



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA
DIPARTIMENTO DI PROCESSI FORMATIVI

MILENA RUFFINO

L'EDUCAZIONE DI COMUNITÀ
NELLE STRATEGIE DI *LIFELONG LEARNING* IN ETÀ ADULTA.
LE LEARNING COMMUNITIES OF PLACE

DOTTORATO DI RICERCA
Fondamenti e metodi dei processi formativi

TUTOR:
PROF.SSA FRANCESCA PULVIRENTI

COORDINATRICE:
PROF.SSA MARIA TOMARCHIO

CICLO XXIII – ANNO ACCADEMICO 2009-2010

INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO PRIMO	
FONDAMENTI TEORICI DI EDUCAZIONE DI COMUNITÀ.	
UNA MAPPATURA DEI MODELLI DI <i>ADULT COMMUNITY EDUCATION</i>	
1.1 La comunità: uno “strano attrattore” di un “comune sentire”	9
1.2 L’educazione di comunità	17
1.3 Le tradizioni di studio della <i>community education</i>	26
1.3.1 L’educazione popolare degli adulti nei paesi scandinavi: le <i>Folkehojskoler</i> di Grundtvig	29
1.3.2 La prospettiva della <i>sozialpädagogik</i>	33
1.3.3 Dalla “grande società” alla “grande comunità”: il contributo di Dewey	35
1.3.4 L’ <i>adult education e la community organization</i> di Lindeman	41
1.3.5 Il <i>community centre</i> di Parker Follett	45
1.4 I modelli tradizionali nella classificazione di Martin	51
CAPITOLO SECONDO	
UNA PROPOSTA DI RICOSTRUZIONE DEI FONDAMENTI TEORICI ED EPISTEMOLOGICI DELLA <i>LEARNING COMMUNITY</i>	
2.1 Dalla <i>community education</i> alla <i>learning community</i>	59
2.1.1 Verso un apprendimento a responsabilità distribuita	65
2.2 La prospettiva sociale dell’apprendimento	69
2.2.1 Dall’acquisizione alla partecipazione: il modello di Wenger	80
2.3 La <i>learning community</i>	83

2.3.1 La prospettiva extrascolastica	86
2.3.2 La prospettiva scolastica	92

CAPITOLO TERZO

LE LEARNING COMMUNITIES OF PLACE.

LEARNING CITY E COMPREHENSIVE COMMUNITY INITIATIVES

3.1 La scala degli ambienti sociali di apprendimento	100
3.1.1 Lo <i>studiecirkel</i>	103
3.2 Le dimensioni della <i>learning community of place</i>	116
3.3 Le <i>learning cities</i>	123
3.3.1 Tra sviluppo economico e inclusione sociale: il principio della sostenibilità	136
3.3.2 Il modello delle “3P”: Partecipazione, <i>Partnership</i> e <i>Performance</i>	142
3.4 Le <i>comprehensive community initiatives</i>	154
3.4.1 Un modello di partecipazione degli adulti alle <i>CCI's</i>	164

RIFLESSIONI CONCLUSIVE	171
-------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	184
---------------------	-----

INTRODUZIONE

Gli orientamenti attuali della ricerca in educazione degli adulti hanno messo in evidenza la rilevanza assunta dall'apprendimento *lifelong* e, al contempo, le difficoltà associate alla realizzazione di strategie educative in grado di garantire a tutti l'accesso alla formazione, di aumentare la partecipazione degli adulti all'apprendimento e di liberare il potenziale conoscitivo necessario per la trasformazione e lo sviluppo sociale, culturale ed economico della società. Attualmente, l'apprendimento *lifelong* assume il volto di una strategia individuale e sociale: esso appare strettamente connesso, da un lato, alle possibilità degli adulti di esercitare una cittadinanza attiva, di raggiungere sempre più elevati livelli di autonomia e di autorealizzazione personale e professionale e, dall'altro, alla necessità di innalzare i livelli di inclusione, di coesione e di democrazia della nostra società.

