



SERVICE LEARNING: UNA DIFFICILE SCOMMESSA PER RISPONDERE ALL'EMERGENZA DEMOCRATICA E ALLE NECESSITÀ DELLO SVILUPPO UMANO?

PIERGIUSEPPE ELLERANI,
Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

Introduzione: nuovi significati dell'educazione oltre le competenze?

Con Perrenoud (2017) ci domandiamo come si possa spiegare che, in una società del diritto che moltiplica le regole e le direttive, la scuola si disinteressa della componente dell'esistenza?

Dopo la convergenza nell'ultimo decennio dei sistemi educativi e formativi – a livello internazionale – verso un allineamento sul costrutto di competenza, affiora infatti un'ulteriore questione, che potremmo definire come “emergenza educativa”: ovvero la necessità che la Scuola si riappropri compiutamente e intenzionalmente della “sua” competenza fondativa, mai assopitasi per altro, come quella dell'insegnare a vivere. Un'ennesima sfida, apparentemente, poiché l'apprendimento e la formazione alle competenze non possono essere svuotati dei significati correlati allo sviluppo umano e al diritto di apprendere come espressione del diritto alla cittadinanza. La questione coinvolge i fini dell'educazione, la qualità della scuola, lo sviluppo professionale degli insegnanti, l'innovazione. In tal senso tutti elementi che da sempre sono pertinenti alla Scuola. La dimensione di “emergenza educativa” è stata ri-proposta da Morin (2015), sottolineando che l'educazione moderna, per quanto dia strumenti per vivere in società, per quanto dia elementi di una cultura generale, per quanto si dedichi a fornire un'educazione anche professionale, soffre proprio della mancanza di educare all'umanità, al saper vivere appunto. Un ulteriore indicatore del problema è la disuguaglianza in crescita sia fra i diversi paesi, sia all'interno degli stessi: molti abitanti del pianeta continuano a vivere nella povertà e sono privati di una vita dignitosa. Inoltre l'esaurimento delle risorse naturali e gli impatti negativi del degrado ambientale si aggiungono e incrementano la lista delle sfide che l'umanità deve fronteggiare in modo irreversibile (ONU, 2015). In prospettiva pedagogica possiamo dunque porre la rilevante questione dell'educazione allo sviluppo umano, come emergenza educativa. Martha Nussbaum (1997; 2011; 2012) assume come sia proprio lo sviluppo umano e non quello economico il fine da perseguire per le società, dove il secondo è strumento del primo, ed è raggiungibile solo attraverso sistemi di educazione e istruzione equi, adeguati e di qualità. In tal senso lo sviluppo umano dovrebbe essere guidato dal principio di formazione in grado di permettere alle persone la libertà nel direzionare la propria vita (autodirezione) e il proprio well-being (Sen, 1992). Di

conseguenza, come esito di sintesi, è possibile notare come la convergenza sul costruito di competenza abbia assunto più un sapore “funzionalista”, piuttosto che generativo di “buoni funzionamenti” in grado di permettere una vita degna di essere vissuta e di accogliere in essa le opportunità proprie. Rispetto ai fini dell’educazione, dunque, occorre andare oltre alla semplice adesione di architetture curriculari funzionaliste, rendicontative, quasi totalmente a-prioristiche. L’urgenza è di ricondurre - e implicare profondamente in ciò i saperi disciplinari – all’insegnare e apprendere a vivere, innervando la centralità dell’apprendimento intesa come conoscenza della conoscenza e capacità di autodirezione.

Dunque non è l’architettura il fine, bensì chi in essa abita, cresce e apprende, ovvero quell’“Essere Umano”, destinatario del disegno di sviluppo inteso come processo di ampliamento e di amplificazione delle possibilità di scelta di essere e di fare, così da poter agire – analogamente – scelte di libertà per perseguire percorsi di vita e realizzare progetti a cui dare valore¹. Un Essere Umano “multialfabeta” (Margiotta, 2015) capace di elaborare mappe mentali e linguaggi diversi per comunicare, creare, innovare, generare, in grado di orientarsi e di autodirigersi nella prospettiva oramai irreversibile di lifelong learner, attraversando con fecondità i luoghi interculturali lifewide sempre più interconnessi, e sviluppando solide connessioni di coesione sociale e culturale. Un Essere Umano che viene formato a prendersi cura della vita della mente (Mortari, 2013), alla capacità e al desiderio di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale, avendo cura di sé e dell’altro, affinché anche quest’ultimo abbia cura di sé in una prospettiva co-partecipata. Fini che vediamo intrecciati con un’idea di scuola “giusta” (Baldacci, 2015) che non si limita semplicemente a premiare le capacità emergenti nei soggetti - spesso frutto di condizioni di vantaggio contestuale - bensì che debba mirare a ripianare le disuguaglianze - o almeno a limitarle - cercando di assicurare a tutti il diritto alla piena formazione e ad uno sviluppo ottimale delle capacità. Un’idea di scuola diffusa, estesa, multiforme, interdipendente e interconnessa con i contesti nei quali opera, che sa farsi parte cooperante del sistema formativo e di ricerca. Un’idea di scuola che assume la prospettiva di un diritto sostanziale all’apprendimento e alla formazione per ognuno, dove le differenze individuali non possono più rappresentare un elemento di disuguaglianza che si trasforma, nel tempo, in ingiustizia – di

¹ Con il passaggio dalle abilità professionali ad una visione olistica della competenza, il rapporto il Rapporto indica come l’educazione abbia altri scopi, oltre a quello funzionalista di fornire una forza lavoro qualificata all’economia. Ovvero l’educazione deve rendere gli esseri umani non il mezzo, ma il fine che giustifica lo sviluppo. La prospettiva include gli esiti del lavoro iniziato da Mahbub ul Haq nel 1990 con il Primo rapporto delle Nazioni Unite sullo sviluppo umano e da allora redatto annualmente. La prospettiva dello Human Development Approach è di considerare lo sviluppo umano come un processo che tende ad allargare le possibilità di opportunità offerte gli individui, basandosi principalmente sulle tre possibilità di base: condurre una vita lunga e sana, essere istruiti ed acquisire conoscenze nel tempo, avere accesso alle risorse necessarie per un decoroso livello di vita (1990; 1995). Senza di queste molte altre rimangono inaccessibili. Lo sviluppo umano considera ulteriori possibilità, come la libertà politica, economica, sociale, la possibilità di essere creativi e produttivi, oltre di avere il senso della propria dignità personale (1995). Il fine dello sviluppo è dunque di mettere le persone in grado di vivere un’esistenza piena e creativa, esprimendo il loro potenziale, organizzandosi una vita significativa e all’altezza di una adeguata dignità umana (Nussbaum, 2012). Il vero scopo dello sviluppo è quindi quello umano.

cittadinanza, sociale e culturale, economico. Un'idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti, che formi l'Essere Umano al saper vivere, all'analisi dei dispositivi che presiedono alla qualificazione dei processi di apprendimento (Margiotta, 2015, p.91). Dispositivi che permettono di abilitare i contesti di apprendimento affinché essi divengano capacitanti, nella direzione dello sviluppo delle piene potenzialità umane, facendo così fiorire l'umanità (human flourishing) e i progetti di vita di ognuno (Nussbaum, 2011). Qualificare i processi di apprendimento diviene pertanto una direzione per organizzare i contesti di apprendimento, per generare agenzialità e capacità di funzionare.

Appare quindi evidente come nell'attuale momento storico – a differenza del passato – sia così rilevante investire nel ri-significare l'educazione, essendo essa una forza generativa per edificare una nuova società della conoscenza, inclusiva e diversificata, per far progredire la ricerca, l'innovazione e la creatività (Unesco, 2009) offrendo ad ognuno la possibilità di accesso all'istruzione e di pieno sviluppo dei propri talenti. Si tratta di esprimere il valore d'investimento della formazione e della cultura intenzionalmente dedicata alla formazione di menti creative, inventive, critiche e rigorose, ed evitare quella crisi dell'istruzione mondiale silenziosa (Nussbaum, 2011, p.22) che pone in luce più il rincorrere di saperi tecnico-scientifici esclusivi e di immediata applicabilità, quasi tecnicità, piuttosto che lo sviluppo dell'umano, limitandone lo spettro riflessivo, critico e divergente. La corsa all'adeguamento dei sistemi alle competenze, potrebbe aver assunto più questa direzione finalistica di “tecnicità”, piuttosto che di significazione di buon funzionamento personale e sociale.

Apprendimento come baricentro per lo sviluppo umano?

Non a caso Perrenoud (2017) ci ricorda che le finalità dell'educazione scolastica non possono essere imposte da teorie dell'apprendimento o da scelte didattiche specifiche (univoche), oppure ancora dalle competenze in sé. Esse debbono essere dibattute guardando alle diverse funzioni assegnate alla scuola, in particolare come preparazione alla vita, oltre il preciso momento storico. Eco della mai sopita – e in continua evoluzione – relazione scuola-società, già individuata da Dewey (1916) come discorso pedagogico rispetto ai fini dell'educazione. Eppure, seppur in presenza di un forte dibattito e di un investimento nella direzione della formazione alle competenze come “visione di scuola innovativa” – in Italia rappresentata dalle Indicazioni Nazionali – gli esiti complessivi appaiono quantomeno controversi.

2.1. Alcune direzioni delle teorie generali “per” l'apprendimento

Il quesito che ci interroga è il seguente: come mai permangono “insuccessi” del sistema formale², a fronte di un apparato consistente e costante di esiti della

² Riflettendo per esempio sulla dispersione scolastica e il drop-out è possibile rappresentare un evidente elemento di difficoltà dei sistemi formali. Che rappresenta in sé un fenomeno preoccupante per le implicazioni formative, sociali e di perdita di talenti che esso implica, nonché sul conseguente aumento delle disuguaglianze – educative, formative e di opportunità – che delineano una riduzione dell'esercizio potenziale della cittadinanza, così come dell'inadeguato approccio verso l'apprendimento e insegnamento, poco efficace in termini di differenziazione e

ricerca educativa (Hattie, 2009; Brandsford et alii, 2000; Benavides et altri, 2010)³ che direziona una possibile azione pedagogico-didattica efficace rispetto ai fini? Come mai risulta così difficile formare alle competenze?

metodi per l'inclusione. Appare in primo piano una sorta di "disconnessione" tra i sistemi formali dell'istruzione e della formazione e la centralità dell'apprendimento per ogni studente:

- dall'analisi dei dati della ricerca PIAAC (Isfol e OECD, 2013). Il mantenimento e lo sviluppo delle competenze in età adulta è seriamente compromesso e mostra come il problema delle basse competenze sia fortemente presente nell'età adulta. Dalla comparazione internazionale emerge un posizionamento del nostro Paese piuttosto modesto, evidenziato dall'alta percentuale di persone che raggiungono basse soglie di competenza in *literacy* e *numeracy*. Gli esiti di PIAAC per altro sono confermati da altre analisi comparate, nelle quali è possibile trovare ulteriori elementi esplicativi dei risultati. Per esempio consideriamo:
 - a) i dati dell'indagine PISA ricorrentemente confermano un posizionamento relativamente modesto del nostro Paese nelle rilevazioni *delle competenze dei quindicenni scolarizzati, sia nella literacy che in numeracy*. Evidentemente tali esiti di performance complessiva del sistema scolastico nazionale non possono che ripercuotersi sulle successive rilevazioni delle competenze in età adulta;
 - b) il livello di istruzione e scolarità nel nostro Paese rimane fortemente al di sotto della media europea (Eurostat, 2016), evidenziando una forte dispersione nella scuola superiore una tendenza ancora più accentuata nel sistema dell'*higher education*. Tra coloro che hanno iniziato l'università, infatti, solo il 23% risulta laureato all'età di 30-34 anni, contro il 34,9% della media UE-27. Se si guarda alla percentuale di laureati nella popolazione compresa tra 25-64 anni, si rileva come in 12 regioni italiane tale percentuale non supera il 15%, contro il 25,9% complessivo della UE (dati 2010);
 - c) i tassi di inoccupazione pesano nella costruzione delle competenze misurate in PIAAC, ed è evidente come le debolezze strutturali del mercato del lavoro italiano influiscano sugli esiti rilevati;
 - d) analogamente, il relativamente basso sistema di imprese con alti livelli di innovazione esprime occupazioni con basso contenuto di competenze e un sistema di imprese a basso livello di innovazione, che può produrre minori stimoli all'acquisizione e mantenimento delle competenze.

Tutti i dati sono coerenti nell'indicare che la partecipazione ad attività educative e formative rappresenta una base di costruzione e un volano di sviluppo delle competenze;

- dalla forte presenza di NEET (Not in Education, Employment, Training). I giovani di 15-29 anni che non studiano e non lavorano sono oltre 2,2 milioni (il 24,3% della relativa popolazione), con una incidenza più elevata tra le donne rispetto agli uomini. In Europa, la percentuale dei NEET era del 18,9% nel 2015. Le implicazioni del fenomeno sono duplici: a livello personale, poiché minano l'autostima e pongono a rischio di esclusione sociale; a livello macroeconomico, poiché riducono le capacità non utilizzate, e quindi limitano le possibilità d'innovazione e di sviluppo. La ricerca sui NEET in Italia (Alfieri e Sironi, 2017) fotografa di fatto una generazione in panchina, che sta attendendo di entrare in campo, ma che vede il cronometro avanzare immancabilmente. Serena Quarta (2017, p. 210), indagando le cause del fenomeno, descrive come tutti i NEET abbiano avuto un percorso di studi frammentato, accidentato, e raramente portato a completamento. Ancor di più, esso è incapace di garantire grandi investimenti nel mercato del lavoro. L'orientamento, punto di ulteriore debolezza, è incapace di indirizzare alla scelta, e l'esperienza del lavoro risulta infine frammentata e spesso poco significativa, e tale da non permettere una costruzione d'identità professionale.

³ Spesso viene confusa l'efficacia delle pratiche a mediazione sociale dell'apprendimento – e la loro adesione o espressione di specifiche teorie della conoscenza (p.e. il cosiddetto "costruttivismo") – come "evidenza" di ricerca, laddove spesso si è in presenza di ampie argomentazioni e apparati giustificativi e non di evidenze. Il lavoro di Tobias & Duffy (2009) *Constructivist Instruction. Success or Failure?*, pone in luce come occorra porre molta attenzione nell'aderire a posizioni che potrebbero risultare superficiali e poco precise. Un esempio tra i molti

Il concetto di apprendimento si è evoluto nel corso degli ultimi vent'anni, in modo profondo (DeCorte, 2010; Sawyer, 2006; Bransford et al., 2000), evidenziando due grandi prospettive di pensiero, quello cognitivista e quello costruttivista socio-culturale. Alcuni principi sono oramai ben noti:

- il principio che apprendere in modo pertinente non è un'attività puramente solitaria, ma un'azione sociale e distribuita nel contesto: è oramai noto e ampiamente dimostrato (Hattie, 2009) che la costruzione individuale della conoscenza avviene attraverso processi di interazione, negoziazione dei significati e cooperazione con altri (Bransford et al., 2000; Benavides et al., 2011; Engeström, 2001; Vygotsky, 1962; Bruner, 1996; Brown, 1994). Questa prospettiva, conseguentemente, richiede modalità coerenti di organizzazione e conduzione della classe (Hattie, 2009);
- il principio della modificazione cognitiva (Margiotta, 2011; Feuerstein, 1990) come il risultato di un processo di interazione continua con artefatti, persone e problemi posti nel contesto, dove i processi imitativi (Rizzolati & Sinigaglia, 2006; Craighero, 2010) e di simulazione "incarnata" (Gallese, 2009; Lakoff G. e Nunez, 2005), rendono evidenti nuove frontiere per più efficaci apprendimenti procedurali e di sviluppo (cognitivo ed emotivo) (Cozolino, 2008);
- il principio di inferenza dell'ambiente/contesto sull'apprendimento che sollecita e permette di formare "classi" di competenze (Instance et al., 2010) come per esempio la creatività e l'innovazione, il problem solving e l'apprendere ad apprendere (OECD-CERI, 2010; UE, 2006; DeSeCo, 2002) esprimendo intenzionalità metodologica e pedagogica nell'equipaggiare le nuove generazioni

