luogo, il domandarsi – da parte di tutto il mondo adulto educante – se non possano convivere il ritrovare il corpo e l'esperienza reale – danzare, plasmare la creta, fare acquerelli, scrivere con la china, fare volare gli aquiloni – con l'usare, in modo corrente eppure avvertito, le grandi potenzialità formative, in costante evoluzione, del mondo digita-

le in ogni sua espressione¹¹; implica in secondo luogo, il chiedersi se i nuovi media usati spesso singolarmente o la navigazione entro mondi d'avventura virtuali, pur pieni di suggestioni e opportunità o anche le attività educative reali organizzate, tuttavia, sempre in presenza di adulti possono sostituire il senso trasmesso a ogni bambino e ragazzo da quei reticolati di prossimità e dare piena risposta all'attesa di sfida, avventura, esplorazione umana e al provare e provarsi tra coetanei nell'età della crescita; implica, in terzo luogo, il chiedersi se sia, pertanto, possibile (e come sia oggi possibile) – pur non ritornando a un tempo e ad attività non riproducibili – ri-creare luoghi e momenti nei quali i nostri ragazzi, possano ri-conquistare il diritto a provare e provarsi in modo autonomo dal diretto e permanente controllo adulto, sviluppando la capacità autonoma di gestire i rischi.

La globalizzazione chiama in causa la lunga memoria del sapere umano e al contempo tutti i compiti che derivano dallo sviluppo necessario alla soddisfazione dei crescenti bisogni di una quantità di esseri umani in grande espansione rispetto allo spazio disponibile. Il che richiede un occhio attento alle lezioni della storia – o meglio delle molte storie dell'umanità che oggi si confrontano – e alla comune preoccupazione per la sostenibilità della nostra biosfera come condizione stessa dell'esistenza umana sul pianeta.

È il grande spazio-tempo della biosfera terrestre, perciò, un unico ambito di apprendimento che coinvolge presente, passato e futuro e molti epistemi insieme e chiama a una profonda trasformazione delle prospettive formative¹². Ed è indispensabile rintracciare queste prospettive trasformate non in un'unica origine. Infatti, a cambiare radicalmente la scena del formare sono, sì, i nuovi media ma solo se considerati insieme ai costanti cam-

way the human brain works are all affected: the way memory is organised, the simultaneous presence of several different codes and devices that stimulate all the senses at once, the concomitance of analogical and logical procedures, the immediate relationship between the creation and utilisation of material, between speed and patience etc.

At the same time, the rise of state education has gradually led to the loss of other learning scenarios. For decades, the growing sphere of universal education in schools was flanked by another world that endured in traditional communities like a kind of educational web formed by a mesh of activities and relationships in villages, districts, blocks of flats, in the open spaces between countryside and urban areas, etc. It was thus for some time, but it is no longer the case. This environment – which we might dub 'the web of traditional prox-

imity' – has progressively weakened as an impromptu learning environment all over the world, particularly in large cities, to the point where it has disappeared altogether. Hence, in a world where most children now live in big cities, there has been a gradual loss of many of the activities practised by children and teenagers for thousands of years, independently from adults, in every culture and in different ways (street trading and swaps, chases, challenges, fights and ritualised contests, street games testing precision and agility, songs, music and repeated rituals, catching fish, crustaceans and shellfish, hunting birds and lizards, ritual battles between opposing gangs, group forays beyond known borders and exploratory feats, the building of shelters, the making of wooden weapons, dolls, jewellery, clothes, vehicles, toys and other objects, sports played in the street,

time spent raising and taking care of animals, the use of fire and outdoor kitchens etc.). Such activities – once common in this country and still so in many parts of the world – not only encourage the learning of certain skills that concerned, and still concern, the relationship between human beings and nature (knowing how to be a part of nature, observing, waiting, changing and building things, using our hands and minds, out in the open in a real, yet evocative world); the process of learning through play, exploring and carrying out group convivial activities with our peers also encourages us to recognise, in a direct way, what we know and what we still need to find out as part of a 'code of honour' among children of the same age. In short, the impromptu learning that occurred among our peers made us part of a community that recognised when we gained knowledge