È chiaro, tuttavia, che espressioni quali 'democratizzazione della conoscenza' e 'cultura dell'apprendimento' rischierebbero di rimanere degli *slogan*, affascinanti quanto vuoti, se ad essi non si accompagnassero politiche educative orientate a contrastare i fenomeni di disuguaglianza prodotti da ineguali opportunità di accesso e se non si tenesse conto della necessità di implementare specifiche misure di sostegno alla partecipazione 'dal basso' a tali processi di co-costruzione del benessere personale e sociale.

Entro tale quadro teorico si colloca la ricerca su *L'educazione di comunità nelle strategie di lifelong learning in età adulta*, la quale, attraverso la descrizione della prospettiva pedagogica della *community education* e l'analisi dei modelli di *learning communities of place*, si propone di valutare l'ipotesi della relazione tra l'implementazione di strategie di *community education* e la partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*.

L'ipotesi di una relazione positiva tra l'educazione di comunità e la partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning* costituisce il filo conduttore della ricerca. Si assume, infatti, che nella comunità la dimensione della

prossimità (fisica e relazionale), nella misura in cui ‘fa da ponte’ tra l’individuo, il gruppo e la società, rende il locale un ambito privilegiato non solo per fronteggiare i fenomeni di disorientamento o, utilizzando la nota espressione di Anthony Giddens, di *disembedding*¹ ma, anche, per l’implementazione di politiche, di programmi e di progetti educativi tesi a risvegliare il desiderio di apprendere degli adulti.

L’educazione di comunità viene assunta, dunque, come specifico ambito di riflessione pedagogica, teoretica e prassica. Essa ha quale oggetto specifico lo studio dei processi educativi che hanno luogo entro uno spazio fisico e socio-relazionale definito e attraverso i quali è possibile perseguire, contemporaneamente, lo sviluppo della comunità e delle persone che in essa vivono e operano.

Le motivazioni alla base della ricerca sono riconducibili a due ordini di ragioni: uno vicino a motivazioni di carattere personale, l’altro legato a fattori di natura ‘scientifica’.

Da una prospettiva personale la predilezione verso approcci di matrice sociale deriva dalla volontà di contrastare impostazioni educative eccessivamente auto-centrate ed individualiste e di contrapporre ad esse ipotesi che avvalorano una progettualità e un’operatività condivise, mediante le quali valorizzare la socialità, intesa quale dimensioni distintiva e peculiare del genere umano.

Da un punto di vista scientifico, invece, la motivazione nasce da alcune evidenze empiriche, le quali sono connesse ai recenti dati statistici sulla partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*. Dai dati diffusi dal centro statistico europeo *Eurostat* emerge una situazione di difficoltà del nostro Paese, anche nella comparazione con gli altri paesi europei. Infatti, nel 2009, in Italia solo il 6% della popolazione adulta ha partecipato ad attività di formazione. Oltre allo scarto che separa l’Italia dagli altri paesi europei (v. tabella seguente) è assai indicativa la distanza che separa il nostro paese dal *benchmark* del 12,5%, già fissato a livello comunitario nell’ambito della Strategia europea di Lisbona². Tali dati costituiscono

¹ Cfr. A. Giddens (1990), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994.

² Nello specifico, tra gli obiettivi da raggiungere sono stati indicati 5 *benchmark* o livelli europei di riferimento da raggiungere entro il 2010, quali: la riduzione dell’abbandono al 10%, l’aumento del 15% dei laureati in materie scientifiche, il raggiungimento dell’85% dei diplomati nell’istruzione secondaria superiore, la riduzione del 20% delle carenze nelle competenze di base nella lettura e l’aumento del 12,5% nella partecipazione degli adulti al *lifelong learning* (cfr. Consiglio dell’Unione Europea, Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell’istruzione e della formazione (parametri di riferimento), Bruxelles, 7 maggio 2003).

gli elementi descrittivi del problema che si intende affrontare nel corso del lavoro di ricerca anche alla luce delle possibili proposte educative per contrastare simili tendenze.

Partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*

geo\time	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Denmark	19,4	18,4	18	24,2	25,6	27,4	29,2	29,2	30,2	31,6
Iceland	23,5	23,5	24	29,5	24,2	25,7	27,9	27	25,1	25,1
Switzerland	34,7	37,3	35,8	24,7	28,6	27	22,5	26,8	27,9	24
Sweden	21,6	17,5	18,4	:	:	17,4	18,4	18,6	22,2	22,2
Finland	17,5	17,2	17,3	22,4	22,8	22,5	23,1	23,4	23,1	22,1
United Kingdom	20,5	20,9	21,3	27,2	29	27,6	26,7	20	19,9	20,1
Norway	13,3	14,2	13,3	17,1	17,4	17,8	18,7	18	19,3	18,1
Netherlands	15,5	15,9	15,8	16,4	16,4	15,9	15,6	16,6	17	17
Slovenia	:	7,3	8,4	13,3	16,2	15,3	15	14,8	13,9	14,6
Austria	8,3	8,2	7,5	8,6	11,6	12,9	13,1	12,8	13,2	13,8
Luxembourg	4,8	5,3	7,7	6,5	9,8	8,5	8,2	7	8,5	13,4
Estonia	6,5	5,4	5,4	6,7	6,4	5,9	6,5	7	9,8	10,5
Spain	4,1	4,4	4,4	4,7	4,7	10,5	10,4	10,4	10,4	10,4
Germany	5,2	5,2	5,8	6	7,4	7,7	7,5	7,8	7,9	7,8
Cyprus	3,1	3,4	3,7	7,9	9,3	5,9	7,1	8,4	8,5	7,8
Belgium	6,2	6,4	6	7	8,6	8,3	7,5	7,2	6,8	6,8
Czech Republic	:	:	5,6	5,1	5,8	5,6	5,6	5,7	7,8	6,8
Portugal	3,4	3,3	2,9	3,2	4,3	4,1	4,2	4,4	5,3	6,5
Ireland	:	:	5,5	5,9	6,1	7,4	7,3	7,6	7,1	6,3
France	2,8	2,7	2,7	7,1	7,1	7,1	7,7	7,5	6	6
Italy	4,8	4,5	4,4	4,5	6,3	5,8	6,1	6,2	6,3	6
Malta	4,5	4,6	4,4	4,2	4,3	5,3	5,4	6	6,2	5,8
Latvia	:	:	7,3	7,8	8,4	7,9	6,9	7,1	6,8	5,3
Poland	:	4,3	4,2	4,4	5	4,9	4,7	5,1	4,7	4,7
Lithuania	2,8	3,5	3	3,8	5,9	6	4,9	5,3	4,9	4,5
Greece	1	1,2	1,1	2,6	1,8	1,9	1,9	2,1	2,9	3,3
Former Yugoslav Republic of Macedonia, the	:	:	:	:	:	:	2,3	2,8	2,5	3,3
Slovakia	:	:	8,5	3,7	4,3	4,6	4,1	3,9	3,3	2,8
Hungary	2,9	2,7	2,9	4,5	4	3,9	3,8	3,6	3,1	2,7
Croatia	:	:	1,9	1,8	1,9	2,1	2,9	2,4	2,2	2,3
Turkey	1	1	1	1,2	1,1	1,9	1,8	1,5	1,9	2,3
Romania	0,9	1	1	1,1	1,4	1,6	1,3	1,3	1,5	1,5
Bulgaria	:	1,4	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	1,4

(Fonte Eurostat)

L'articolazione della ricerca si sviluppa in tre fasi logicamente conseguenti.