è fornito dalla comparazione tra la cosiddetta student-centered instruction più o meno assimilata all'approccio costruttivista, e la teacher-centered instruction, generalmente riferita alle pratiche trasmissive. Tobias e Duffy esprimono il suo stupore nel notare come alcuni esiti siano ignorati, nel caso delle specifiche ricerche che dimostrano come siano le pratiche teacher-centered ad avere maggiori risultati positivi con gli studenti provenienti da background socio-economici sfavorevoli, a fronte invece di presunte ipotesi di efficacia "costruttivista" (p. 346). Di conseguenza Tobias e Duffy invitano a investigare più a fondo per sostenere le asserzioni, prima di "affermare per persuadere", poiché "i paradigmi teorici vanno e vengono, ma i problemi di fornire alle scuole e ai contesti di aggiornamento pratiche efficaci per apprendere, permangono" (p.347). Cresce quindi la necessità di insegnanti competenti, nelle conoscenze disciplinari ma soprattutto nelle conoscenze pedagogiche e didattiche (Tobias & Duffy, 2009) p.362 [...] Certamente abbiamo bisogno di riconoscere l'impatto dei nostri impianti didattici sul bisogno di information-processing (ibidem, p. 363). Analogamente – e per certi versi in contrapposizione o, nella prospettiva di ricerca, portando "evidenze" a sostegno di posizioni differenti e alternative - la meta-analisi di John Hattie (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*, presenta una sintesi di oltre 50.000 studi correlati ad esiti positivi nell'apprendimento – basati quindi sulle evidenze - di alcune delle cosiddette pratiche a mediazione sociale - riferibili dunque alla teoria "costruttivista" della conoscenza - utilizzate sia nell'insegnamento che nella formazione degli insegnanti, come per esempio il feedback, il questioning, la valutazione formativa, il peer-tutoring, la self-regulation, lo study skills (come pratiche di insegnamento), il cooperative learning, il problem solving teaching, il reciprocal teaching (come pratiche di insegnamento e di apprendimento adulto). Hattie assume che – a conclusione del suo volume – uno dei compiti più difficili nella ricerca sia di fornire spiegazioni piuttosto che determinare causalità, rifondando –attraverso le evidenze della ricerca – le eccellenze in educazione: gli insegnanti. I quali sono il più potente strumento per influenzare l'apprendimento, al pari del loro livello di consapevolezza circa la conoscenza dell'apprendimento stesso, dei criteri per la sua efficacia, del conseguimento ben-fatto di questi criteri per tutti gli studenti, che ne determinerà più facilmente gli esiti positivi (ibidem, 2009).

per affrontare le transizioni e i mutamenti, preparando gli studenti ai differenti modi 'di vivere'. Richard Sennett (1998) afferma che le persone nelle società tardo-moderne dovranno rinnovare il loro 'bagaglio di conoscenze' molte volte nel corso della loro vita lavorativa, a causa di continui cambiamenti sociali e tecnologici. I nuovi media (e forse più significativamente i "social media" basati sul web) hanno un enorme impatto sulle visioni del mondo di individui e gruppi; essi costituiscono anche forme di appartenenza sociale indipendente dalla prossimità geografica (Huber, Mompoin-Guillard, 2011).

In sintesi, l'opzione "centralità dell'apprendimento" nelle teorie generali della conoscenza, ha posto in luce aspetti rilevanti connessi alle modalità attraverso le quali si apprende, alle forme di organizzazione delle classi, alle valutazioni che sostengono la formazione di atteggiamenti motivanti, ai ruoli di insegnanti e allievi. Le indicazioni fornite dalle evidenze di ricerca, in questi anni, potrebbero aiutare gli insegnanti e i sistemi educativi e formativi a sviluppare le condizioni per trasformare i contesti di apprendimento e renderli coerenti rispetto alle finalità che un sistema educativo e scolastico si è dato. Questa attenzione permetterebbe di colmare il divario che esiste tra finalità, ricerca educativa e pratiche didattiche.

2.2. Apprendimento come attività essenziale dell'essere umano nei contesti formali e informali

Laporta (1977) aveva già riflettuto sul fatto che l'apprendimento è un termine con un particolare significato per chi studia il fatto dell'educazione. Apprendere è infatti un'attività essenziale dell'organismo umano. Di conseguenza l'insegnamento, per avere successo, dovrebbe assecondare – uniformarsi – ai processi secondo i quali ha luogo l'apprendimento. Con Bransford et al. (2006, p. 216), si sono riconosciute le condizioni di apprendimento implicito del cervello, che avviene sia in situazioni informali, sia all'interno della progettazione formale "per" l'apprendimento. Da questa prospettiva è stato sottolineato che nell'apprendimento implicito, le informazioni vengono acquisite senza sforzo e in modo spesso non consapevole. Dunque è l'informale il veicolo dell'apprendimento implicito – che può avvenire in case, parchi giochi, musei, tra pari e in altri contesti quotidiani e causali – laddove non vi è progettazione e pianificazione intenzionale e sostenuta nel corso del tempo. L'apprendimento di tipo formale si accompagna, in gran parte, con l'apprendimento che deriva dall'insegnamento in contesti educativi. Questo filone di pensiero comporta l'uso delle conoscenze per creare progettazioni in grado di elevare e condurre all'apprendimento formale attraverso l'informale (includendo altresì idee per la riprogettazione delle scuole e delle connessioni alle attività di apprendimento informale esterne alla scuola). Margiotta (2016) ha coniato questa nuova direzione pedagogica con l'annotazione che l'apprendimento informale modula l'apprendimento formale, poiché è questo un tempo in cui i dispositivi dell'educazione, della formazione e della professione non sono più immaginabili come un sistema stabile e onnicomprensivo. Essi vengono continuamente – e profondamente - sfidati dalla ridefinizione dei luoghi dell'apprendimento e della formazione, dovendosi confrontare con le esperienze di co-working, di smart-working, dalle dematerializzazione dello spazio e del tempo di vita e di lavoro.

Da questo punto di vista l'organizzazione dell'apprendimento formale (scolastico) dovrebbe: a) sistematizzare e avanzare la conoscenza circa l'apprendimento; b) fondarsi sulla ricerca; c) stimolare sinergie tra apprendimento formale e informale, d) riconoscere e assumere intenzionalmente il valore dell'apprendimento potenziale del "fuori" scuola.

Conseguentemente appare evidente e lungimirante l'indicazione di Laporta (1977) che indica come l'insegnamento sia un'attività sopravvenuta, artificiale, conseguente a determinate condizioni storiche e socio-culturali, tendente a produrre apprendimento, e perciò – in molti casi – determinante il successo formativo. E soprattutto che sono validi gli apprendimenti "comunque e ovunque acquisiti" (Reggio, 2014), come la scuola di Barbiana ha ampiamente mostrato. Ovvero che non si distingue tra vita e apprendimento, che si sovrappongono e alimentano a vicenda. Occorre intercettarli, nei sistemi formali, affinché divengano opportunità riflessive e di trasformazione degli schemi mentali delle persone, come asserito da Mezirow (1999).

Ne sarebbero un'ulteriore conferma le fotografie scattate da molte ricerche (Talis, 2009, 2013), che nitidamente presentano una percentuale moderata di insegnanti che orientano le loro pratiche in coerenza con le ricerche, attraverso percorsi di scambio e di cooperazione con i colleghi e il mondo della riflessione pedagogica. Inoltre si registra una diffusa pratica dell'azione trasmissiva e uno scarso uso di metodologie attive e di gestione della classe, basate sulla valorizzazione delle forme di costruzione sociale della conoscenza.

Dunque apparirebbe come fondamentale per perseguire il pieno sviluppo umano, la coerenza dei contesti formali con le forme "naturali" dell'apprendimento. L'apprendimento, infatti, dipende dalla possibilità del cervello di creare un maggior numero di connessioni neuronali attraverso le sinapsi. L'architettura del nostro cervello, con la sua dotazione genetica iniziale, ci fornisce una base di connettività necessarie, predisposte per lo sviluppo futuro. L'incremento delle connessioni dipende dalle risposte che saranno fornite alle sollecitazioni che provengono dall'ambiente. Durante la vita di ciascun individuo, dotazioni genetiche ed esperienze interagiscono per formare lo sviluppo. Le esperienze di apprendimento sono quindi tradotte in segnali - elettro-chimici - che gradualmente modificano le connessioni tra i neuroni. In seguito le connessioni così acquisite debbono essere costantemente sollecitate seguendo il principio di "usa le connessioni altrimenti le perdi" (Hinton, Fischer, 2010; Hinton, Miyamoto, Della Chiesa, 2008; Kaczmarek, 1997). Il cervello umano è fatto per apprendere: è quanto fa meglio e preferisce fare, in qualsiasi momento, incessantemente, a partire da quando elabora l'informazione, formandosi in modo consistente nelle esperienze. Questo aspetto è rilevante poiché conferma come la qualità delle esperienze di apprendimento possa migliorare in modo considerevole lo sviluppo del cervello (Hinton, Fischer, 2010) e quindi del potenziale umano. Ma è anche vero il contrario. Natura e cultura diventano una cosa sola durante lo sviluppo e il confine si dissolve in ciò che viene indicato da Cozolino come *plasticità esperienza-dipendente* (2008). Attraverso questa definizione si evidenzia come il cervello venga strutturato e ristrutturato dalle interazioni con l'ambiente sociale e naturale e come questa riorganizzazione influenzi l'apprendimento futuro (Cozolino, 2008; Pantev et al., 1998).

Perché dunque innanzi al fatto così ampiamente dimostrato, e non nuovo, che l'apprendimento passi attraverso l'attività, ancora si rende palese la grande disconnessione tra teoria e pratica? Perrenoud afferma che quando gli insegnanti saranno formati come esperti ai processi di apprendimento e alle didattiche coerenti con essi e con lo sviluppo umano, neppure uno di loro immaginerà di non essere un insegnante "costruttivista". Ma questo pone un ulteriore problema: le forme e i fini della formazione docenti.

2.3. Apprendimento e sviluppo delle competenze

Il motivo per cui si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite a scuola devono diventare "competenze" è collegato alla critica di modi di apprendere privi di una vera comprensione delle conoscenze e tendenti al verbalismo, alla mera capacità di "parlare" di certi argomenti, senza averne vera consapevolezza e senza sapersene servire al di fuori del contesto scolastico (Baldacci, 2006). Dunque – con Dewey (1915; 1949) – le modificazioni che sopravvivono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione, non meno dei cambiamenti che si verificano nell'industria e nel commercio. È in questa direzione che probabilmente trova significato una nuova educazione, chiamata a re-interpretarsi dinanzi a un mutamento radicale e profondo del "fuori" scuola e delle conoscenze del "fare" scuola, coinvolgendo necessariamente il "dentro" scuola. Il paradigma delle competenze è entrato nella scuola mettendo in crisi l'impianto secolare di accesso al sapere, di strutturazione e classificazione delle conoscenze, di trasmissione dei codici, di pratiche di disciplinamento della mente. Possiamo rintracciare quel cambio di paradigma che già Dewey individuò nell'apprendere come esito di un insieme di esperienze attraverso le quali formare a nuovi habitus di modi intelligenti di interagire con il mondo, contrapposto ad un apprendere come riproducibilità del sapere, ponendo a tema il passaggio dalla cosiddetta educazione tradizionale a quella progressiva. L'esperienza non è primariamente "conoscenza" – eventualmente è il processo del conoscere – ma sono i "modi di fare e di patire" attraverso i quali "divenire in atto" (Dewey, 1938; 1949). L'esperienza è dunque agire e pensare quello che si agisce. Mettere l'esperienza al centro del processo educativo significa mettere al centro la possibilità di una presenza vera, quella che ci pone in contatto con i problemi reali, che fa stare con il pensiero non nelle teorie già date, ma nel mezzo della vita (Mortari, 2017).

La prospettiva pedagogica di Dewey contiene un preciso presupposto: l'esperienza dell'agire e il venire a conoscenza delle condizioni e delle conseguenze dell'agire costituiscono il fondamento dell'intima connessione fra saperi, indagine scientifica e azione (Benadusi, 2018). Ne consegue che assistiamo oggi alla reincarnata prospettiva della "logica delle competenze". Se l'apprendimento prende le mosse dall'esperienza del soggetto, dalle sue percezioni e dai suoi interessi, il modello trasmissivo della scuola tradizionale deve essere accantonato per cedere il posto a un modello che faccia ampio spazio all'autonomia del discente e porti in primo piano l'apprendimento - sebbene e non in alternativa all'insegnamento (Biesta 2014).

Dewey (1938) nel definire cosa rende “educativa” un’esperienza ha identificato due principi chiave: il principio dell’interazione e il principio di continuità. In sostanza l’apprendimento è una forma di transazione tra lo studente e l’ambiente, per cui gli studenti non sono soggetti passivi. Di conseguenza occorre considerare l’ambiente come “luogo” nel quale direzionare la progettazione affinché – nella mediazione – le interazioni abbiano come esito l’apprendimento.

Se assumiamo il costrutto di competenza come

la capacità di mobilitare in modo integrato le risorse interne - cognitive, emotive, relazionali, motivazionali – ed esterne – soggetti, problemi, strumenti, linguaggi, ambienti, artefatti - per far fronte in modo efficace e continuo alle richieste di una famiglia di situazioni spesso inedite del contesto in cui si è impegnati (Perrenoud, 2000; Ajello, 2002; Varisco, 2004; Pellerey, 1993; 2004; Margiotta, 2007; Tessaro, 2013; Castoldi, 2011; LeBoterf, 2000),

attribuiamo ad essa una prospettiva educativa – e dentro alla quale occorre ricondurla radicalmente - di indubbio interesse mostrando per altro, nel trasporla all’interno della vita scolastica, un insieme di complessità che coinvolgono i significati dell’agire educativo, dell’organizzazione della classe e della scuola, della valutazione.

Resnik (1995) aveva sottolineato, in questa prospettiva, la differenza tra scuola-extrascuola, dove nella scuola predomina l’apprendimento individuale, nell’extrascuola l’apprendimento condiviso; nella prima l’apprendimento è prevalentemente mentale e in genere non supportato da strumentazioni e materiali, nella seconda fa sempre più spesso leva su svariati repertori di strumenti; nella prima è quasi interamente basato su conoscenze di natura astratta e decontestualizzata, nella seconda non può prescindere dalla contestualizzazione (Benadusi, 2018). Di fatto l’introduzione della prospettiva per competenze, ha richiesto un confronto serrato con una gamma di strategie didattiche innovative basate per esempio sui compiti di realtà o compito reale e con forme alternative di valutazione – per esempio la valutazione formativa - presupponendo modifiche profonde tanto nei curricoli quanto nella didattica (Benadusi, 2018; Ellerani, 2017). Viene dunque sotteso come l’apprendimento che sostiene lo sviluppo di competenze sia attivo, e coinvolga elaborazione e recupero continuo delle conoscenze, generando connessioni con le esperienze. Ne consegue che sono gli studenti stessi, attraverso le loro azioni, che dovrebbero creare autonomamente le nuove strutture di conoscenza personale (Schneider, Stern, 2010). Una buona comprensione delle proprie strategie di apprendimento rinforza la capacità di organizzare l’apprendimento attraverso lo sviluppo dell’*apprendere ad apprendere*.

“Luoghi” per l’apprendimento: eco-sistemi di esperienza trasformativa e generativa

Quanto emerge come sintesi dalle ricerche cognitive e delle neuroscienze, propone l’estensione delle potenzialità di apprendimento e di formazione di una

persona lungo tutto l'arco della vita, così come dei "luoghi" in cui opera e vive, amplificando il principio stesso di apprendimento. Il quale permette alle persone di trasformarsi per tutta la vita (*lifelong*), situandosi nello spazio vitale dei differenti contesti (*lifewide*) tanto più se può contare su "radici" a livello affettivo-emotivo e cognitivo, sui gruppi, sulle comunità, sulle reti sociali di riferimento (*lifedeeep*). I contesti formali sono chiamati a ridefinirsi e riorganizzarsi come potenziali provider di possibilità continua di attivazione, attraverso la formazione di persone agentive. Gli esseri umani, infatti, si trovano solitamente con capacità ben più molteplici e variegiate di quelle che la scuola, il lavoro, gli organismi della società civile e l'organizzazione politica consentono loro di mettere in atto (Sennet, 2012).

Questa prospettiva rimanda a definire il *contesto* come luogo di attivazione nell'acquisizione di capacità per lo sviluppo umano e che – assumendo la prospettiva di Dewey – rimarca come, per rendere attivi e agentivi i giovani, sia necessario trasformare l'aula – e la scuola - in uno spazio senza soluzione di continuità con il mondo esterno, un luogo dove si dibattono i problemi concreti della vita, dove il sapere trova attuazione pratica, dove si formulano e disegnano traiettorie innovative della conoscenza. Il contesto - della classe e della scuola - come spazio sociale dell'apprendimento può quindi formare cittadini attivi, curiosi, critici e reciprocamente rispettosi, cosicché in una buona scuola gli studenti apprendono il senso della cittadinanza, condividendo progetti e risolvendo problemi insieme. Si rintracciano i significati sociali dell'educazione di Freire (1973, p. 114) per il quale essa dovrebbe consistere in un tentativo costante di cambiare atteggiamento, in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento.