of how to do and how to be. This kind of education, that predates schools, flanked what occurred in schools for some time and could even benefit good schools, charged with the task of providing new universal perspectives, as mentioned earlier, consolidating a child's baggage of experiences and, together, turning them into a knowledge of science, geometry, measurement, literature and writing, grammar, etc. Learning in these 'webs of proximity' undoubtedly focused on the cultural horizon of a society founded on conservation, an environment with a few pluses and many minuses. One of the minuses was the preservation of inequalities of class and gender and the excessively authoritarian relationship between generations and in education. The pluses included explaining a community's rituals and memories, time cadenced by recurring events recognised

biamenti dovuti alle nuove prospettive della conoscenza in ogni ambito umanistico e scientifico, ai travolgenti mutamenti in economia, antropologia, politica, linguaggi, negli strumenti di analisi e negli indirizzi per l'agire secondo gli incerti paradigmi della complessità. Così, qualsiasi sia il luogo nel quale ci si forma, si tratta di pensare che il formare chiama al ri-conoscimento, ogni volta, di più dimensioni di conoscenza insieme, di prospettive dovute a esperienze proprie e altre da sé, di dialogo tra vicino e lontano, che invita a considerare i nessi tra conosciuto e sconosciuto, ad avventurarsi nella ricerca lungo le frontiere e le zone di cerniera tra diversi epistemi e culture, a creare opportunità di scoperte lungo il crinale del dubbio comune. E quando si pensa al formare, si tratta di mettere insieme molti passati e molti presenti, conservare quel che abbiamo come grande spazio comune e innovare per poterlo fare.

Dunque, in ogni campo di azione costruttiva, in ogni progetto, in ogni tecnologia, ci sono richiesti nuovi apprendimenti; ci è suggerito di riscoprire le tradizioni morenti; siamo chiamati a invenzioni inusate mentre dobbiamo ritrovare sapienze, continuamente andando dallo spazio locale che abitiamo a altri luoghi a quello globale, ecc. E, al contempo, la globalizzazione non può rappresentare – in una seria prospettiva formativa – un alibi per l'assenza di azione, di sperimentazione, di rischio. Formare oggi è tenere insieme, in modo aperto e movimentato, le diverse dimensioni di un contesto che riconosciamo complesso e larghissimo mentre, però, si lavora ad affrontare i problemi nel luogo nel quale stiamo operando insieme agli altri, procedendo per sviluppo prossimale.

Perciò, che si programmi la gestione di un territorio o si progettino luoghi o tecnologie, che si costruisca una scuola, si pro-

spetti un'attività formativa innovativa o si trasferisca o modifichi l'assetto formativo di un ateneo o si allestisca un'aula per una lezione, gli indirizzi ideativi e progettuali sono chiamati a considerare – prim'ancora che il collegamento alla rete – lo spazio-mondo che investe ogni formazione e, al contempo, un metodo per operare trasformazioni verificabili entro la situazione data, insieme ad altri. Questo implica un muoversi che preveda, per tutti, apprendere mentre si forma e formare mentre si apprende. È sempre più evidente che bisogna curare procedure formative mentre si fa. Oggi noi non possiamo proprio più rivolgerci a chi si forma senza formarci a nostra volta, organizzare scuole e accademie senza riprendere ad imparare. E, per realizzare questa dimensione, abbiamo urgente necessità di riscoprire e difendere un approccio fortemente fondato sull'umiltà e la reciprocità nelle relazioni formative.