Nella prima ci si propone di fornire un contributo alla riflessione sulle origini storiche e teoriche della *community education*. A tale scopo, si procede con l'analisi della letteratura specialistica di settore, in prevalenza di origine anglosassone. Ad oggi, infatti, la ricostruzione e la sistematizzazione di un *corpus* di studi organico e unitario sul tema della *community education* non sembra essere stato ancora oggetto di una specifica riflessione, soprattutto nell'ambito della ricerca pedagogica italiana. Tuttavia, bisogna precisare che tale analisi non è di tipo diacronico, non si sviluppa lungo il percorso temporale, ma si è soffermata ad analizzare le principali tradizioni di studio che tra l'Ottocento e primi decenni del Novecento hanno contribuito, in vario modo, alla definizione di una teoria di *adult and community education*. Nello specifico, i più significativi apporti sono riconducibili ai seguenti indirizzi di studio: l'educazione popolare di Nikolai Frederik Severin Grundtvig, la *sozial pädagogik* di Paul Natorp, la prospettiva sociale di John Dewey, la tradizione dello *studiecirkel* di Oscar Olsson, l'*adult education* di Eduard Christian Lindeman, la *community organization* di Mary Parker Follet e la *community schooling* di Henry Morris. A ciascuna delle tradizioni presentate corrispondono specifiche esperienze e pratiche di *community education*, le quali sono raccolte e sintetizzate nella proposta da me elaborata di una *Mappatura delle principali esperienze di educazione degli adulti di comunità* (v. p. 47 del presente lavoro).

Successivamente, nella seconda parte della ricerca, si prosegue con lo studio teorico ed epistemologico della *learning community* e con la riflessione, ad essa strettamente connessa, sulla natura sociale dei processi di apprendimento. L'ampia polisemia connessa all'espressione *learning community* – attualmente utilizzata dalla letteratura specialistica di settore per descrivere modelli e approcci anche molto diversi tra loro – costituisce il carattere precipuo di tale orientamento di studi, all'interno del quale è possibile, tra l'altro, differenziare una prospettiva scolastica da una extrascolastica.

La constatazione della molteplicità e, insieme, dell'eterogeneità dei modelli di *learning community* orienta la scelta di dirigere l'attenzione su uno specifico approccio di *learning community*, quello della *learning community of place*, espressione, quest'ultima, utilizzata da Ron Faris per distinguere le comunità

d'apprendimento territoriali da altre forme di apprendimento di tipo virtuale, che non presuppongono la condivisione di uno specifico contesto territoriale. Questo particolare modello fonda la sua rilevanza teorica e operativa sulle dimensioni del *place* e del *local*, intese quali categorie intrecciate e ampiamente sovrapponibili l'una all'altra. Sulla scia dei recenti contributi elaborati nell'ambito della riflessione sulla *pedagogy of place*, sul *place-based learning* e sulla *community-based education*, il *local* e il *place* sono assunti entro una prospettiva politica, in quanto vivere con consapevolezza nella comunità implica un 'esserci' e, anche, un 'operare': richiede, cioè, un certo grado di partecipazione della cittadinanza.

Lo studio condotto sulla *learning community of place* rappresenta la cornice teorica entro la quale sono descritti due peculiari modelli: quello della *learning city*, di origine anglosassone, e quello statunitense delle *comprehensive community initiatives*.

Con il termine *learning city* s'intende ogni città, villaggio o quartiere che usa il *lifelong learning* come "principio organizzativo" e "bene sociale". Tale città affronta i diversi bisogni di apprendimento degli individui e delle comunità attraverso la creazione di reti sociali e di nuove forme di partenariato con l'obiettivo di aumentare la sua capacità di porsi come attivo promotore del proprio sviluppo sociale, culturale ed economico.

Nelle *comprehensive community initiatives*, invece, è la consapevolezza del ruolo giocato dalla comunità nei processi di promozione o, al contrario, di perpetuazione dello svantaggio sociale, culturale ed economico degli individui a dare forma alle iniziative e alle pratiche di educazione di comunità statunitensi. In tale approccio, la coesione sociale, il contrasto alla povertà, la rigenerazione urbana, la crescita economica, lo sviluppo del capitale sociale mediante il ricorso a processi di apprendimento-trasformazione e alla costruzione di una *leadership* locale costituiscono i principali obiettivi.

Infine, nell'ultima parte della ricerca, si prosegue con la presentazione dei risultati della ricerca e con l'analisi comparativa dei modelli di *learning city* e delle *comprehensive community initiatives* e si conclude con l'individuazione di ulteriori piste d'indagine.

CAPITOLO PRIMO

FONDAMENTI TEORICI DI EDUCAZIONE DI COMUNITÀ.