3.1. Contesti "per" l'apprendimento e l'innovazione sociale

Nella prospettiva delle scienze dell'apprendimento il contesto è ancorato alla teoria dell'attività situata, che elicitava i processi coinvolti nell'apprendere (Engeström, 2009), che si manifestano nella loro natura sociale, cooperativa e contestuale (Lave e Wenger, 1991). Con Laporta (1977) dunque, i processi di apprendimento coinvolti nelle discipline e i procedimenti didattici dovrebbero servire a realizzare fin dall'ambiente scolastico l'impiego dei processi di apprendimento piuttosto che delle sole conoscenze. Il "concetto" di ambiente di apprendimento assume così una prospettiva più ampia di una semplice visione organizzativa della classe e come luogo di immediato apprendimento – riproduttivo, potremmo aggiungere. Non a caso Engeström (2007) enfatizza come la ricerca sulla progettazione dell'apprendimento sposta il focus dal concentrarsi sui singoli individui – considerati come isolati - agli ambienti di apprendimento o, più propriamente, alle ecologie dell'apprendimento. Diventa così necessario, da questa prospettiva, come sia gli "attori" che i confini dell'apprendimento debbano essere ridisegnati, progettando *luoghi* che sappiano tener conto delle realtà esistenti – classi, scuole, aule, spazi - dei contesti, degli studenti, e dell'impatto della percezione sugli apprendimenti iniziali (Akkerman et al., 2011).

Un ambiente di apprendimento viene a comporsi di una dimensione fisico/spaziale e digitale in cui gli studenti realizzano le loro attività, portano

anche i loro strumenti, documenti e altri artefatti (Goodyear, 2001). Oltre a ciò, si comprende come in esso debba essere considerata l'impostazione socioculturale che queste attività presuppongono. Dunque viene a comprendersi la situazione fisica spaziale e temporale in cui avviene ogni atto comunicativo, di interazione e di interdipendenza, il suo co-testo, la situazione socio-culturale entro la quale esso si definisce, la situazione cognitiva degli interlocutori, così come la loro situazione psico-affettiva. Appare ancora pertinente e attuale la prospettiva di Bruner (1997), per il quale la scuola sempre meta-comunica la sua cultura, attraverso le attività che compie nel contesto. Cultura dei fini, dell'apprendimento, dell'innovazione. Continuando su questo tracciato, l'ambiente di apprendimento esprime dunque un concetto organico, olistico, che abbraccia sia l'apprendimento che accade, sia il setting che ne permette il compimento: dunque un eco-sistema per l'apprendimento che comprende sia le attività che gli esiti. Il contesto è riconosciuto come essenziale nella contemporanea comprensione dell'apprendimento (De Corte, 2010). Un "ambiente di apprendimento" definisce immediatamente il contesto in cui l'apprendimento avviene, e la cultura corrispondente. Più in generale, invece di essere inteso come una dimensione esterna all'apprendimento il contesto può essere visto come integrante i principali attori dell'ambiente stesso e delle variabili coinvolte: gli studenti infatti che vi entrano già con particolari profili sociali, esperienze familiari, conoscenza e credenze previe, aspettative, esperienza culturale e valoriale. Pur formandosi fuori dalla scuola, si manifestano all'interno del setting educativo. Ed è per questo, che non è possibile considerare l'ambiente estraneo all'apprendimento, così come considerare gli studenti dei "nodi" sconnessi dalla rete che permette il loro apprendimento. "Costruire" e "alimentare" il concetto di "ambiente" richiede di assumere come dimensione irrinunciabile il "tempo": nel contesto trovano espressione e si manifestano le influenze reciproche e le interazioni, le quali impegnano il tempo necessario che "fa" l'apprendimento e lo enfatizza come in divenire, attraverso il continuo gioco dell'essere in relazione sociale. L'apprendimento profondo non accade mai in episodi istantanei, immediati e isolati. Interpretato attraverso la lente "olistica", l'ambiente generativo si estende nel tempo, e l'apprendimento diviene esito di una molteplicità di approcci, di esperienze, di impostazioni predisposte e vissute nell'ambiente. Questo porta a considerare che - oltre alle semplificazioni dualistiche, per esempio tra didattiche tradizionali e innovative - appare più utile considerare l'evoluzione avvenuta nel mondo delle scienze dell'apprendimento e dell'insegnamento, che quindi è giunto il momento di sostenere l'approccio organico eco-sistemico, che esprime un ambiente di apprendimento che assume e include ordinariamente approcci misti, "miscela" metodologiche, contaminazioni didattiche, ibridazioni scientifiche (De Corte, 2013; Vieluf, S., et al., 2012).

Ne consegue che i contesti di apprendimento dovrebbero permettere agli studenti di essere attivamente coinvolti in compiti di apprendimento, insieme agli altri e in costante interazione e partecipazione, per esercitare e formare, nella classe, le loro competenze (Slavin, 2010). Si delineano le caratteristiche di un insieme molto più aggregato e armonico di eventi ed esperienze in classe, rispetto a quei singoli o particolari episodi di apprendimento che solitamente spingono gli studenti ad essere isolata e individualisti.

Il Service Learning: una sintesi coerente tra finalità educative, esiti di ricerca, innovazione sociale, democrazia?

Come sintesi introduttiva – alla luce della premesse precedenti - potremmo chiederci se sia sufficiente continuare ad investire “dentro” la scuola per il suo miglioramento e per il compimento – anche nelle finalità educative – della prospettiva delle competenze. È noto che la strada della ricerca educativa mostri come gli insegnanti siano implicati negli esiti dell’apprendimento e nella formazione delle competenze degli studenti. Attraverso l’organizzazione profonda dei contenuti, conducendo le classi con metodologie più efficaci ed innovative, sviluppando ambienti di apprendimento sempre più attivi e coinvolgenti, si è intrapresa la via per migliorare la qualità dell’insegnamento, che continua ad essere uno dei maggiori obiettivi delle policies educative (Vaillant, 2005; NAP, 2012; UNESCO, 2009; Schleicher, 2012; Benavides et al, 2011, CERI, 2013, TALIS, 2013). Simultaneamente la stessa ricerca afferma che quanto accade fuori dalla scuola – potremmo dire nei contesti informali e non-formali – è rilevante sia per l’apprendimento che per lo sviluppo delle competenze (Dumont, Istance, 2010; Furco, 2010; UNESCO, 2015; OECD, 2015, 2016). La prospettiva del calcolo del Valore Aggiunto nelle prove INVALSI (2016; 2017) confermerebbe sia l’impegno profuso degli insegnanti nel raggiungere esiti positivi per gli studenti in contesti particolarmente difficili, sia l’incidenza che questi ultimi hanno nel successo formativo dei cittadini. Dunque occorre considerare – e probabilmente a porre la questione in modo intenzionale – come possa essere fondamentale crescere le opportunità educative e formative contestuali per rafforzare il tessuto sociale e culturale nel quale la scuola opera. Ovvietà, naturalmente, che però faticosamente trova esempi per una possibile organizzazione intenzionale delle politiche formative dei territori, interconnesse e interdipendenti con la scuola. Per altro la prospettiva offerta delle capacità combinate di Martha Nussbaum, esprime puntualmente il nesso tra lo stato del tessuto socio-culturale e politico di un contesto e lo sviluppo delle capacità individuali.

L’emergere del cosiddetto Service Learning⁴ permetterebbe di intravedere in esso molto di più di una metodologia di insegnamento e di apprendimento che combina lo studio organizzato all’interno della scuola, con l’impegno a favore della comunità locale nella quale è radicata la scuola: diviene opportunità per lo sviluppo delle capacità combinate e di sviluppo del territorio, così come soluzione sostanziale alle emergenze e criticità presentate precedentemente. La

⁴ Per una puntuale ed approfondita conoscenza dei riferimenti teorici del Service Learning si rimanda ai saggi nel presente volume di Italo Fiorin e di Luigina Mortari. Inoltre ai volumi: Mortari L. (a cura di) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano. Fiorin I. (2016). *Oltre l’aula. La proposta pedagogica del service-learning*, Mondadori università, Milano. Ellerani P. (2017) *Costruire ambienti di apprendimento*, Lisciani, Teramo.

progettazione intenzionale affinché insegnamento e apprendimento trovino compimento in un “nuovo” spazio interdipendente tra formale e informale è decisamente più probabile che raggiunga alcune dimensioni assiologiche: come per esempio la solidarietà, la responsabilità sociale, la democrazia, la coesione sociale. Così come di direzione pedagogica – per esempio l’apprendere ad apprendere, lo sviluppo umano, il riconoscimento dell’alterità, la relazione educativa, il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze⁵. La specificità del SL è di sviluppare competenze e disposizioni civiche negli studenti, assumendo valore formativo quando diventa un’asse portante dell’impianto metodologico del curriculum dove le attività di servizio alla comunità costituiscono lo sfondo su cui costruire l’architettura dei processi di apprendimento (Mortari, 2017, p.17).

Estendere il contesto di apprendimento “fuori” dalla scuola in modo intenzionale, per attuare progetti che dimostrano quanto si apprende “dentro” la scuola, genera un processo di feedback e di reciprocità che permette di ri-significare sia l’esperienza di apprendimento, sia la funzione del luogo formale, qual è la scuola. Il SL può essere – nel suo insieme – costruito teorico per capire come accade l’apprendimento stesso, e, successivamente permettere di agire il principio di porre – poiché sempre attivi - gli studenti al centro del processo di apprendimento, avendone chiara consapevolezza e cura. Gli studenti dovrebbero essere riconosciuti come attori sociali o “creatori” nelle loro esperienze di vita e nelle loro scelte.

4.1. Il SL: esiti di ricerca sugli apprendimenti

Diversi studi di ricerca suggeriscono – pur con alcune contraddizioni e non completa soddisfazione sia nei metodi di indagine sia negli esiti - che la partecipazione degli studenti al SL è associata a risultati positivi in almeno cinque aree: 1. atteggiamenti verso se stessi; 2. Atteggiamenti verso la scuola e l'apprendimento; 3. l'impegno civico; 4. lo sviluppo delle abilità sociali e di comprensione; 5. gli esiti finali (Billig, 2009; Conway et al., 2009; White, 2001).

Gli studenti coinvolti nel SL hanno dimostrato un aumento dell'autostima e della percezione di sé, livelli profondi ed elevati negli standard morali, atteggiamenti più positivi verso la scuola e l'istruzione in genere, maggiore interesse e motivazione, impegno, e sensibilità verso le loro comunità e i loro bisogni, così come più forti credenze che il lavoro e l'impegno di ognuno possa contribuire a fare la differenza nel mondo (Billig, Root, e Jesse, 2005). Analogamente sono aumentate le competenze legate alla comunicazione, alla leadership e alla risoluzione dei problemi. Inoltre, si sono notati esiti migliori nel rendimento scolastico (Billig, 2009; Giles & Eyler, 1994; Harwood, Radoff, 2009; Markus, Howard, King, 1993). Due meta-analisi hanno concluso che l'impegno nelle attività di SL porta a risultati positivi e di miglioramento per gli studenti in più aree di apprendimento (Conway et al., 2009; White, 2001).

Altre piste di ricerca riguardano la significatività della proposta nelle comunità in cui si svolge il servizio. Forti partnership con le comunità sono associate a una maggiore sostenibilità a lungo termine dei servizi e dei progetti (Ammon, Furco,

⁵ Cfr. Mappa del SL, a cura di Ellerani-De Nola, cap. 00, pag.00

Chi, Middaugh, 2002; Billig, 2002; Kramer, 2000), migliorando i vincoli comunitari e accettando più favorevolmente il contributo della comunità per lo sviluppo delle competenze attraverso i progetti di servizio. Dunque un rafforzamento dell'idea di comunità, dei legami e delle relazioni positive, rende un beneficio sia ai partner della comunità che agli studenti. Altre ricerche sottolineano le opportunità che il SL rappresenta per lo sviluppo del pensiero trasformativo attraverso la riflessione per fornire il collegamento tra l'azione del "service" e il "learning" (Billig, 2009; Eyler, Giles, Schmiede, 1996).

4.2. Il SL come contesto reale "per" l'apprendimento, lo sviluppo e la valutazione delle competenze

Una delle prospettive di sicuro interesse del SL risiede nel fatto che rappresenta un contesto di realtà (service) nel quale agire le competenze e simultaneamente esperienza per la loro "certificazione" assumendo simultaneamente la dimensione metacognitiva coinvolta nella vivere la competenza (learning). I progetti di servizio esprimono in forma compiuta tutte le caratteristiche che la ricerca didattica ha identificato come necessari alla realizzazione di compiti di realtà per la valutazione delle competenze, e la progettazione del servizio in relazione all'apprendimento, definisce il percorso didattico attraverso il quale acquisire nuove conoscenze e il loro approfondimento.

Assumendo infatti il costrutto di competenza già presentato (Benadusi, 2018; Perrenoud, 2017; Indicazioni Nazionali, 2007; 2012; 2018)⁶ il SL appare essere come contesto che include tutte le variabili mostrate dalla ricerca per definire e vedere una persona come "competente" e in grado di agire in un contesto reale: le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti, la mobilitazione per affrontare una situazione contestuale. Dunque per "vedere" se la competenza è agita intenzionalmente per affrontare e risolvere problemi, è necessario chiedere agli studenti di misurarsi con la necessità di operare relazioni – sinergie secondo Perrenoud (2017) - e mobilitazioni attraverso dei compiti che abbiano una applicazione nel mondo reale e in un dato contesto, che presenta particolari vincoli e risorse. È riconoscibile la definizione di "un'autentica esperienza di SL formulata da Mortari (2017), poiché l'attività è costruita in modo che dall'esperienza nel reale gli studenti possano acquisire le competenze previste dal curriculum, con la decisiva differenza di apprenderle in un contesto significativo, quando il contesto dove avviene l'apprendimento viene coinvolto in modo tale da uscirne trasformato.

Nei progetti di SL - compiutamente pensati, progettati e condotti - la rilevazione della competenza, infatti, impone che essa sia un atto terminale di un processo, che comporta preventivamente la corresponsabilità, la motivazione, la condivisione dei significati delle attività da parte degli studenti e delle loro classi. Costruire il percorso formativo attraverso il SL-come-compito-di-realtà, permette agli studenti di riconoscere e selezionare come utili una vasta gamma delle conoscenze e abilità che già possiedono, e di prestare attenzione – e quindi attribuire il loro senso e significato – a quanto ancora diverrà necessario

⁶ Definita come una mobilitazione e orchestrazione delle proprie conoscenze, abilità, atteggiamenti, ed emozioni per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini.

apprendere per raggiungere padronanze esperte. Analogamente affrontare il compito di realtà è un modo per immergere gli studenti – e dunque non solo per avvicinarli - a quanto dovrebbero fare quando sono fuori dalla classe - come per esempio in un'organizzazione territoriale, nei laboratori artigianali, in un'associazione di tipo culturale, oppure in alcuni luoghi di lavoro).

L'efficacia dei compiti di realtà e delle attività attorno ad essi correlate – come la realizzazione dei prodotti - consiste nel loro potenziale di coinvolgimento cognitivo, emotivo, culturale e valoriale, ovvero nel grado in cui inducono a riflettere attivamente sui contenuti appresi e studiati, ad applicare le idee chiave, ad essere consapevoli degli obiettivi dell'apprendimento, a controllare le proprie abilità e strategie di pensiero più elevate, come per esempio il comprendere in profondità, analizzare, sintetizzare, interpretare. Inoltre i compiti di realtà coinvolgono più discipline e sono sfidanti per la loro complessità. Se i compiti di realtà normalmente progettati dagli insegnanti in assenza di SL dovrebbero assumere le seguenti caratteristiche:

- essere compiti che si affrontano nel mondo reale, personale o professionale, e non son esercizi scolastici decontestualizzati;
 - proporre problemi aperti a differenti interpretazioni, piuttosto che solo l'applicazione di procedure note, e la complessità del problema non viene ridotta ma resa accessibile;
 - offrire opportunità di esaminare problemi da diverse prospettive teoriche e pratiche, chiedendo agli allievi di interpretare e selezionare le informazioni rilevanti e di distinguerle da quelle irrilevanti;
 - permettere più soluzioni alternative alimentando la possibilità di evidenziare forme di creatività nell'affrontare i problemi;
 - essere complessi richiedendo tempi lunghi;
 - fornire l'opportunità di collaborare poiché propongono attività che possono essere completate dalla collaborazione che è integrata nel compito,
- allora il SL assume intrinsecamente quanto necessario alla prospettiva educativa fondata sullo sviluppo delle competenze. In tal senso il SL esprime un contesto nel quale affrontare una famiglia di situazioni che necessita di mobilitare un insieme di conoscenze, abilità e attitudini che non attengono ad una sola disciplina: un esempio pertinente di quanto capita nella vita, le cui situazioni non sono “disciplinate” in compartimenti stagni.