Così, un quarto gruppo di temi riguarda il come favorire, nelle funzioni formative, un insieme di atteggiamenti consueti, sorvegliati, consapevoli che siano capaci di aiutare a prendere decisioni e operare con efficacia e efficienza curando, al tempo stesso, un approccio dialogico con tutti gli attori in campo, vicini e lontani, modificando gli approcci mentre si fa e si pensa, in attesa e in ricerca.. E questo tema non è separabile dal tema del limite e della sostenibilità, in termini multi-dimensional, del nostro progettare e fare. La sostenibilità è la misura d'ordine, il monito che si fa parte inderogabile, indispensabile all'azione creativa. Formare è un progressivo abilitare a trovare soluzioni sostenibili sotto le diverse prospettive e entro processi di negoziazione ben istruiti con tutti gli attori in campo. La scena formativa richiede, così, approcci organizzativi, progettuali e comunicativi, basati su un costante lavoro di *sense making*¹³.

by everyone, the knowledge of how to do many things associated with material culture, the ability to solve concrete problems, to negotiate with peers within a generally accepted system regulated by rules, behaviour and respected boundaries.

A third group of issues worth pondering is therefore the relationship between the various different places where children and teenagers gain experience and education. First and foremost, this implies the question – which should be asked by the entire adult teaching world – as to whether or not the rediscovery of one's own body and real-life experiences – dancing, moulding clay, painting with watercolours, writing with ink, flying kites – can co-exist with the use of the enormous and constantly evolving educational potential of the digital world in its every form, in a fluent yet informed way¹¹.

Secondly, this brings us to ask ourselves whether the new media often used on an individual basis or for navigating worlds of virtual adventures, though full of sensations and opportunities, or even real organised educational activities (though always in the presence of an adult) can substitute the meaning imparted to every child and teenager in those 'webs of proximity' and can entirely meet the expectation of challenges, adventures, human exploration and the testing and putting oneself to the test that goes on among children of the same age as they grow up. Thirdly, it involves asking ourselves whether it is therefore possible (and how it can be possible today) to re-create places where, and occasions when, our children – though not returning to a time and to activities that cannot be reproduced – can re-conquer the right to test others and test themselves indepen-

dently from adults' permanent and direct control, developing the independent ability to handle risk.

Globalisation focuses its attention on the long memory of human knowledge and, at the same time, all the tasks that derive from the development necessary to meet the increasing needs of an ever-growing human population compared to the space available. This calls for a careful look at the lessons of the past – or rather mankind's many narratives that are now measured up against each other – and the common preoccupation with the sustainability of our biosphere as an essential condition of human existence on this planet.

The great time/space of the Earth's biosphere is therefore the only learning environment that combines past, present and future, as well as many scientific certainties, and calls for a deep-rooted transformation of educational

perspectives¹². It is essential that we do not retrace these changed perspectives back to one single cause, because while today's new media may have radically changed the field of learning, they have only done so combined with the constant changes caused by new perspectives of knowledge in every humanistic and scientific field, by overwhelming changes in the economy, in anthropology, politics, languages, instruments of analysis and guidelines regulating action taken according to the uncertain paradigms of complexity.

Thus, wherever learning takes place, we have to consider that it calls for the simultaneous 're-cognition' of several spheres of knowledge every time, of perspectives formed by personal experience and perspectives that stand alone, of dialogue between near and far, that it invites us to consider the links between known and unknown,

Ritrovare i molti sensi, i molti significati – insieme a comunità prossime e lontane, ricercando soluzioni è la cifra del formare oggi.

Come ha detto Edgar Morin, auspicando un nuovo umanesimo, si tratta di pensare alla formazione: «...per valorizzare e connettere le diversità individuali e collettive della specie umana, senza indebitamente appiattirle e dissolverle.. mobilitando tutta la varietà delle esperienze umane innescando un nuovo fecondo processo di co-evoluzione con il pianeta Terra, nostra unica patria vagante nell'immensità del cosmo»¹⁴.

NOTE

¹ In particolare dal 2000 con il programma OECD per la *Valutazione internazionale dell'allievo*, un numero crescente di paesi utilizza parametri confrontabili per valutare i risultati della formazione per gruppi di età e ambiti di competenza tenendo costantemente conto dei molteplici fattori di contesto.

² È la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989, ratificata da 194 stati e dall'Italia con legge 176 del 1991.