UNA MAPPATURA DEI MODELLI DI *COMMUNITY EDUCATION*

1.1 *La comunità: uno “strano attrattore” di un “comune sentire”*

Diversi studiosi riconoscono la difficoltà a pervenire ad una definizione univoca e condivisa del concetto di *community education*. Ciò dipende, probabilmente, dall'indeterminatezza e dall'ambiguità attribuite al concetto di *comunità* e dalla complessità e dalla molteplicità delle dimensioni coinvolte nei processi educativi che si realizzano entro lo spazio di vita fisico-sociale, relazionale e culturale comunitario³.

Per quanto attiene al primo aspetto, cioè alla sua indeterminatezza e ambiguità, la parola comunità sembra ‘comportarsi’, in un’analogia con il linguaggio della matematica, come uno “strano attrattore”. Infatti, “comunità” è un concetto fondamentale che appartiene a più discipline; pur essendo usato principalmente in sociologia e in antropologia, si presenta più volte anche negli studi pedagogici, filosofici e psicologici, così come nel diritto e nelle scienze politiche⁴.

³ Cfr. P. Jarvis, *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*, RoutledgeFalmer, London e New York, 2004; I. Martin, *Community Education. Towards a theoretical analysis*, in R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (eds.), *Adult learners, Education and Training*, Routledge, London e New York, 1993, pp. 189-203.

⁴ Il termine comunità riveste un ruolo molto importante nella sociologia classica europea di ispirazione romantica. Esso raccoglie l’eredità di quel filone di studi che ha contrapposto, a partire dall’emergere del fenomeno industriale, due tipi possibili di sistemi sociali: comunità/società (Ferdinand Tönnies); comunità/associazione (Max Weber); solidarietà meccanica/solidarietà organica (Émile Durkheim). In tali contrapposizioni, il primo dei due termini delle tre dicotomie fa riferimento a legami di tipo comunitario, fondati su rapporti di tipo personale-familiare, tipici delle società pre-industriali; il secondo termine identifica, invece, la società industriale caratterizzata da rapporti contrattuali, dallo scambio di merci e servizi e dalla proprietà privata. Le tre relazioni dicotomiche rappresentano, dunque, un espediente tipologico per opporre la società rurale tradizionale a quella industriale emergente. Tali relazioni dicotomiche esprimono essenzialmente due tipi ideali di relazione sociale, dei quali difficilmente si trova un riscontro nella realtà, per lo meno in forma ‘pura’ (cfr. A. Bagnasco, *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna, 1999; P. Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino,

A livello etimologico, la parola comunità rinvia al termine latino *communitas*, il quale possiede il duplice significato di *cum moenia*, traducibile con “mura comuni”, e *cum munia*, inteso come “doveri comuni”. Nella prima accezione il riferimento è di tipo geografico, intendendosi come appartenenza dettata da un confine fisico-territoriale; nella seconda, invece, si fa riferimento alla *polis* aristotelica, il cui significato rinvia alla condivisione di origini, tradizioni, intenti, valori, spazi e tempi d’incontro. In questa seconda accezione l’accento è posto su un “comune sentire” e su un “bene condiviso” dalle persone attraverso le relazioni⁵. Non è un caso, quindi, che il termine comunità abbia sempre sortito un fascino particolare, tanto da essere spesso utilizzato con connotazioni positive e, non di rado, idealizzate⁶. Zygmunt Bauman descrive la comunità come «un luogo ‘caldo’, un posto intimo e confortevole»⁷, dove le persone possono contare sull’aiuto reciproco e sulla benevolenza di tutti. La comunità incarna il tipo di mondo in cui la maggior parte delle persone vorrebbe vivere perché evoca fiducia, tranquillità e sicurezza: fattori, questi, entrati in crisi con la sopraggiunta globalizzazione⁸.

Sulla stessa scia si collocano le riflessioni dei sociologi Elvio R. Martini e Roberto Sequi, secondo i quali «la comunità sta al crocevia tra nostalgia e utopia»⁹, essa determina «un’attitudine ed una serie di aspirazioni etiche che hanno a che fare con la fantasia e le forze irrazionali dell’uomo»¹⁰.