L'ambiente così esteso attraverso il SL è un nuovo contesto di apprendimento che con le attività del servizio consente agli studenti di scoprire ulteriori (nuove) conoscenze e maturare competenze, risolvendo problemi reali contestuali nella comunità di cui fa parte, e impegnandosi attivamente e direttamente in essa.

È possibile attribuire al SL – nei suoi momenti di progettazione, attuazione, realizzazione e riflessione “per” e “nel” servizio, così come nella fasi di esplorazione, definizione, selezione, attivazione delle conoscenze nell'apprendimento - il riferimento esplicito alla teoria generale dell'apprendimento di matrice costruttiva, e dunque intriso delle teorie dell'attività di Engestrom.

Simultaneamente, appaiono ben ancorabili le teorie dell'apprendimento di Kolb (1994) e il suo ciclo di esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, e sperimentazione attiva, così un esplicito riferimento

all'apprendimento trasformativo di Mezirow, che traccia di significato la relazione con l'esperienza e il mutamento profondo a livello degli schemi individuali precedentemente acquisiti.

4.3. Una scuola estesa nel territorio e lo sviluppo di comunità

Seppur Dewey non abbia teorizzato esplicitamente il SL, secondo John Saltmarsh (1996, p.13) le sue opere esprimono cinque tematiche che ancorano il service learning: 1) collegare l'educazione all'esperienza, 2) la democrazia e la comunità, 3) il servizio sociale, 4) l'indagine riflessiva, 5) l'educazione per la trasformazione sociale.

Immaginare, delineare, progettare un'idea e un costrutto di comunità nella quale si educi al servizio, significa accettare che nel suo essere e costruirsi la "comunità" vive all'interno di un movimento spiraliforme, che enfatizza i costrutti di permanere-trasformare, di continuità-interazione, attraverso i quali formarsi al servizio attraverso l'apprendimento: questi principi non sono separati l'uno dall'altro ma si collegano e uniscono, esprimendo longitudine e latitudine dell'esperienza (Dewey, 2014, p.31). Le relazioni che si creano tra i costrutti sono plurali - solitamente intenzionali, ma non necessariamente – divenendo dispositivi di intervento metodologico che tendono a modificare e innovare i contesti comunitari verso livelli sempre più maturi di consapevolezza e di comunità possibili in una prospettiva evolutiva e di innovazione. I soggetti sono simultaneamente coinvolti nella relazione "con" la comunità e nel vivere esperienze "di" comunità, per cui lo sviluppo dell'esperienza di comunità si compie attraverso l'interazione tra i costrutti esistere-divenire ed indica come l'educazione sia essenzialmente un processo sociale (Dewey, 2014, p.47) tanto più necessario quanto più le persone formano un gruppo comunitario. In ragione di ciò è possibile attribuire valore pedagogico alla socialità poiché primo fattore costitutivo della relazione per cui la comunità rappresenta la dimensione educativa della socialità

La comunità si nutre quindi di inter-relazioni, scambi, reciprocità che si compiono in quella dimensione intersoggettivo-comunitaria del soggetto storico che Paulo Freire (1973, p.71-72) ha interpretato nel processo di "coscientizzazione" che nello stesso tempo diviene processo di denuncia e di annuncio. In un contesto di marginalità, "oppresso" ai margini dei sistemi del capitalismo mondiale, ma che appare identità di molti stati-lughi-non-luoghi comunità marginali, interrotte e anonime dell'oggi, presenti nel pianeta, Freire considera come sia lo spazio del dialogo in continua crescita che rende l'uomo e la donna permeabili, co-costruttori di quella coscienza transitiva che conduce a vincere lo scarso impegno con un'esistenza rinnovata. La "coscientizzazione" come esito del processo dialogico delle inter-soggettività diviene spazio nella comunità, e grazie alla comunità, diviene opera trasformativa e di esercizio della ragione etico-critica, caratteristica ulteriore di un processo educativo - a tutto tondo, potremmo dire capace di integrare molti aspetti della persona - che riguarda perciò i bambini e le bambine, gli adolescenti, l'adulto, che quindi - nella comunità e attraverso la comunità - si ri-educano, ri-formano, ri-apprendono, ri-alfabetizzano e partecipa alla trasformazione reale delle strutture e dei modelli organizzativi escludenti o costruttori di marginalità. Il Service learning diviene perciò risposta culturale

contro l'emarginazione e l'esclusione, favorendo processi di reciprocità, di inclusione e di innovazione sociale.

Trasformare la realtà per dare dignità alla vita così da essere vissuta, attribuendo potere ad ognuno e ad ogni comunità – attraverso il servizio e l'apprendimento – esprime un bisogno di collaborazione, di sostegno alle inter-relazioni sociali, che per Sennet (2012) è tra le condizioni per migliorare la qualità della vita sociale. Per cui la comunità – territoriale, locale, prossima, vicina – sembra costituire l'ambiente più proficuo per conseguire una buona qualità di vita, anche se permane un ambiente che esprime delle complicazioni che richiedono, appunto, capacità di dialogo, di collaborazione, di scambio, di visione. In altre parole, attraverso il SL la comunità diviene educante e formativa delle competenze necessarie per un buon funzionamento della soggettività e nella inter-soggettività. Viene più facilmente a svelarsi la stretta relazione tra culture e saperi intergenerazionali esprimibili dal lavoro con e nelle comunità, in grado di portare a valore quei patrimoni immateriali racchiusi nei territori. I progetti di SL sono alimentati dalle sinergie che si creano attorno alla definizione di nuove situazioni di “service” che attraverso il processo partecipativo creano le condizioni di scambio tra le culture delle differenti generazioni, trasformative il “learning”. Il SL assume in questa prospettiva “conseguenza” educativa: estendendo il pensiero di Laporta (1960) esso equivale a una umanizzazione delle strutture, un prendersi cura del vivere nel contesto sociale, rompendo isolamenti ed esclusioni, favorendo quell’interiore animazione in direzione sociale” in grado di far esplodere dall'interno tutti gli elementi di umanità in grado di esprimere cittadinanza compiuta e sostanziale, non solo formale. Si delinea una possibile prospettiva ulteriore, di revisione del “come” valutare la qualità della vita, reinterpretare il tema dello “spazio” entro al quale valutare la qualità della vita, come espresso da Sen (1992). Nella lettura del benessere e dello sviluppo delle nazioni, infatti, anziché i mezzi per un presunto vivere bene (PIL), viene messa, al primo posto, la vita reale che la gente riesce a vivere o la libertà di realizzare vite reali cui si possa dare valore (Sen, 1992, p. 78). Questa nuova interpretazione di benessere, quindi, considera che lo “spazio” appropriato non sia quello delle utilità né quello dei beni principali posseduti, bensì quello delle libertà sostanziali per poter esercitare le proprie opzioni. Dunque il SL, nel suo agire dentro lo “spazio” di comunità attraverso il servizio che migliora, offre opportunità per interpretare una diversa qualità delle relazioni inter-comunitarie. In tal senso è “spazio” pedagogico – nella dimensione learning – di tipo trasformativo, per agire un pensiero profondo e libero di cosa conti davvero nella vita di ognuno.

Risuonano le parole e gli scritti di Lamberto Borghi, tra i profeti più lucidi di un'educazione in tensione permanente di un'esigenza di trasformazione della società e della realtà. Di una realtà che per Borghi è malata (1962; 2017), e dunque necessaria di una generatività in grado di creare una realtà nuova, la realtà naturale, la realtà del mondo stesso. Essenza ed esistenza si incontrano, si collegano, operano insieme per un futuro migliore: l'educazione allora come un presente che lo prepari, che sia già implicitamente questo futuro. La centralità dei valori che è momento del presente e non solo di futuro, e che guida l'azione di trasformazione che, potremmo aggiungere, è cambiamento radicale delle

premesse sulle quali si basano i modelli culturali, sociali ed economici attuali (malati, antiumani, dissociati dall'ambiente).

Dunque, il soggetto è sempre immerso in un ambiente, cioè in rapporti sociali, in un gruppo che non soltanto ha delle conoscenze che trasmette ai suoi membri, ma possiede anche dei valori che fa respirare, nell'informalità dell'esistenza. La persona, vivendo in un determinato ambiente, non solo nella scuola, ma pure in un ambiente comunitario più vasto, assimila questi valori, ne fa parte, finché essi entrano nella sua personalità. Quello che è importante nell'educazione è questa possibilità di esercitare e di promuovere il nuovo: l'esempio dei valori presenti deve permettere la possibilità di aggiungere qualcosa. E il SL, la cui essenza è la co-progettazione e la vita insieme, diviene logica della vita, poiché ri-scrive – attraverso il presente – la libertà dei contesti di essere nell'essenza fondati sull'esistenza umana.

4.4. Capitale sociale, coesione e innovazione sociale

Sono sufficientemente visibili le connessioni che il SL assume nella formazione e nello sviluppo del capitale sociale. Il grado di coesione sociale che esiste nelle comunità esprime infatti il capitale sociale attraverso il quale ognuno può sentirsi sostenuto (OMS, 1998) e capace di agire. Si riferisce ai processi posti in essere tra le persone che creano reti, norme, fiducia sociale e facilitano il coordinamento e la cooperazione a vantaggio di tutti. Il capitale sociale rappresenta quindi un'opzione di opportunità attraverso la quale le comunità realizzano forme che sostengono lo sviluppo delle capacità interne delle persone. In sintesi, l'OCSE (2001) ha individuato come il capitale sociale sia, in primo luogo, di tipo relazionale piuttosto che una proprietà individuale. Inoltre, una caratteristica importante è che il capitale sociale è prodotto da investimenti sociali di tempo e fatica da parte delle persone e delle associazioni. Come conseguenza, il capitale sociale è il risultato di fattori storici, culturali e sociali che originano norme, valori e relazioni sociali che accompagnano le persone in reti o associazioni, traducendosi in azioni cooperative e per il bene comune. La fiducia ha un ruolo importante nella riduzione dei costi nelle transizioni sociali e di lavoro. Esistono inoltre delle correlazioni tra capitale sociale e istruzione, dove il coinvolgimento delle famiglie e della comunità facilita il raggiungimento di risultati scolastici migliori. All'interno di questa prospettiva riconosciamo che il SL opera, nella co-costruzione di ogni "service" che crea sviluppo e legame sociale, e il "learning" che diviene riflessione sull'esperienza che trasforma attraverso l'apprendimento. Il tessuto reticolare costruito dal capitale sociale attraverso il SL permette di essere definito come un sistema per lo sviluppo delle capacità e delle opportunità, nella prospettiva delineata da Nussbaum (2012) di integrazione delle capacità interne e delle capacità combinate.

Nello sviluppo delle azioni di comunità, il SL diviene opportunità pedagogica per dar forma all'innovazione sociale. Innovazione interpretata come sviluppo e realizzazione di nuove idee e soluzioni a differenti livelli socio-culturali, che intenzionalmente cercano di cambiare il potere delle relazioni e aumentare livelli di capacità delle persone, così come i processi attraverso i quali le soluzioni sono fornite (Nicholls and Ziegler, 2015). I processi, le pratiche, le azioni e le strategie di innovazione sociale crescono laddove i problemi delle povertà, delle esclusioni,

delle segregazioni e delle deprivazioni, oppure le opportunità per condizioni di vita, non possono trovare soluzioni soddisfacenti all'interno del cosiddetto "campo istituzionale" delle azioni pubbliche o private (Moulaert, 2013). Il SL potrebbe divenire quindi "luogo" nel quale individuare l'innovazione sociale come processo di creazione di servizi e di trame attivanti il potere di fare e di essere dei cittadini. Non a caso la ricerca sull'innovazione sociale ha focalizzato gli esiti sui prodotti con valore sociale realizzati all'interno di comunità e del cambiamento nelle relazioni di potere attraverso nuovi processi e relazioni sociali, come elementi che ridefiniscono le disparità di potere e le inequità economiche (Ayob, Teasdale, Fagan, 2016).

In questa prospettiva l'innovazione sociale è considerata come la ri-combinazione o la ri-configurazione di nuovi ed esistenti elementi (pratiche), il cambiamento dei modi attraverso i quali viviamo insieme (per esempio lo shared housing), il lavoro (tele lavoro), i consumi (per esempio lo car-sharing), la distribuzione della ricchezza, esprime nuove forme di collaborazioni tra le persone (co-working), organizzazioni (pubblico-privato) e stato (nuovi accordi sindacali), che può emergere all'interno di settori differenti: società civile, politica, economica, culturale (Howaldt, Schwarz, 2017). Un'innovazione sociale che attraverso il SL potrebbe coinvolgere i cittadini in azioni di agentività collettiva per generare nuove capacità collettive che ogni individuo, isolatamente, non potrebbe essere in grado di raggiungere. Assumerebbe un significato di particolare interesse la prospettiva di innovazione basata sulle 3C di Ibrahim (2017):

- Conscientizzazione – come il processo che incoraggia a pensare criticamente la comunità sulla propria realtà e natura della "capacità di aspirare" a vite migliore;
- Conciliazione – la dinamica tra gli individui, i gruppi e le istituzioni cerca di mescolare interessi individuali e collettivi così come di creare una comune visione;
- Collaborazione – lavorando con lo stato, la società civile e il privato sociale per sfidare efficacemente le relazioni di potere.

Il SL potrebbe dunque essere "per" un tipo di innovazione sociale dove sperimentare:

- l'*evoluzione* delle nuove esperienze caratterizzate dalla capacità di innestare contenuti e servizi, e da nuove forme di produzione e generazione di valore, di tipo sociale e culturale;
- luoghi di lavoro condiviso che esprimo l'*incontro interculturale e intergenerazionale* – di professionalità, di culture, di competenze, di generazioni, di valori – offrendo forme di dialogo necessarie e partecipative, che disegnano nuovi strumenti cognitivi ed etici;
- luoghi destrutturati – informali - e di prossimità – fisica, cognitiva e tecnologica - di *contaminazione e di meticciamiento*, tra competenze in atto e potenziali, tra esperienze pregresse e possibili, alimentate da uno scambio continuo per affrontare problemi sempre nuovi;
- l'*innovazione* come emergente dalla differente interpretazione sia dei perimetri architettonici e sia del lavoro, generata simultaneamente dal sistema di relazioni vissute e poste in essere, da continue interazioni;

- *prossimità e differenziali di esperienze*, attraverso i quali l'innovazione diviene la capacità di interpretare nuovi bisogni e pervenire a nuove idee progettuali e nuove soluzioni, favorita dalla disponibilità di servizi e competenze, presenti nel luogo, che facilitano il passaggio costante dall'idea all'azione;
- *luoghi come generativi di intelligenza* – ovvero attivatori naturali di networking, reti neurali condivise, costantemente attivate e che si scambiano informazioni e interpretazioni, “modificabilità cognitiva costantemente in atto”.

4.5. *Agentività e empowerment*

L'organizzazione sociale – come possiamo definire le classi, le scuole, le comunità - mirare ad espandere le capacità delle persone e la loro libertà di auto-promozione e auto-realizzazione. La formazione iniziale, rappresenta dunque un'opportunità non solo di potenziare/aumentare i propri funzionamenti/competenze, ma di definire altresì il senso dei nuovi funzionamenti in vista della costruzione del proprio e altrui ben-essere. Occorre però cogliere ed affermare l'esistenza della relazione tra un “bene” – per esempio il ruolo professionale e sociale acquisito come insegnante – e il funzionamento necessario per raggiungere l'essere e il fare come opzione individuale di libertà: tale relazione dipende da come la persona converte il “bene”, ovvero lo trasforma in funzionamento. Questo fattore di conversione – che orienta il significato delle opportunità - è però influenzato da fattori personali, sociali e contestuali (Robeyns, 2005) e quindi complessivamente dalla cultura che un sistema è in grado di esprimere rispetto ai fini (pensiamo a quella professionale dell'insegnante e della scuola).

Appare evidente come la formazione iniziale – e continua - possa assumere un ruolo determinante per dilatare ed espandere le opzioni di cui ogni soggetto può disporre per perseguire i propri fini nella professione e nella vita, ma simultaneamente diviene opportunità per elevare le potenzialità e opportunità del contesto stesso. Ovvero, la formazione iniziale non può non considerare una stretta interdipendenza tra il soggetto – e le sue specifiche e personali caratteristiche - e il contesto – e i suoi particolari vincoli e risorse – operando necessariamente al miglioramento di entrambi. La sfida formativa oggi diviene quella di capacitare le risorse interne degli individui, superando modelli meccanicistici e indifferenziati – assunte a pure tecnicità - cercando di sviluppare politiche e pratiche formative del contesto e capacitanti – di scuola e di reti di scuole – che siano in grado di combinarsi con le risorse interne del singolo e che lo rendano capace di funzionare nel miglior modo possibile. Migliorare, per esempio, la qualità della scuola come contesto di lavoro e di formazione, attraverso nuovi o più coerenti funzionamenti (maggiore competenza di gestione dell'aula, del suo clima positivo, dell'organizzazione dei contenuti, di formulazione delle valutazioni, di supporto tra pari) non è un'azione standardizzata e replicabile implicitamente, bensì un'azione partecipata e combinata.