³ Cfr.: Rapporto Unicef sulla scolarità nel mondo – *Ogni bambino conta*, gennaio 2014.

⁴ Cfr.: Si vedano De Mauro, T. *La cultura degli italiani*, Bari Laterza, 2003. Save the Children, C. Cederna (a cura di) - *Atlante dell'infanzia a rischio*, 2014; Rossi-Doria, M. *La scuola abbandonata*, in *Micromega*, n. 6, 2014.

⁵ Cfr.: Sen, A.K. *Le disuguaglianze*, Bologna, Il Mulino, 1994; Paci M., *Nuovi lavori nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*, Bologna, Il Mulino, 2007. Sul processo di individualizzazione nei fattori di crisi e possibile rigenerazione del *welfare state* segnaliamo la nozione di *empowerment sociale* nel modello dell'*active and dynamic welfare state* – secondo la definizione della UE già del summit di Lisbona della UE (2003), ecc.

to explore the frontiers and the border areas between different certainties and cultures, to create opportunities for discovery along the mountain ridge of collective doubt. And when we think about education, we must understand that this involves bringing together many pasts and many presents, preserving what we have as a vast common space and innovating in order to do so.

Therefore, in every field of constructive action, every plan, every technology, we are asked to learn new skills, to rediscover dying traditions and unused inventions while at the same time we must rediscover knowledge, constantly shifting from the local area where we live to other places and further on, to the global level. At the same time, globalisation cannot be used as an alibi for the absence of action, experimentation and risk in a serious educational system. Teaching today means holding together

the different aspects of a situation we know to be complex and infinitely vast in an open and proactive way whilst, however, making every effort to tackle the problems affecting the place where we work side-by-side with others, starting with what is most at hand.

Therefore, whether we are planning the running of a territory or designing places or technologies, whether we are building a school or planning an innovative educational activity or transferring or modifying the educational layout of a college or setting up a classroom for a lesson, the guidelines for our ideas and plans must consider the world/space that influences every kind of teaching (before even considering getting hooked up to the Internet). At the same time, such guidelines must come up with a way of applying verifiable changes within a given situation, together with others. This implies a

⁶ Cfr.: Ligorio, M. B. (a cura di) - *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma 2010.

⁷ Cfr.: Per avere uno sguardo aggiornato, entro il dibattito nazionale, su una scuola pensata e operante in modo non trasmissivo si vedano Berlinguer, L. - *Ri-creazione, una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli 2014; Rossi-Doria, M. - *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istruzione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2015; Lorenzoni, F. - *I bambini pensano grande*, Sellerio, Palermo, 2014.

⁸ CFR.: Schleicher, A. - *Schools for 21st Century Learners. Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*, OECD, Documentation for OECD International Conference for Teaching Profession, 2015.

⁹ Cfr.: sugli stili cognitivi e le diverse forme dell'intelligenza umana si veda, tra gli altri, l'ormai classico studio di Gardner H., *Five minds for the future*, Cambridge (Mass.), Harvard Business School Press, 2007.

¹⁰ Platone, *Lettera VII*.

¹¹ Cfr.: l'autore ha animato un recente dibattito pubblico su questo tema – v. http://www.repubblica.it/scuola/2012/12/06/news/lettera_rossi_doria_a_maestro-48175935/

¹² Cfr.: Si veda, sulla complessità di questo tema, Bocchi, G. e Ceruti, M. - *Educazione e globalizzazione*, R. Cortina, 2004.

¹³ Cfr.: Sul *sense making* qui ci si riferisce in particolare a K.E. Weick – *Sense Making in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 1995.

¹⁴ Morin, Edgard, in Prefazione a Bocchi, G. e Ceruti, M. op. cit.

strategy that involves learning whilst teaching and teaching whilst learning, for everyone. It is increasingly obvious that we need to hone educational methods whilst practising them. We really can no longer address those we are teaching without teaching ourselves in turn, organising schools and academies without getting back into learning ourselves. And, in order to do so, we urgently need to rediscover and defend an approach that is deeply founded on humility and the reciprocal nature of educational relationships.