Oltre ad una diffusa ‘positività’, il concetto di comunità appare contrassegnato da una certa ambiguità e complessità, le quali appaiono determinate da alcuni suoi tratti caratteristici. In primo luogo, esso integra la dimensione individuale a quella sociale e la dimensione territoriale a quella relazionale. In secondo luogo, comunità è un

Bologna, 2000; L. Gallino, *Comunità*, in «*Dizionario di sociologia*», vol. I, Istituto Geografico De Agostini, Novara, 2006).

⁵ Cfr. G. Lavanco, C. Novara, *Elementi di psicologia della comunità*, McGraw – Hill, Milano, 2002.

⁶ Tuttavia, tale positività sembra essere distribuita e condivisa solo tra coloro che appartengono alla stessa comunità. Ne consegue che la vicinanza e la prossimità, caratteristiche salienti della comunità, non contengono solo un potenziale di integrazione ma anche quello di una crescente conflittualità. La comunità può essere un luogo accogliente, oppure, all’estremo opposto, può essere il paradigma del controllo sociale, della chiusura e della coesione contro qualcuno o qualcosa, del rifiuto del diverso, del “non membro” (cfr. G. Lavanco, C. Novara, *Elementi di psicologia della comunità*, cit.; Z. Bauman (2001), *Voglia di Comunità*, Laterza, Bari, 2003; F. Batini, *Analisi di comunità*, in F. Batini, G. Capeccchi (a cura di), *Strumenti di partecipazione*, Erickson, Trento, 2005, pp. 233-245).

⁷ Z. Bauman (2001), *Voglia di Comunità*, cit., p. 3.

⁸ Cfr. *ibidem*.

⁹ E.R. Martini, R. Sequi, *Il lavoro nella comunità. Manuale per la formazione e l’aggiornamento dell’operatore sociale*, Carocci, Roma, 1988, p. 19.

¹⁰ *Ibidem*.

concetto *inclusivo*, perché comprende molti aspetti della vita sociale delle persone; *indeterminato*, in quanto coinvolge diverse prospettive disciplinari; *incompleto*, dato che spesso è necessario specificare a quale tipo di comunità facciamo riferimento (etnica, linguistica, locale, terapeutica, ecc.). Generalmente, il termine è utilizzato in due modalità differenti. Alcune volte esso sta ad indicare una convivenza organizzata in forme più o meno istituzionali su un certo territorio (in questo caso, ad esempio, si fa riferimento alle comunità locali, alle comunità linguistiche o etniche, nazionali o sovra-nazionali). Altre volte, invece, l'idea di comunità rimanda ad un particolare tipo di rapporto tra i membri, fondato sulla prospettiva del bene comune e orientato su criteri non tanto economicistici ed utilitaristici quanto, piuttosto, su istanze di solidarietà e sul senso positivo dello stare insieme¹¹.

Gli elementi costitutivi del concetto di comunità sembrano essere cambiati nel tempo. Se nelle prime concezioni di comunità le dimensioni fondanti del sentirsi gruppo erano sostanzialmente lo spazio (definito nel concetto di territorio, inteso geograficamente come villaggio, città, Stato), il tempo (la condivisione di fatti ed episodi nello stesso istante o in un tempo dato) e l'identità dell'individuo (identità fisica, di genere, di etnia), attualmente, invece, tali elementi non sembrano più definire, da soli, la comunità. Piuttosto, tratto caratteristico del concetto di comunità è ritenuto l'elemento qualitativo, vale a dire il "sentirsi parte di" o "senso di comunità". Quest'ultimo tratto rinvia alla percezione relativa alla qualità delle relazioni all'interno di un contesto definito. Esso è quindi un dato soggettivo, in quanto descrive il sentirsi parte di un insieme significativo.

Il senso di comunità è strettamente connesso al bisogno delle persone di costruire il "senso del noi" attraverso la ricerca di appartenenze e di legami significativi. La comunità, in questo senso, si caratterizza per essere il contesto entro il quale è possibile sperimentare, oltre che appartenenza e legami, anche l'interdipendenza dei sistemi relazionali tra le persone e la presenza di un forte senso del noi.