È questo un principio che esprime la stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle capacità interne di un individuo e le capacità combinate (Nussbaum, 2012, p.29) espresse ed esprimibili dal contesto sociale. Le “capacità interne” sono formate e sviluppate dai soggetti nei contesti di vita e in interazione con l'ambiente sociale,

economico, familiare e politico. Le “capacità combinate” definiscono le condizioni in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti. Appare rilevante il ruolo che viene ad assumere il contesto, nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capacitante” affinché possa far esprimere – e contribuire a formare – le capacità interne. Dunque non è separabile la formazione delle capacità interne con le capacità combinate. Possiamo quindi sottolineare come esista un’interdipendenza tra l’individuale libertà di agire “verso” e le opportunità sociali, politiche ed economiche a disposizione dei soggetti nei contesti di lavoro.

Le capacità combinate pongono in rilievo come il contesto nel quale avviene la formazione debba sviluppare le condizioni necessarie all’espressione dell’agentività e dei funzionamenti. Dunque la qualità dei contesti di formazione in servizio diviene determinante al fine di realizzare processi capacitanti, e sia da perseguire come un processo di ri-mappatura delle prassi e delle interdipendenze formative, rendendo nel contempo “capacitante” il contesto della scuola.

Il nesso significativo tra la formazione come fattore di conversione e lo sviluppo delle capacità interne/combinare è fornito dallo sviluppo del processo di agency nei soggetti in formazione. Sen (2000, p.85) si riferisce alla acquisizione dell’agency di una persona come alla realizzazione di obiettivi e di valori e che si ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il proprio star bene.

L’agency è correlata agli approcci che enfatizzano l’auto-determinazione, l’auto-direzione, l’autonomia, mobilitando la persona a perseguire il raggiungimento di quanto ritiene dotato di valore per sé e per gli altri. In questo l’agency di una persona è sia individuale che sociale, poiché le acquisizioni di agency - di un soggetto in quanto agente - si riferiscono ai successi conseguiti da una persona nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che essa prende in considerazione, sia in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo della cultura dell’apprendimento nella propria scuola, il miglioramento degli apprendimenti degli studenti, la realizzazione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdipendente).

Il contesto – al fine di essere agentivo – dovrebbe porre l’insegnante in grado di godere di una maggiore libertà, stimolando la capacità di autonomia e di responsabilità, ponendolo in condizione di maggiore influenza sul mondo (Costa, 2016). Un insegnante – inteso come lavoratore della conoscenza - che sia in grado di agire, realizzare i propri cambiamenti in modo autonomo e responsabile, nella prospettiva di perseguire i propri obiettivi, coerenti con i valori personali e professionali, è sicuramente un soggetto dotato di agency, capace di intervenire dall’interno dei contesti e delle situazioni, apportando il proprio contributo costruttivo.

In questo senso il valore dell’attivazione richiama dunque i concetti di libertà di agire e di conseguire, entro il corso della vita: l’agency insita nell’azione parte dal soggetto ma, come abbiamo visto, si genera entro contesti sociali e di apprendimento lifelong e lifewide allargati (Margiotta, 2014, p.56).

Come riepilogo, assumendo la teoria dello Human Development e dell’approccio delle capacitazioni, possiamo delineare alcuni vettori che permettono di connotare

il FIT come contesto capacitante in grado di formare all'innovazione intesa come processo e prodotto (Costa, 2016) e come benessere (Nussbaum, 1997; Sen, 1993):

1 - *agentività, funzionamenti, capacitazioni* (Alessandrini, 2014; Nussbaum, 2000; 2002; 2011, 2012; Robeyns, 2007; Sen, 2000). Considerando i tre principi che formano l'approccio alle capacitazioni, è possibile leggere le loro descrizioni all'interno dei nuovi contesti di innovazione: il principio di *funzionamento* (la qualità dell'essere e del fare desiderabile di una persona), il principio di *capacità* (l'essere in grado di realizzare un insieme combinato di funzionamenti come opportunità riguardo alla vita che si intende condurre) e il principio di *agentività* (la realizzazione degli obiettivi e valori che una persona ha motivo di perseguire e in alcuni casi anche indipendenti dal proprio immediato benessere). I soggetti sono sempre più disponibili ad apprendere e arricchire le competenze in un ambiente favorevole alla costruzione condivisa del sapere e sviluppare scambi professionali. Da cui ne discende che affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva capacitante significa passare da un'azione competente intesa come finalizzazione centrata sui mezzi, a una centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale). Per addivenire a questo spostamento di prospettiva, gli individui cercano di convertire le proprie risorse in realizzazione di funzionamenti (Margiotta, 2015, p. 139). Di conseguenza, come interpretato da Costa (2016, p. 177) i contesti di innovazione spingono a ridefinire il senso dell'agire competente, ripercorrendo la distinzione tra libertà di agire e libertà di conseguire, dove la prima attiene a ciò che è concesso di fare nel corso dell'azione, mentre la seconda rappresenta la libertà complessiva di realizzare ciò che riteniamo importante. Quanto emerge è che chi si troverà nella situazione di poter agire con agentività sul contesto (Nussbaum, 2012), di governare il cambiamento, di esprimere la propria creatività e di dare significato all'azione, sarà realmente una risorsa che potrà portare innovazione nell'organizzazione (Costa e Strano, 2016, p. 402).

2 - *engagement*. Mutuando le ricerche di Deborah Stipeck (2002, 2004), appare rilevante descrivere come l'engagement sia una dimensione fondamentale per l'apprendimento, ma soprattutto per esprimere potenzialità e opportunità individuali e gruppali all'interno dei nuovi contesti di lavoro. Creare le condizioni affinché avvenga il coinvolgimento – attivante – nel luogo, permette ai *worker* di esprimersi al meglio e di persistere nel loro sviluppo competente, assumendo come sfidanti le costanti richieste per l'innovazione. La dinamica del coinvolgimento va oltre alle consuete forme motivazionali, ma considera invece – e le porta in superficie – le ragioni che inducono a vivere un'esperienza permettendo lo svelamento e il dispiegamento di funzionamenti individuali – innati o appresi – spesso non manifesti ai quali è permesso, invece, di emergere. L'*engagement* si basa sulla fiducia, l'integrità, l'impegno bidirezionale e la comunicazione tra l'organizzazione e i suoi membri, favorendo un maggiore *well-being* e espressione di potenzialità (Kruse, 2012).

3 - *empowerment*. I contesti formativi innovativi sono in grado di attivare l'*empowerment* inteso come processo di transizione da uno stato di assenza di potere a uno stato di relativo controllo sulla propria vita, sul proprio destino e sul contesto (Sadan, 1997, p. 144). Ancora più significativo l'*empowerment* inteso –

secondo Zimmerman (2000) – come il processo dell’azione sociale attraverso il quale le persone, le organizzazioni e le comunità acquisiscono competenza sulle proprie vite, al fine di cambiare il proprio ambiente sociale, per migliorare la qualità della vita stessa. Appare chiaro come siano in stretta relazione interdipendente le dimensioni individuali, organizzative e di *community*. La prospettiva dell’*empowerment* attribuisce una maggiore quota di umanità a ognuno, poiché la limitazione di “poter fare” e di “poter essere” sarebbero una negazione delle potenzialità individuali. Così inteso, l’*empowerment* diviene un passaggio da uno stato maggiormente passivo a uno potenzialmente attivo e, nel suo compiersi, di azione agentiva (*agency*) che dunque, di fatto, ne riqualifica il concetto alla luce del *capability approach*. Di conseguenza vi è una stringente relazione con l’*agency* agita nei contesti dove è possibile operare per apprendere continuamente (*lifelong learning*) direzionando al contempo la propria esperienza (*self-direction*) verso scelte che per loro sono di valore, e agendo spirito di iniziativa per raggiungere i propri scopi (Ellerani, 2016a; Ibrahim e Alkire, 2007).

4 - *apprendimento continuo e informale*. I contesti formativi innovativi si caratterizzano per essere luoghi di apprendimento permanente, sollecitati, come sono, dalla continua posizione e soluzione di problemi, che richiedono ricorsivamente di ripensare e riaggiornare le competenze, di formarne di nuove. Il lavoro della conoscenza nei contesti innovativi viene così a tematizzare le traiettorie e i dispositivi non-formali di apprendimento, dove i differenti luoghi vengono visti come contesti di apprendimento e di messa a valore delle esperienze comunque acquisite (Margiotta, 2015, p. 59). I dispositivi dell’apprendimento sono dunque strettamente correlati all’esperienza (Brookfield, 1995; Dewey, 1957; Kolb, 1984; Kolb e Kolb, 2017) che diviene, nel suo farsi, riflessiva (Dewey, 1931; Schön, 1983; Wenger, 2006) e trasformativa (Mezirow, 1991, 1997, 2000, 2003). La connessione e connettività, la necessità di collaborazione costante nei luoghi dell’apprendimento e produzione di conoscenza, implica di considerare l’apprendimento come *fatto sociale* poiché avviene in un contesto di relazioni culturalmente connotato (Cole e Engestrom, 1993). La natura dei processi di sviluppo del pensiero superiore è di matrice sociale (esterna al soggetto che apprende), in quanto lo sviluppo cognitivo ha origine nella collaborazione con altri (colleghi, professionisti) o con il contesto. Assumendo la prospettiva di Nussbaum (2012) i luoghi dell’innovazione formativa divengono dunque contesti “capacitanti” – e agentivanti, aggiungiamo – poiché nel loro definirsi e organizzarsi sono in grado di far esprimere quelle capacità interne che – combinate con il contesto – delineano l’insieme delle possibilità esprimibili dagli insegnanti. Possiamo così comprendere il valore delle “capacità combinate” definite dalla somma delle capacità interne e delle condizioni – sociali, di scelte organizzative, economiche, valoriali – in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti che hanno valore anche per gli insegnanti (Nussbaum, 2012, p. 29). Soprattutto abbiamo la possibilità – attraverso la lettura offerta – di assumere e identificare quali possano essere le capacità espresse dal luogo, dal contesto, dall’innovazione, che ne delineano i connotati capacitanti e dunque “combinati”. Considerati nel loro insieme – capacità interne e combinate, agentività, empowerment – emerge la possibilità di porre in evidenza come alcuni fattori interni e le relazioni tra essi - quali i contesti interpretati come spazi-luoghi per

l'apprendimento, le loro modalità di conduzione per l'apprendimento, l'organizzazione complessiva dei processi decisionali e partecipativi – siano misure utili a definire la qualità della formazione degli insegnanti (Ellerani, 2016b).

Analogamente emerge come, attraverso il contesto di apprendimento, si possano formare e manifestare tutti quei processi che possono condurre ad essere più consapevoli dei propri funzionamenti rendendoli in tal modo capaci di agire, innestando contemporaneamente una spirale evolutiva e trasformativa il contesto stesso. Focalizzare l'attenzione sulla libertà che deriva negli insegnanti dall'essere agenti, rende visibile i modi nei quali essi usano l'agentività per migliorare la vita degli altri e di espandere il proprio well-being (Buckler, 2016). Per Sen (2009), l'agency esprime la possibilità di comprendere il lavoro degli insegnanti e dimostrare come essi usano la libertà di agentività per elevare la vita di altri.

Conseguentemente la formazione degli insegnanti dovrebbe esprimere le condizioni necessarie affinché essi siano in grado di aumentare il loro livello di agentività e di attribuire valore alle pratiche e organizzazioni contestuali di empowerment e di funzionamento. Occorre che vengano poste attenzioni particolari alla gestione dei contesti di apprendimento della formazione, rendendoli capaci di restituire generatività e formatività all'esperienza. Da questa prospettiva il Capability Approach viene a proporre, primariamente, una questione di cultura della professionalità docente, o più in generale, una questione culturale, come già definito da Bruner (1997) che evidenziava come la scuola è essa stessa cultura e non solo una preparazione per la cultura, un riscaldamento, metacomunicando gli atteggiamenti e le credenze che sostengono poi le azioni, evidenziando in quali forme e profondità esprime la sua cultura intesa come un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo. Dunque una prospettiva che delinea come – attraverso il Capability Approach – gli insegnanti possano formarsi ad acquisire opportunità di scelta, interpretate come insieme di combinazioni alternative di funzionamenti che si è in grado di realizzare.

Possiamo assumere, quindi, che la formazione degli insegnanti è “fattore di opportunità” in vista di acquisizione delle capacità, per generare una cultura dell'apprendimento continuo, laddove l'apprendere degli insegnanti è connesso sia con il miglioramento degli esiti degli studenti che con un orientamento più efficace del loro lavoro, al fine del raggiungimento del successo di ogni studente ma anche con il proprio ben-essere umano e professionale. Occorre dunque connettere la qualità dell'insegnamento alla qualità della formazione erogata durante la formazione iniziale. In sintesi: una crescita anche della cultura della formazione di qualità, erogata agli insegnanti, in grado di direzionare in modo nuovo sia le pratiche che la percezione dei significati della professionalità docente.

4.6. *Educazione Degli Adulti*

Lo stretto nesso che esiste tra il SL e l'attivazione delle comunità, il suo “essere” intergenerazionale e “per” l'innovazione sociale e culturale, orienta verso una connessione significativa con progetti di Educazione Degli Adulti. La progettualità del “service” potrebbe divenire intenzionalmente proposta educativa,

poiché la comunità viene interpretata come soggetto partner del progetto di SL e il coinvolgimento di soggetti adulti è indispensabile. Adulti “soggetti” proponenti – con gli studenti – di servizi a rilevante impatto nella comunità, oppure adulti “oggetto” dei servizi formativi. In entrambi i casi – nella prospettiva di innovazione sociale contemplata e proposta precedentemente – la formazione o la co-formazione divengono percorsi di accesso allo sviluppo delle competenze. Attualizzando la forte espansione dei processi “incapacitanti” presente nella popolazione adulta che trova l’apice nella perdita di competenze - PIAAC (2013) – la formazione nei progetti di SL diverrebbe momento di scambio e di contaminazione culturale per l’attivazione degli adulti. In un progetto basato sulla comunità la comprensione culturale del contesto ha un impatto sugli studenti, e può plasmare la loro esperienza e apprendimento dal punto di vista etico. Gli adulti membri della comunità dovrebbero essere coinvolti in ogni fase del progetto. È importante incoraggiare e sostenere il coinvolgimento della comunità nella progettazione, nell’orientamento degli studenti, nelle lezioni che avranno ospiti della comunità, nelle visite in loco, nelle discussioni in classe, nelle relazioni, nelle presentazioni finali, e nella valutazione dei progetti. Questo permetterebbe una maggiore comprensione, uno sviluppo culturale e sviluppo etico, e assicura una più profonda partnership della comunità e la realizzazione di progetti culturalmente più incisivi. Relativamente ai processi di coinvolgimento (engagement) degli adulti - insegnanti, volontari, esperti – con il SL, nella prospettiva di un’Educazione Degli Adulti di tipo trasformativo,⁷ è di particolare interesse il ricorso ad approcci di tipo narrativo, come pratica riflessiva nel SL. Si sostiene l’incoraggiare degli studenti a collegare il lavoro svolto con gli atteggiamenti, valori e storie personali attraverso un’introspezione critica, volta per altro a permettere agli adulti una reciproca coscientizzazione del sé – personale e sociale. Queste narrazioni possono ampliare l’impatto del SL sia sulla vita degli studenti che su quella degli adulti coinvolti, facilitare la consapevolezza dei problemi sociali, e incoraggiare la loro trasformazione sociale, esaminare criticamente le loro ipotesi, cercare punti di vista complementari e, infine, acquisire nuove conoscenze, atteggiamenti e competenze. Il SL può dunque essere opportunità di nuova alfabetizzazione degli adulti, evitando – attraverso l’aumento dell’incapacitazione cognitiva e sociale - la perdita dei diritti che si correlano allo sviluppo umano e alla democrazia. Inoltre il SL diviene scenario di educazione continua, metodo per porre e risolvere in ogni situazione storica la problematica materiale, morale e sociale dei gruppi umani. Come affermato da Laporta (1971) l’educazione continua – interpretiamo come educazione degli adulti – è un metodo di cui nessuno è depositario o titolare di diritto, se non è in grado di praticarlo di fatto, e in linea teorica ogni membro di ogni gruppo sociale dovrebbe essere titolare di fatto e di diritto in permanenza. Dunque, attraverso la cornice del SL, gli adulti che partecipano ai progetti co-costruiscono la propria libertà basata sulla cultura, la consapevolezza di essere autodisponibili per la propria difesa, alimentando in tal modo la possibilità di stabile ricorsivamente il proprio necessario equilibrio vitale con l’ambiente fisico, umano e sociale: attingendo dal primo le risorse materiali necessarie e dal secondo la

⁷ Nota differenze tra eda compensative e trasformativa

collaborazione per operare nel primo, unito alla trama di tutti i rapporti che animano la creatività l'evoluzione personale.