Hence, a fourth group of issues concerns how we can encourage a combination of habitual, supervised and informed methods in educational practices that can help us make decisions and work efficiently whilst at the same time taking care of a dialogical approach with all the players involved, both near and far, changing approaches

as we go and as we reflect, waiting and searching. What's more, this issue cannot be considered separately from the issue of the limits and sustainability, in multi-dimensional terms, of our plans and actions. Sustainability is what everything must be measured against, the warning that becomes a binding, essential part of creative action. Teaching means gradually enabling someone to find sustainable solutions from various different perspectives and within a well-informed process of negotiation with all the players involved. Thus, the teaching environment requires organisational, planning and communicative approaches based on constant 'sense-making' efforts¹³.

The rediscovery of these many meanings in a search for solutions, in concert with communities both near and far, is the educational system's characteristic style nowadays.

As Edgar Morin says when expressing his hope for a new Humanism, we have to think of education as «promoting and connecting the human race's individual and collective diversity without unduly flattening and dissipating it... drawing on all the variety of human experience and triggering a new and fruitful process of co-evolution with the planet Earth, our only homeland, as it wanders through the immensity of the cosmos».¹⁴

NOTES

¹ Particularly since 2000 with the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA), a growing number of countries are using comparable parameters to assess the results of education per age group and discipline, whilst keeping the many contextual factors involved continually in mind.

² The international Convention of the

Rights of the Child, approved by the United Nations General Assembly on 20 November 1989 in New York, ratified by 194 countries. In Italy, it was ratified with Law 176 in 1991.

³ See UNICEF's report on world schooling *Every Child Counts*, January 2014

⁴ See T. De Mauro's *La Cultura degli Italiani*, Bari Laterza, 2003; Save the Children's *Atlante dell'Infanzia a Rischio*, edited by C. Cederna, 2014; and M. Rossi-Doria's 'La Scuola Abbandonata', in *Micromega*, no. 6, 2014

⁵ See A. K. Sen's *La Diseguaglianza*, published by Il Mulino, Bologna, 1994; M. Paci's *Nuovi Lavori Nuovo Welfare: Sicurezza e Libertà nella Società Attiva*, Il Mulino, Bologna, 2007. On identifying crisis factors and the possible regeneration of the welfare state, we would like to draw attention to the concept of social empowerment in the 'active and dy-

namic welfare state' model as defined by the EU at the Lisbon summit (2003), etc.

⁶ See M. B. Ligorio's (editor) *La Scuola Come Contesto: Prospettive Psicologico-culturali*, Carocci, Rome, 2010

⁷ For an up-to-date view of the national debate on schools envisaged and functioning in a non-transmissive way, see L. Berlinguer's *Ri-creazione, una Scuola di Qualità per Tutti e per Ciascuno*, published by Liguori, Naples, 2014; M. Rossi-Doria's *La Scuola è Mondo: Conversazioni su Strada e Istruzione*, published by Edizioni Gruppo Abele, Turin, 2015; and F. Lorenzoni's *I Bambini Pensano Grande*, published by Sellerio, Palermo, 2014

⁸ See A. Schleicher's *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, OECD, Documentation for the OECD International Summit on the Teaching Profession, 2015.

⁹ As regards cognitive styles and different forms of human intelligence, see (among others) Howard Gardner's *Five Minds for the Future*, Cambridge (Mass.), Harvard Business School Press, 2007, now considered a classic.

¹⁰ Plato's *Seventh Letter*

¹¹ The author recently launched a public debate on this issue – see http://www.repubblica.it/scuola/2012/12/06/news/lettera_rossi_doria_a_maestro-48175935/

¹² As regards the complexity of this issue, see G. Bocchi and M. Ceruti's *Educazione e Globalizzazione*, published by R. Cortina, 2004

¹³ As regards 'sensemaking', here we are particularly referring to K. E. Weick's *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 1995

¹⁴ Edgar Morin in his preface to G. Bocchi and M. Ceruti, op. cit.