4.7. SL e Alternanza Scuola-Lavoro

L'introduzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro (L. 107/2015) rappresenta un'opportunità per organizzare un apprendimento basato sui contesti di innovazione, poiché richiede alle istituzioni scolastiche di agire una formazione strutturale che si innesta all'interno del curriculum, al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti. L'organizzazione che ospita lo studente, infatti, viene ad assumere il ruolo di contesto di apprendimento complementare a quello dell'aula e del laboratorio, richiedendo la partecipazione diretta dello studente al contesto che richiede attivazione e agentività. La possibile permeabilità tra i diversi ambienti, nonché gli scambi reciproci delle esperienze che concorrono alla formazione della persona, delineano un momento evolutivo per le Istituzioni scolastiche che devono misurarsi con una nuova cultura formativa – quella che esprime il mondo del lavoro – ridefinendo credenze, significati e valori sul e del lavoro. In tal senso possiamo affermare che l'esperienza dell'Alternanza Scuola-Lavoro è anch'essa di tipo interculturale, apportando contaminazione e meticciamiento tra le due culture prevalenti per l'apprendimento (scuola e lavoro). La co-progettazione dei percorsi formativi e l'apertura al territorio divengono matrici interculturali, che impegnano – congiuntamente – scuola e mondo del lavoro a definire l'opportunità di formatività rappresentata dal lavoro nella struttura ospitante che – appunto – è per lo studente luogo di apprendimento e di sviluppo di nuove competenze, è luogo dell'esperienza nella quale consolida quanto appreso e apprende la cultura del lavoro. Attraverso l'azione di co-progettazione e di impegno delle figure tutoriali in contesto di lavoro diviene opportunità per gli studenti di essere agentivi, di darsi direzione, di esprimere potere di fare, di essere e di agire, all'interno di un contesto che si “fa” capacitante. L'Alternanza Scuola-Lavoro diviene dunque, poiché esperienza di lavoro diretta, anche esperienza orientativa. A partire infatti dalle caratteristiche degli studenti, viene a crearsi un contesto riflessivo, di ascolto e di accompagnamento che prepara a comprendere i significati dell'esperienza. Analogamente è esperienza orientativa poiché nel lavoro si ri-conoscono e si delineano i tratti di un possibile futuro lavorativo e professionale che permette di interpretare direttamente la coerenza con i desiderata, le predisposizioni individuali, i talenti

Il SL ri-disegna (nuovi) contesti estesi ed ibridi per l'apprendimento continuo

Possiamo considerare che il SL opera per il successo formativo – chiave di accesso alla cittadinanza democratica – richiamando la necessità di creare partenariati ampi, alleanze verso l'esterno, che richiede altresì di arricchire il lessico e i concetti pedagogici di tutti gli attori coinvolti nella rete. Operazione necessaria al fine di disseminare i risultati delle ricerche in campo pedagogico e didattico, e per innovare e sostenere che il cambiamento possibile significa

superare l'isolamento dei contesti, attraverso l'impianto di nuovi modelli formativi che coinvolgono i diversi partner della conoscenza e della comunità. Un'azione che riconosce e ri-disegna i partenariati culturali, sociali e dell'innovazione offrendo l'accesso disseminato a manifestazioni culturali, ad esperienze e competenze di insegnamento diverse, che amplificano il potenziale e il significato stesso dell'apprendimento. Comunità che possono divenire reti di partner e di opportunità, sostenute nel loro nuovo operare ed apprendere pedagogico dalle comunità specialistiche – come per esempio quelle degli insegnanti - che svolgerebbero una nuova funzione di co-formatori di adulti, operando insieme su progetti comuni.

Hargreaves e Fullan (2012, p. 145) hanno dimostrato che la creazione di ampi partenariati formativi è una caratteristica di innovazione fondamentale – e urgente - per evitare l'isolamento e la riduzione delle opportunità. Un sistema in rete ha maggiori possibilità di elevare la qualità di tutti gli agenti, nella consapevolezza che il miglioramento del tessuto sociale e culturale non può essere operazione individuale. In questo modo- attraverso reti e sistemi formativi interdipendenti – per le organizzazioni diviene possibile costruire e mantenere il capitale necessario a ri-qualificare e a caratterizzare un contesto territoriale, sviluppando capitale sociale, capitale intellettuale e capitale professionale. Ovvero una forma moderata e realistica di agentività territoriale e di learnfare.

Restituire consapevolezza verso il patrimonio rappresentato dalle esperienze dell'apprendere, quindi, supera (abbatte?) i confini dell'apprendimento formale, aprendo le porte ai contesti di apprendimento “ibridi” (Zitter e Hoeve 2012) poiché le caratteristiche dell'apprendimento formale – sociale, basato sui problemi, con compiti autentici, realizzando progetti, sviluppando senso di iniziativa e di imprenditorialità anche nelle classi – sono sempre più riconoscibili nell'apprendimento “motivante” non-formale. Tynjälä (2008) ritiene che oggi le esperienze non-formali sono sempre più “formalizzate” mediante il riconoscimento dell'apprendimento precedente e l'uso di e-portfolio. La focalizzazione sui processi di apprendimento e le pratiche riflessive, divengono occasione per una fertilizzazione incrociata dei luoghi, portando a nuove forme di apprendimento con-validate dal soggetto e dai contesti.

Ambienti estesi ed ibridi di apprendimento sono quindi collegati a diverse reti e comunità professionali prossimali, dove l'apprendimento avviene anche attraverso gli altri, in modo dinamico e vantaggioso per tutti gli attori coinvolti. La tecnologia rappresenta oramai un “contenitore” plurimo e dinamico nel quale crescere la memoria del proprio essere competente, depositando le evidenze dell'apprendimento continuo.

Il territorio che sostiene il successo formativo è una estesa comunità di apprendimento attivo, un network che coinvolge attori differenti impegnati in un progetto di crescita individuale e sociale. Operare “per” il successo formativo degli studenti apre al “proprio successo formativo” di adulti che ri-apprendono o apprendono ancora.

In fondo vi è necessità estrema di formare quel “lifelong learning habit of mind” che permette di affrontare i cambiamenti e perseguire la strada della realizzazione del proprio progetto. Un abito per una mente capace di apprendere continuamente, le cui caratteristiche sono già state in parte delineate: la curiosità, il coraggio e la

persistente fiducia di provare (per imparare), la capacità di esplorare e indagare, la sperimentazione del provare a capire cosa succede, l'immaginazione, la ragione e la disciplina, la socialità e il lavoro con gli altri in una comunicazione aperta e di feedback continui, la capacità riflessiva (Claxton e Lucas, 2009, p. 15).

Il SL assume la contemporaneità di differenti ambienti di apprendimento, permettendo di sviluppare una forte connessione tra le partnership che costituiscono le reti formative. La costruzione di sistemi formativi estesi apre al tema dell'agentività, che diviene particolarmente pertinente e rilevante rispetto al successo formativo. L'integrazione dei sistemi in una prospettiva interdipendente ed ibrida, di convalida delle esperienze - di lifewide learning, di lifelong learning - rende possibile per le persone - in ogni età della vita - un'agentività che aumenta le loro opportunità di realizzare obiettivi e valori che hanno motivo di perseguire. Evidenziare l'aspetto di agentività di un contesto, come contesto capacitante, pone la questione per le policy di riconoscere l'azione formativa estesa che deve essere reciprocamente convalidata.

Non solo. Possiamo attribuire al SL il costrutto di "successo formativo" che rinnova il significato di investimento verso l'apprendimento continuo e di riduzione delle disuguaglianze, oltrechè di costruzione di opportunità e di esercizio di libertà individuale: ovvero si realizzano le condizioni affinché i soggetti siano capaci di tradurre i diritti in opportunità reali per la loro autorealizzazione e autodeterminazione poiché in caso contrario possono innescarsi processi di disuguaglianza e dispersione intellettuale e formativa. Esiste una forte relazione tra contesto e opportunità, e tra diritto formale individuale e traduzione in opportunità sostanziale. Attraverso il SL si ri-scrivono le mappe dell'educazione e della formazione.

Rimappare l'educazione attraverso il SL?

Progettare e organizzare contesti laboratoriali di SL fortemente dialogici, discorsivi, creativi, carichi di responsabilità e socialità, e dalle molteplici attività - con differenti fonti e strumenti - considera la necessità di operare per apprendere sia attraverso scelte esplicite che implicite o imprevedute, poste "nel" e "dal" contesto. In questa dinamicità il contesto diviene generativo, poiché è in grado di sviluppare e co-costruire nuove conoscenze, nuove competenze, nuovi atteggiamenti, e dunque innovazione. In tal senso, possiamo considerare due prospettive che ci inducono a considerare una ri-mappatura dell'educazione: la prima è la necessità di assumere la formazione come rete di basi di conoscenza ed esperienza, una rete di risorse per l'azione in situazione, di sistemi di mediazioni e di significati in costruzione (Margiotta, 2015, p. 186); la seconda è che oramai è evidente che alle istituzioni formali è richiesto un salto di qualità indispensabile per proporre modelli di apprendimento innovativi in grado di non produrre ingiustizia e disuguaglianza (Nussbaum, 2011; Sen, 2000) che portano alla dispersione dei talenti.

Una prima ri-mappatura riguarda la capacitazione ai processi che qualificano l'apprendimento. Dal punto di vista pedagogico emerge che la costante dell'oggetto fondamentale - per la pedagogia come scienza - diviene - avrebbe dovuto essere almeno dagli anni settanta - l'analisi dei dispositivi che presiedono

alla qualificazione dei processi di apprendimento. Questi dispositivi permettono di abilitare i contesti di apprendimento affinché essi divengano capacitanti, nella direzione dello sviluppo delle piene potenzialità umane, facendo così fiorire (human flourishing) l'umanità e i progetti di vita di ognuno (Nussbaum, 2011). In questo modo – sempre mai dimenticando la prospettiva contestuale che guida lo sviluppo delle capacità combinate – è possibile una riscoperta dei modi attraverso i quali i valori sociali concorrono a estrarre innovazione dalla conoscenza – in tutti i luoghi e quindi nella stessa produzione – e una riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria, intesa come motore generativo di estrazione di valore per la creazione di nuovo lavoro. Qualificare i processi di apprendimento diviene pertanto una direzione per organizzare i contesti di apprendimento e per generare agentività e capacità di funzionare. Occorre avviare una prospettiva dinamica, interpretando continuamente i contesti e riorganizzando i funzionamenti competenti come azione ordinaria di quell'uomo artigiano (Sennet, 2008). Uomo artigiano che incarna nell'operare, il pensare e l'agire, come risposta alla soluzione di nuovi apprendimenti e che diviene processo continuo – forma mentis – esso stesso nell'esperienza naturalmente trasformativa e per questo generativa di innovazione (Costa, 2016).

Una seconda ri-mappatura considera la capacitazione alle intelligenze. Lo sviluppo delle intelligenze e degli “habits of mind” come chiavi per il futuro, assume il significato e la direzione di una intelligenza progettante, educabile dunque, e capace di prender forma a partire dalla relazione con l'ambiente – e con i luoghi – nel quale si trova “embedded”. Di conseguenza si accende l'interessante prospettiva della nuova narrazione delle teorie della mente, dalla quale l'intelligenza si dispiega come un processo sensorio-motorio, un know how continuamente emergente (Margiotta, 2015; O'Regan e Noè, 2001), un potere che acquisisce valore nel mentre si esercita realmente e dunque sempre trasformativo, conoscitivo, creativo nel medesimo tempo. L'approccio “embodied” richiede di interpretare l'intelligenza come un processo di produzione, sempre in atto, di significati e di fini, che trova nell'interazione continua cervello-corpo-ambiente la condizione generativa dell'azione e della nuova conoscenza, invece di un utilizzo che rischia di essere riproduttivo di modelli interpretativi del mondo. L'ambiente direziona dunque l'agire incarnato, che viene altresì a manifestarsi in un “mirror environment”, attivante il sistema neuronale stesso. Riemerge il fare artigiano e l'intelligenza artigiana di Sennet, che prefigura il farsi di un pensiero nell'azione che simultaneamente diviene trasformazione dell'oggetto e dunque – attraverso maestria, padronanza, riflessione, creazione, modificazione in atto del pensiero nell'esperienza – ritorna a una più elevata intelligenza progettuale. Appare di particolare interesse l'interpretazione di Gardner (2006) di una mente intesa come “chiave per il futuro”, dove – a differenza della teoria delle intelligenze multiple che considerava queste ultime come distinte capacità computazionali – le sue “five minds”⁸ sono un modo migliore di pensare un più diffuso utilizzo della mente che possiamo coltivare e formare a scuola, nei luoghi di lavoro, nelle

⁸ A differenza delle intelligenze multiple che sono state identificate come centri computazionali, le *five minds* sono definite dallo stesso Gardner come “the kinds of minds that people will need if they – if we – are to thrive in the world during the eras to come”. Come tali sono da coltivare lungo tutto l'arco della vita attraverso il processo di apprendimento.

professioni. Coltivare le menti “disciplinate”, “sintetizzanti”, “creative”, “rispettose” ed “etiche”, diviene una risposta alle sfide dell’invasione tecnologica e del tentativo di un pensiero uniforme, in grado di rilanciare la prospettiva dello sviluppo umano. Occorre amplificare l’idea di una re-interpretazione dell’educazione e della formazione di tipo formale, che si devono interrogare profondamente di quali siano, invece, le menti che stanno formando e attraverso quali ambienti. Dunque, occorre capacitare le intelligenze affinché ognuno – e in ogni contesto – possa creare innovazione e libertà di agire, delineando altresì una trasformazione dell’educazione proprio in chiave agentiva. Come annotato da Benavides *et al.* (2001, p. 47):

L’economia della conoscenza – e del digitale – richiede molto di più della sola memorizzazione dei fatti e delle procedure. Oggi l’educazione dei lavoratori deve includere una comprensione teorica dei concetti complessi, nonché la capacità di utilizzarli in modo creativo per generare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti, nuove informazioni. Un lavoratore formato secondo questi criteri deve essere in grado di valutare criticamente quello che legge, di esprimersi con chiarezza, e di comprendere il pensiero scientifico e matematico. Deve inoltre apprendere a conoscere in modo integrato ed applicabile, piuttosto che riprodurre una serie di fatti a compartimenti stagni e in modo decontestualizzato. Deve infine essere in grado di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento continuo, sull’arco di tutta la vita.

Apprendere dunque ad agire in modo competente e a essere così competenti, è una conseguenza dell’educazione a operare con una certa mentalità, che esprime una sorta di “abito mentale”. Attraversare le esperienze con atteggiamento riflessivo è formare l’abilità di apprendere dall’esperienza, il che presuppone il “potere” di trattenere dall’esperienza stessa qualcosa che serva per l’attraversamento successivo. Il che significa il potere di modificare le azioni in base ai risultati delle esperienze, e il potere di sviluppare delle disposizioni intellettuali ed emotive (Dewey, 1916, 1992). L’educazione può quindi essere intesa come azione per elevare le forme del pensare e dell’agire, intelligente e competente, sensibile e aperto, interculturale e generativo. Modi di pensare, di osservare e di riflettere rientrano in quelle forme che permettono un uso elastico e vario dell’habitus, che si evolve in modalità spiraliforme, permettendone una crescita continua. La prospettiva non è banale, poiché permette di guardare a ulteriori significati della competenza. Arthur Costa (2008) ha posto in stretta relazione la formazione di Habits of Mind⁹ con i cosiddetti comportamenti intelligenti davanti a situazioni problematiche. Per definizione – sostiene - un problema è qualsiasi stimolo, domanda, compito, fenomeno o divergenza, la cui spiegazione non è immediatamente conosciuta o dimostrata. Dunque, porsi innanzi a queste tipologie di problemi permette di comprendere quali atteggiamenti mentali sia necessario attuare per affrontarli in modo efficiente ed efficace, e comprendere quali siano le azioni che si possono compiere quando si

⁹ Le attitudini sono modi di pensare e di comportarsi in maniera “intelligente” e consentono di affrontare – e risolvere – le complessità e le ambiguità della vita. Compito dell’educazione dovrebbe essere quello di promuovere il loro pieno sviluppo.

affrontano e risolvono problemi in modo intelligente. Le disposizioni sono quindi il “*come*” apprendere continuamente, rendere risolvibile una situazione difficile, partecipare attivamente alla vita della democrazia. Quando si ricorre a queste risorse intellettuali (disposizioni), i risultati prodotti sono di maggiore significatività anche se questo non comporta di ottenere sempre immediatamente il successo atteso o desiderato.

Una terza ri-mappatura considera la capacitazione alle global competencies. Essere capaci di dispiegare le disposizioni mentali adeguate alle necessità del contesto e ai problemi che si presentano, esprime il principio di competenza. Una competenza che permette di divenire strumento per operare scelte adeguate e durevoli in tutti i campi della vita. Le disposizioni della mente come competenza si esprimono attraverso un insieme di atteggiamenti mentali (o abilità mentali) che vengono attivati come insiemi in varie situazioni: implicano il pensare, l’inventare e l’iniziativa nell’applicare capacità a nuovi scopi. In una siffatta prospettiva, la competenza diviene “habitus” del pensare in modo intelligente, che viene a formarsi come caratteristica emergente della disposizione ad affrontare e risolvere problemi generati nei contesti. Questa attribuzione di valore all’educazione delle intelligenze, alimenta un interesse crescente verso la prospettiva di un’educazione alla cittadinanza globale (IEA, 2009, 2016; OECD, 2016; Unesco, 2014, 2017), e alle implicazioni conseguenti per i curricula, l’insegnamento e l’apprendimento. L’educazione alla cittadinanza globale – intesa come la chiave per raggiungere l’occupabilità e l’eradicazione della povertà (Unesco, 2015, p. 14) –, racchiude il senso d’appartenenza alla comunità e alla comune umanità, enfatizzando l’interdipendenza e l’interconnessione sociale, culturale ed economica tra locale, nazionale e globale. L’educazione alla cittadinanza globale punta a essere trasformativa, capace di costruire conoscenze, valori e attitudini, attraverso i quali i “learners” possono contribuire a un mondo più inclusivo, giusto e pacifico. In questa prospettiva anche la *competenza di cittadinanza globale* dell’OECD (2016) assume rilevanza – e dunque correlata al principio di intelligenza esposto - poiché viene intesa come la capacità di analizzare i problemi globali e interculturali in modo critico e da prospettive multiple, per comprendere come le differenze coinvolgono le percezioni, i giudizi, e le idee di sé e degli altri, e coinvolgono in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con gli altri appartenenti a differenti culture, sulla base di un condiviso rispetto della dignità umana. Appare d’interesse osservare come la prospettiva del re-indirizzamento delle ineguaglianze culturali ed economiche, così come dell’esito dello sviluppo umano, sia più solida ed efficace se si basa sull’acquisizione di una cittadinanza sostanziale – che intende colmare il deficit di sviluppo umano – piuttosto che limitarsi ad assumere la diffusa idea di inclusione (Gopal Jayal, 2009, p. 372). Il diritto alla cittadinanza potrebbe assumere la potenzialità di rinnovare continuamente se stessi in risposta ai nuovi bisogni, nella prospettiva di valore umano e di lifelong learning. In questa direzione è eleggibile il framework della Comunità Europea (2006) che delinea come l’insieme delle otto key competences rappresenti il significato e la prospettiva di formazione alla cittadinanza. Anche nel particolare, per esempio possedere le competenze per il mondo digitale, si riconosce un funzionamento necessario per governare i processi di soluzione di problemi in forme nuove e innanzi a situazioni altrettanto sconosciute, dove l’uso delle tecnologie potrebbe

rappresentare una risorsa indispensabile (Cedefop, 2017; OECD, 2016). Questo per esempio richiede una solida base di literacy e numeracy, capacità di soluzione di problemi, autonomia, coordinazione e collaborazione con la quale essere complementari alle competenze digitali (OECD, 2015).

Una quarta ri-mappatura considera la capacitazione della creatività. Sempre più nella società – globalizzata, connessa, tecnologica – la creatività è oggi ricercata, coltivata, elogiata. La centralità della creatività nei processi di innovazione (Costa, 2016, p. 131) richiede lo sviluppo costante di un *pensiero creativo* che sappia organizzare le conoscenze e le soluzioni in modi divergenti. È necessario assumere una prospettiva di *lateral thinking* (De Bono, 1973, 1981), di pensiero divergente, alimentando – educando – un funzionamento di tipo creativo che sia in grado di originare varie e più interessanti alternative per raggiungere alcuni obiettivi, piuttosto che basarsi sulla velocità di realizzarli – spesso determinata dalla consuetudine – dove lo scopo principale della lateralità è di generare nuove idee o nuovi modi di fare le cose, contando più sulla probabilità che sulla certezza degli esiti. Spostare l’habit of thinking da convergente a divergente o laterale, diviene azione educativa, che richiede un costante incitamento a provare il diverso e l’originale, a tentare l’ignoto, a essere mentalmente libero, intraprendente e flessibile, così da rafforzare in sé il gusto e la capacità di vivere creativamente (Bertin, 1976, p. 31). È l’attività creativa quella che rende l’uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest’ultimo e di mutare il proprio presente (Vygotskij, 1992, p. 20), delineando perciò – nella necessità di ri-mappatura delle pratiche e dei contesti – una direzione pedagogica irrinunciabile. Per altro, il processo creativo è erroneamente rappresentato come esito di improvvisi flash intuitivi, ma ciò che non viene solitamente detto è che l’inventore ha passato mesi o anni elaborando il suo materiale, che è stato la sua ossessione, che i suoi ingredienti sono stati in incubazione nel suo cervello (Zinker, 2002, p. 56). Azioni continue, dunque, di pratica e di riflessione, di fare e pensare, di *thinking on thinking* generativo, attraverso le quali la creatività emerge dall’interazione di tre elementi autonomi (Csikszentmihalyi, 1996, p. 57): l’individuo che ha padronanza su discipline o ambiti di pratica all’interno delle quali è stabilmente immerso e ne conosce le continue variazioni; la cultura dell’ambito o della disciplina nel quale l’individuo lavora, con i suoi modelli, possibilità o limiti; il riconoscimento sociale, che viene attribuito dagli individui e dalle istituzioni che forniscono l’accesso a esperienze educative rilevanti così come alle opportunità di manifestarsi. Dunque la creatività si presenta quando un individuo o un gruppo generano un prodotto in un particolare ambito che viene riconosciuto – in quel campo – come innovativo, e destinato prima o dopo a esercitare un’autentica e percettibile influenza nel successivo lavoro in quell’ambito (Gardner, 2006, p. 81). La creatività come principio educativo viene coltivata e fatta fiorire in una dimensione contestuale, in quell’insieme di condizioni che permettono al contesto formale – collegato organicamente alla società – di poter esercitare un’azione effettivamente stimolante e orientata creativamente. Attraverso una ri-mappatura educativa e formativa, la creatività diviene principio che fornisce potere al soggetto, allo studente, per esercitare pienamente la propria azione agentiva, espressione evoluta della sua umanità e individualità, irripetibile, inviolabile e irrinunciabile. Dunque un contesto formale

organizzato e direzionato – creativamente – da una impostazione interdisciplinare, orientata in rapporto a progetti di ricerca legati a problemi della vita, socialmente e psicologicamente interessanti; un sistema di controllo effettuato non tanto con interrogazioni che incoraggiano il mnemonismo e il nozionismo, quanto con la valutazione scambievolmente tra gli studenti e con l'autovalutazione. Immuni dagli effetti intimidatori derivante dal potere dell'insegnante giudice, e perciò che consentono un libero confronto in situazione di autenticità, di armonia [...] soddisfa curiosità ed interessi, permette di servirsi delle collaborazioni dei compagni, per fronteggiare una massa di conoscenze sempre maggiore che deve saper padroneggiare (Bertin, 1976, pp. 33-34).

Dunque è la stretta relazione con un contesto che offre opportunità d'azione, che permette all'agire creativo di formarsi e di emergere come "mente creativa", superando lo stato di consolidamento delle abitudini che possono provocare uniformità e restringendo progressivamente le reali possibilità di scelta. Superando altresì quella ri-produttività che imbriglia l'innovazione e che induce il senso di minaccia verso la novità, il principio di creatività impone di "andare oltre": oltre il dato, che assuma i significati del condizionamento socio-culturale, dell'inconscio individuale, della dimensione cognitiva o emotiva. Un'intelligenza creativa che oltrepassa le conoscenze e le sintesi esistenti per porre nuove domande, dare nuove soluzioni, produrre opere che formino i confini dei generi o ne disegnino di nuovi (Costa, 2016, p. 132).

Una quinta ri-mappatura considera la capacitazione all'imprenditorialità. La definizione della settima competenza chiave dell'apprendimento permanente (COM, 2006) come "senso d'iniziativa e di imprenditorialità" (entrepreneurship) – recepita nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2007 e 2012 – ha limitato la comprensione della dimensione educativa e agentiva in essa presente, e la conseguente possibile convergenza di appropriate iniziative formative all'interno dei percorsi formali. L'interpretazione che l'educazione e la formazione "imprenditoriale" fosse estranea ai percorsi formali dell'obbligo è stata prevalente, e occasione per distogliere dalla riflessione sui processi attivi in essa coinvolti.

Nell'articolazione presentata dall'OECD (2009, p. 6), l'entrepreneurship viene distinta in differenti elementi:

- ❖ entrepreneurs, che definisce gli imprenditori, ovvero le persone che cercano di generare valore attraverso la creazione o l'espansione di un'attività economica, identificando e sfruttando nuovi prodotti, processi e mercati;
- ❖ entrepreneurial activity, che identifica l'attività imprenditoriale come un'azione umana intraprendente nel perseguimento di generare valore attraverso la creazione o l'espansione dell'attività economica, identificando e sfruttando nuovi prodotti, processi e mercati;
- ❖ entrepreneurship, che delinea il fenomeno associato all'attività imprenditoriale.

La rilevanza della distinzione è data dal diverso significato che i termini assumono, ma anche dalla definizione successiva degli indicatori che tendono a interpretare l'entrepreneurship come termine univoco dell'impresa e quindi a delinearne un'equazione. In realtà sarebbe possibile attribuire all'entrepreneurship, intesa come il fenomeno associato all'attività

imprenditoriale, un significato più processuale e formativo, laddove per “fenomeni associati” possiamo considerare ogni azione che sostiene i processi di apprendimento, di sviluppo, di scelta, d’interpretazione della realtà, di capacità di direzione, necessari al fare e essere impresa. In prospettiva educativa e formativa, di conseguenza, appare dunque sostanziale ricorrere al termine “imprenditività”, come termine associato all’apprendimento dei processi necessari a tradurre idee in azione, a dirigere le intuizioni in progetti. Imprenditività come processo dinamico, capace di mobilitare le risorse interne degli studenti verso l’agire competente e performativo, e dunque termine appropriato e pertinente per generare azioni che ben rappresentano e assumono dignità correlate al lavoro anche nei contesti formali. Per altro, se assumiamo la definizione della key competence, il riferimento esplicito è di esprimere la capacità di una persona di tradurre le idee in azione; e in ciò rientrano la creatività, l’innovazione e l’assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L’assunzione di questa prospettiva permette dunque di innervare di ulteriore significato pedagogico la competenza imprenditiva, richiamando il costrutto di scuola-laboratorio di Dewey (1949b), la Tipografia Scolastica di Freinet (1969) il Movimento delle Scuole alternative (Sliwka, 2010), gli ambienti di apprendimento innovativi (Benavides *et al.*, 2011). Gli elementi comuni richiamano un pensare e un fare scuola che attua i principi dell’attivazione di tutte le risorse degli studenti attraverso la loro progettazione, realizzazione e partecipazione a progetti – per esempio il Project Based Learning (Condliiff *et al.*, 2016; Gordon *et al.*, 2001) -, attraverso i quali vivere un’esperienza di agentivazione, di pianificazione, di organizzazione e cooperazione sociale, che trova nella riflessione trasformativa la connessione con la propria esistenza (Bertin, 1976, p. 269; Dewey, 1992, pp. 204-205), utilizzando gruppi di lavoro e team di ricerca (Comoglio, 1996; Ellerani, 2017; Slavin, 2011). Emergono dunque modelli di educazione all’imprenditività basati su ambienti innovativi e sull’innovazione sociale, nei quali le caratteristiche dell’informale – l’autovalutazione, la collaborazione, l’interdisciplinarietà, il lavoro di squadra, la valorizzazione delle competenze di altri, l’accettazione del rischio, la riflessione sull’esito – guidano la ri-mappatura del formale. In tal senso sostenere la competenza imprenditiva significa, come afferma Morselli (2015, p. 8) formare una forma mentis che può aiutare gli studenti – futuri cittadini – a essere imprenditoriali attraverso la loro vita nelle differenti attività che intraprenderanno: nella famiglia, nel posto di lavoro, nella loro vita sociale (Costa, 2016, p. 194). Rilevante è quanto sta accadendo nel mondo del lavoro, dove motivazione e capacità di essere propositivi, di generare idee e progettualità innovative e metterle a disposizione del contesto in cui si opera, delineano un profilo di professionalità orientato all’autodirezione. Si delinea un’idea di imprenditorialità multipla dove, a fianco della definizione di creazione di organizzazioni innovative che creano valore, emerge la capacità di intraprendere all’interno delle organizzazioni esistenti (Shane e Venkataraman, 2007). Inoltre vi è opportunità imprenditoriale quando si risolvono – generativamente – le relazioni tra le capacità dell’individuo e le opportunità (Lackéus, 2015). Ri-mappare l’educazione all’imprenditività, permette di colmare il gap verso l’innovazione, e l’interpretazione di imprenditività come creazione di valore individuale e sociale.

Si tratta di dotare tutti i cittadini con una maggiore competenza imprenditoriale, tessendo una capacità diffusa, piuttosto che elitaria.

Una sesta ri-mappatura considera la capacitazione alla scelta e all'orientamento. Nella recente e rinnovata concezione di orientamento, inteso come processo *lifelong*, è assunto un nuovo significato: sia verso lo studente – con l'apprendimento di competenze in grado di sviluppare l'auto-direzione e la capacità di scelta – sia per il sistema dell'istruzione e della formazione – che dovrebbe interpretare la possibilità d'organizzare azioni e contesti secondo il differente ciclo esistenziale delle persone. Dunque, per ogni persona – nello scenario in movimento e trasformazione – appare fondamentale quindi *acquisire e sviluppare la capacità di orientamento, che si riferisce a quell'insieme di competenze che offrono ai singoli e ai gruppi modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni personali, educative e occupazionali, nonché alle competenze per effettuare e attuare decisioni e transizioni* (Cedefop, 2011). In quest'ottica l'orientamento dovrebbe permettere di attribuire significato di continuità (personale, sociale e professionale) a un percorso costituito da continue esperienze. Più in generale, l'orientamento diviene un processo di educazione alla scelta, che si contestualizza nella formazione di una persona capace di dare una direzione al proprio progetto di vita. Dunque la prospettiva è di guidare gli studenti a comprendere quali siano i loro reali progetti: e quindi quali funzionamenti debbano maturare e acquisire affinché essi si realizzino. Analogamente, orientare significa capacitare alla scelte come opzioni di libertà, per direzionare il proprio sviluppo – umano e professionale – in grado di meglio rappresentare il proprio well-being. Il percorso di orientamento allora non può essere ridotto a semplice informazione, bensì diviene formativo attraverso la realizzazione di tutte le attività che vengono proposte negli ambienti innovativi e agentivanti. In tal senso trovano valore e significato orientativo capacitante le esperienze d'alternanza scuola-lavoro, di service learning, di associazioni cooperative scolastiche, di impresa didattica. Dunque occorre attribuire nuove finalità all'orientamento – ovvero transitare verso un approccio formativo che dirige il processo di crescita della persona, che si estende lungo tutto il corso della vita, che è presente nel processo educativo di ogni ordine e grado di scuola – coinvolgendo l'insieme dell'essere e fare scuola – in un contesto territoriale – fornendo opzioni di scelta per ogni studente, per una propria progettazione esistenziale, per un proprio tragitto di vita e di futuro, ed essere contemporaneamente di cittadinanza, di formazione continua, di sviluppo professionale.

Conclusioni

Possiamo tratteggiare delle linee in progress per il SL, individuando gli impegni dell'educazione alla cittadinanza planetaria (Unesco, 2015) come una possibile sintesi conclusiva delle potenzialità ancora inesprese del SL:

- pensare, progettare, organizzare, agire un'educazione di qualità a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale). Tutte le persone a prescindere dal sesso, dall'età, dalla razza o dall'etnia, persone con disabilità, migranti,

popolazioni indigene, bambini e giovani, specialmente coloro che si trovano in situazioni delicate, devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale. Ci impegneremo ad assicurare ai bambini e ai giovani un ambiente stimolante per la piena realizzazione dei loro diritti e la messa in pratica delle loro capacità, aiutando i nostri paesi a beneficiare del dividendo demografico attraverso scuole sicure, comunità coese e le famiglie;

- promuovere la comprensione interculturale, la tolleranza, il rispetto reciproco, insieme a un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa. Prendiamo atto della diversità naturale e culturale del mondo, e riconosciamo che tutte le culture e le civiltà possono contribuire a, e sono attori fondamentali per, lo sviluppo sostenibile;

- fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, garantendo ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti;

- garantire che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile;

- innovare, generare, co-costruire e potenziare le strutture dell'istruzione e della formazione che siano sensibili ai bisogni di ogni essere umano, che siano luoghi sicuri di vita, non violenti e inclusivi.

Con Borghi (1962; 2017) l'educazione è processo che penetra in tutta la vita, e quindi nella società. Non vi può essere democrazia sostanziale, inclusione compiuta, innovazione dell'umano, ovvero tensione verso la libertà essenziale ed esistenziale, senza educazione. La libertà è il clima nel quale viviamo quotidianamente. Essa non è un dover essere eterno, ma è un qualcosa che esiste in noi, sia pure in forma non ancora perfettamente evidente. È una cosa che non ha fine, perché è la realtà stessa. Il tendere continuo della realtà alla sua infinita espansione è il valore – e specificità - dell'essere umano.

Bibliografia

Ajello A.M. (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.

Akkerman S.F., Bronkhorst L.H., Zitter I. (2011), The Complexity of Educational Design Research. *Quality and Quantity*, Vol. 47/1, pp. 421-439.

Alessandrini G., a cura di (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano.

Ammon, M.S., A. Furco, B. Chi and E. Middaugh (2002), *A Profile of California's Calserve Service-Learning Partnerships: 1997-2000*, California Department of Education, Sacramento, California.

Ayob, N., Teasdale, S., & Fagan, K. (2016). How Social Innovation 'Came to Be': Tracing the Evolution of a Contested Concept. *Journal of Social Policy*, 45 (4), pp. 635–653.

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano, Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma, Carocci.
- Benadusi, L. a cura di (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.
- Benavides F., Dumont H. e Instance D. (2011), *Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi*, in Ceri-Ocse, *Apprendere e Innovare*, Il Mulino, Bologna, pp. 39-74.
- Bertin G.M. (1976), *Educare al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Biesta, G.J.J. (2014), *The Beautiful Risk of Education*, Wiley, London.
- Billig, S. H. (2009), Does quality really matter? Testing the new K–12 service-learning standards for quality practice. In (Eds.) B.E. Moely, S.H. Billig, B.A. Holland *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement*, Charlotte, NC, Information Age, pp. 131–157.
- Billig, S.H., A. Furco (2002), Research Agenda for K-12 Service-Learning: A Proposal to the Field, in A. Furco and S.H. Billig (eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, pp. 271-280.
- Billig, S.H., Root, S., Jesse, D. (2005), *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*, The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, College Park, Maryland.
- Borghi, L. (2017), *L'educazione permanente*, (intervista a cura di) Berti. G., in *Volontà*, a. 41, n.1, riproduzione in "ARivista", vol. n.
- Borghi, L. (1961), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (2000), *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC, National Academy Press.
- Bransford J., Vye N., Stevens R., Kuhl P., Schwartz D., Bell P., Meltzoff A., Barron B., Pea R., Reeves P., Roschelle J. Sabelli N. (2006), Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy, in Alexander P.A., Winne P.H. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 209-244.
- Brookfield, S. (1995), *Becoming a critically reflective teacher*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Brown, A.L. (1994), The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23(8), pp. 4-12.
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Buckler, A. (2016), Tracher's professional capabilities and the pursuit of quality in Sub-Saharan African Education Systems: demonstrating and debating a method of capability selection and analysis. *Journal of Human Development*, 17 (2), pp. 161-177.
- Cedefop (2017), *Annual report 2016*, Cedefop information series, Cedefop Publications Office, Lussemburgo.
- Cedefop (2011), *Learning while working - Success stories on workplace learning in Europe*, Cedefop, Lussemburgo.
- Claxton G., Lucas B. (2009). *School as a foundation for lifelong learning: the implications of a lifelong learning perspective for the re-imagining of school-age education*, Leicester: NIACE.
- Cole, M., Engeström, Y. (1993), *A cultural-historical approach to distributed cognition*, in Salomon G., eds., *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, New York, pp. 1-46.
- COM (2006), *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente*, UE, Bruxelles.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Conway, J. et al. (2009), Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service-learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, pp. 233–245, 2009.
- Costa A. (2008), *Learning and Leading with Habits of Mind*, ASCD, Alexandria (MA).
- Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Costa M. e Strano A. (2017), Imprenditività come leva per il nuovo lavoro, *Formazione & Insegnamento*, XV, 1, pp. 399-411.
- Cozolino, L. (2008), *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*. Milano, Raffaello Cortina.
- Craighero, L. (2010), *I neuroni specchio*, Bologna, Il Mulino.
- Csikszentmihalyi, M. (1996), *Creativity*, Hurper Collins, New York.

- De Bono, E. (1981), *Il pensiero laterale*, Bur Rizzoli, Milano.
- De Bono, E. (1973), *Lateral thinking: creativity step by step*, Harper, New York.
- De Corte, E. (2013), Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence, *Journal of Education*, 192, 2-3, pp 33-47.
- De Corte, E. (2010), *Historical developments in the understanding of learning*, in Dumont H., Instance D. and Benavides F., eds., *The nature of learning*, OECD, Paris.
- DeSeCo-Oecd (2002). *DeSeCo: theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. Neushatel, OECD.
- Dewey, J. (2014), *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, p.47.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, Free Press, New York (trad. it.: Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- Dewey J. (1931), *Context and Thought*, in Dewey J., *Later Works*, vol. 6, 9, SIU Press, New York.
- Dewey J. (1949a), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1949b), *Esperienza ed Educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1957), *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ellerani P. (2017), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive work-in-progress*, Lisciani, Teramo.
- Ellerani, P. (2016), La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 7, 2, pp. 253-276.
- Engeström, Y. (2009), "From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning", *Action: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, pp. 17-33.
- Engeström, Y. (2007), Putting Vygotsky to work: the change laboratory as an application of double stimulation, *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, New York.
- Engeström, Y. (2001), *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, 14(1), pp.133-156.
- Eyler, J., Giles Jr., D. E. (1999), *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Feuerstein, R. (1990), *The Theory of Structural Cognitive Modifiability*. In (Ed.) B. Presseisen, *Learning and thinking styles: classroom instruction*, Washington, National Education Association Research for Better Schools.
- Fiorin, I. (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-Learning*, Mondadori Università, Milano.
- Freinet, C. (1969), *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Freire, P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà*. Milano, Mondadori.
- Furco, A. (2010), The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education, in (Eds) Dumont, H., Instance, D., Benavides, F., *The Nature of Learning*, Paris, OECD Publication.
- Gallese, V. (2009), All'origine dell'interazione con gli altri, *La società e gli individui*, (35) XII-2, pp. 115-124.
- Gardner, H. (2006), *Five minds for the future*, Harvard Business School Press, Boston.
- Giles Jr., Dwight E., Eyler J. (1994), The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 1.
- Goodyear, P. (2001), *Effective Networked Learning in Higher Education: Notes and Guidelines*, Lancaster University, Lancaster.
- Gopal Jayal, N. (2009), The Challenge of Human Development: Inclusion or Democratic Citizenship?, *Journal of Human Development and Capabilities*, 10, 3.
- Haq, M. (1999), *Reflections on Human Development*, 2nd ed. Oxford University Press, Delhi.
- Hattie, J.A.C. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. New York, Routledge.
- Hargreaves A., Fullan, M. (2012), *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY, Teachers College Press.
- Harwood, A. M., Radoff, S. A. (2009), Reciprocal benefits of mentoring: Results of a middle school-university collaboration. In (Eds.) B. E. Moely, S. H. Billig, B. A. Holland, *Advances in*

- service-learning research: Vol 9. Creating our identities in service-learning and community*, Greenwich, CT, Information Age, *engagement*, pp. 131–158.
- Hinton C., Miyamoto K., Della Chiesa B. (2008), Brain Research, Learning and Emotions: Implications for Education Research, *Policy and Practice. European Journal of Education*, 43(1), pp. 87-103.
- Hinton C. Fischer K.W. (2010) *Research schools: grounding research in education practice*, Mind, Brain and Education, 2(4), pp. 157-160.
- Jürgen Howaldt & Michael Schwarz (2017) Social Innovation and Human Development—How the Capabilities Approach and Social Innovation Theory Mutually Support Each Other, *Journal of Human Development and Capabilities*, 18:2, 163-180,
- Huber, J., Mompoin-Guillard P. (2011), *Teacher education for change*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Ibrahim S., Alkire S. (2007), Agency and empowerment: a proposal for internationally-comparable indicators, *Oxford Developments Studies*, 35, 4: 379-403.
- Isfol (2013), *Piaac-Oecd. Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*, Isfol, Roma.
- Kaczmarek, L. (1997), *The Neuron*, Oxford University Press, New York.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Kolb A.Y., Kolb D.A. (2017), *The Experiential Educator*, EBLS Press, Kaunakakai.
- Kramer, R. C. (2000). Poverty, inequality, and youth violence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 123-139.
- Kruse, K. (2012), *Employee Engagement 2.0: How to motivate your team for high Performance*, The Kruse Group, Richboro (PA).
- Laporta, R. (1971), *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia.
- Laporta (1960)
- Lackeus M. (2015), *Entrepreneurship in education. What, why, when, how*, OECD Publications, Paris.
- Lakoff G., Nunez R.E. (2005), *Da dove viene la matematica. Come la mente embodied da origine alla matematica*, Torino, BollatiBoringhieri.
- Lave, J., Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- LeBoterf, G. (2000), *Construire les competences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles (trad. it. Costruire le competenze individuali e collettive, Napoli, Guida, 2008).
- MacLeod, D., Clarke, N. (2009), *Engaging for Success: Enhancing performance through employee engagement*, BIS, London.
- Markus, G. B., Howard, J. P. F., & King, D. C. (1993). Integrating community -service and classroom instruction enhances learning - results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.
- Margiotta, U. (2015), *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma.
- Margiotta, U. (2011), *The changing mind: from neural plasticity to cognitive modifiability*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2009), *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffello Cortina, Milano.
- Mezirow, J. (2000), *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (1997), *Transformative Learning. Theory to Practice*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morselli, D. (2015), *Enterprise Education in Vocational Education: A Comparative Study Between Italy and Australia*, Palgrave MacMillan, New York.
- Mortari L., a cura di (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortari, L. (2013), *Aver cura della mente*, Roma, Carocci.

- Moulaert, F., MacCallum, D. Hillier, J. (2013), *Social innovation: intuition, precept, concept, theory and practice*, in (Eds.), F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood, A. Hamdouch, *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*, Cheltenham, Edward Elgar (pp. 13-24).
- Moulaert, F. and Sekia, F. (2003), Territorial Innovation Models: a critical survey, *Regional Studies* 37 (3), pp. 289-302
- NAP (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington DC, NAP.
- Nicholls, A., Ziegler, R. (2015), *An Extended Social Grid Model for the Study of Marginalization Processes and Social Innovation*, in CRESSI Working Papers 2/2015, UE, Bruxelles, pp.2-23.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2007), "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education", *Journal of Human Development*, 7, 3: 385-395.
- Nussbaum M.C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2000), *Women and Human Development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nussbaum, M.C. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Oecd (2016), *Global competency for an inclusive world*, OECD Publishing, Paris.
- Oecd (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Oecd (2009), *Entrepreneurship Indicators Programme. Measuring Entrepreneurship. A Collection of Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Oecd (2001), *The well-being of nations: The role of human and social capital*, Paris, Centre for Educational Research and Innovation.
- Oecd-Talis (2013), *TALIS 2103 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- Oecd-Ceri (2013), *Innovative Learning Environments*, Paris, OECD Publishing.
- OMS (1998), *Life skills*, Milano, FrancoAngeli.
- O'Regan, J.K. Noë, A. (2001), What it is like to see: a sensorimotor theory of visual experience, *Synthese*, 129, 1, pp. 79-103.
- Pantev, C., Oostenveld R., Engelen A., Ross B., Roberts L.E., Hoke M. (1998), *Increased Auditory Cortical Representation in Musicians*, *Nature*, 23, 392, pp. 811-814.
- Pelleray, M. (2004), *Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*. Firenze, La Nuova Italia.
- Pelleray, M. (1994), *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino. SEI.
- Perrenoud, P. (2017), *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?* Roma, Anicia.
- Perrenoud, P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia.
- Reggio, P. (2014), *Lo schiaffo di don Milani*, Trento, il Margine.
- Resnik, L.B. (1995), *Imparare dentro e fuori la scuola*, in (a cura di) C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*. LED, Milano.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano, RaffaelloCortina.
- Robeyns, I. (2007), The capability approach: a theoretical survey, in *Journal of Human Development*, 6, 1, pp. 93-117.
- Sadan, E. (1997), *Empowerment and Community Planning. Theory and Practice of People-Focused Social Solutions*, Hakibbutz Hameuchad Publishers, Tel Aviv. (trad. eng. a cura di Flantz R., 2004).
- Saltmarsh, J. (1996), Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, pp. 13-21.
- Sawyer, R.K., (ed.) (2011), *Structure and improvisation in creative teaching*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).

- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Brussels: OECD Publishing.
- Schneider, M., Stern, E. (2010), *The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings*. In OECD (Ed.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*, pp. 69-90, Paris, OECD Publishing.
- Schön, D. (1983), *The reflective practitioner*, Basic Books, NE.
- Sen, A. (1992), *La disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna.
- Sen, A. (1993), *Capability and Well Being*, in (Eds) Nussbaum M.C. Sen A., *The Quality of Life*, Oxford University Press, Oxford.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Sennet, R. (2012), *Insieme*, Feltrinelli, Milano.
- Sennet, R. (2008), *L'uomo artigiano*. Milano, Feltrinelli.
- Sennett, R. (1998), *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton.
- Shane, S., Venkataraman, S. (2007), *The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research*, *Entrepreneurship*, Springer.
- Slavin, R. (2010), *Cooperative learning: what makes group-work work?*, in (Eds) Dumont H., Instance D., Benavides F., *The nature of learning*, Paris, OECD Publishing.
- Sliwka, A. (2011), *Il contributo dell'istruzione alternativa*, in Ocse-Ceri, *Apprendere e Innovare*, Il Mulino, Bologna, pp. 143-172.
- Stipeck, D. (2004), *Engaging schools*, Washington D.C., NAP.
- Stipeck, D. (2002), *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*, Pearson, Washington D.C.
- Tessaro, F. (2013). Valutazione delle competenze e orientamento. In P. Ellerani, M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere, apprendere a valutare*, Trento, Erickson.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3(2), pp. 130–154.
- Ubbiali, M. (2017), *Il service learning: un'analisi tematica della letteratura*, in (a cura di) Mortari L., *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 71-197.
- Unesco (2017), *Education Transforms Lives*, Unesco, Paris.
- Unesco (2016), *Education for people and planet: creating sustainable futures for all*, Unesco, Paris.
- Unesco (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, Unesco, Paris.
- Unesco (2014), *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*, Unesco, Paris.
- Varisco, B.M. (2004), *Il portfolio*, Roma, Carocci.
- Vaillant, D. (2005), *Education reforme and the role of teachers*. In Prelac Journal. Teacher involvement in educational change, Santiago, Chile, UNESCO.
- Vieluf, S. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, Paris, OECD Publishing.
- Vygotskij, L.S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Firenze, Giunti.
- Vygotskij, L.S. (1992), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, pp. 19-21.
- Vygotskij, L.S. (2013), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari (Edizione con Introduzione e note a cura di Luciano Mecacci).
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- White, A. (2001). *Meta-analysis of service-learning research in middle and high schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Denton.
- Zimmerman, M.A. (2000), *Empowerment Theory*, in (Eds) Rappaport J., Seidman E., *Handbook of Community Psychology*, Springer, Boston.
- Zinker, J. (2002), *Processi creativi in psicoterapia della gestalt*, FrancoAngeli, Milano.
- Zitter, I., Hovee, A. (2012), *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*, *OECD Education Working Papers*, No. 81, OECD Publishing.