Martin Buber con l'affermazione che la vita è fondamentalmente "non soggettività" bensì "intersoggettività", valorizza la dimensione interpersonale e amplia l'orizzonte dalla relazione duale io-tu alla relazione comunitaria noi. L'autore evidenzia come la relazione autentica comunitaria, cioè quella fondata sul noi, possa essere costruita

¹¹ Cfr. P. Amerio, *Psicologia di comunità*, cit.; G. Lavanco, C. Novara, *Elementi di psicologia della comunità*, cit.

solo attraverso l'azione educativa dei singoli, i quali da un iniziale orientamento al "tu", cioè all'altro, creano una fitta rete di relazioni che dà origine a una "comunità autentica"¹².

La comunità nasce, quindi, da un "comune orientamento al tu" e si pone quale processo in divenire. Di conseguenza, non si dovrebbe considerare la comunità in termini di prodotto, oppure come un'entità data una volta per tutte, poiché essa è processo che si costruisce e si attualizza quotidianamente, giorno dopo giorno. Anziché dimensione statica, la comunità è da intendersi quale processo dinamico in divenire, il quale non si caratterizza per essere esclusivamente storico, relazionale o territoriale. Piuttosto, essa si pone quale sistema complesso entro il quale l'interconnessione e l'interazione tra l'individuo e il suo contesto, tra il sociale e l'individuale, tra il collettivo e il personale, in sintesi, tra l'io, il tu e il noi si realizzano e, progressivamente, concorrono a definire un progetto di senso per la persona e la società.

La comunità con o senza territorio

All'estremo di una concezione di comunità intesa quale spazio non solo fisico ma, soprattutto, socio-relazionale si colloca la prospettiva dell'interazionismo simbolico¹³. Secondo tale indirizzo di studi, la comunità è ciò che la gente pensa che sia; la realtà, affermano Peter L. Berger e Thomas Luckman, è una costruzione sociale e come ogni costrutto sociale anch'essa ha una sua dimensione simbolica: le caratteristiche materiali, geografiche ed ambientali sicuramente le danno forma, ma sono gli esseri umani, i suoi membri, ad attribuire ad essa un significato facendola diventare un simbolo. Poiché sono gli individui nelle loro relazioni che costruiscono

¹² Cfr. M. Buber, *Il problema dell'uomo*, Elle Di Ci, Torino, 1983; Id., *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano, 1959.

¹³ L'interazionismo simbolico nasce a Chicago tra gli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento ad opera del sociologo Herbert Blumer e raccoglie l'eredità del pensiero del filosofo e psicologo George Herbert Mead, il quale si era soffermato soprattutto sugli aspetti linguistici e comunicativi dell'interazione sociale. Sono tre i postulati di fondo di tale indirizzo di pensiero: gli esseri umani agiscono nei confronti delle 'cose' (oggetti fisici, esseri umani, istituzioni, comunità, idee, ecc.) in base al significato che attribuiscono ad esse; il significato attribuito a tali oggetti è un prodotto sociale, nel senso che nasce dall'interazione tra gli individui; si tratta, pertanto, di un significato condiviso; tali significati sono costruiti e ricostruiti attraverso il processo interpretativo messo in atto da una persona nel momento in cui affronta le cose in cui si imbatte (cfr. B. H. Blumer, *L'interazionismo simbolico*, il Mulino, Bologna, 2008).

la realtà e danno senso e contenuto alla comunità, quest'ultima si presenta come concetto negoziato¹⁴.

In un'ottica simile, Melvin M. Webber negli anni Sessanta ipotizza l'esistenza di *community without propinquity*, cioè di «comunità senza prossimità, i cui confini tendono a dilatarsi fino a dissolversi»¹⁵. In tal modo, l'attenzione si sposta dalla dimensione territoriale a quella relazionale e, al contempo, si ammette la possibilità per le persone di appartenere a più comunità. Webber non solo sostiene che le comunità emergono dall'interazione, ma evidenzia come esse siano il prodotto delle reti di comunicazione e dei flussi informativi, formali e non formali che hanno luogo fra i vari soggetti. Reti e flussi scaturiscono dalle interazioni che coinvolgono i membri della comunità, i residenti e le istituzioni e, anche, le agenzie e gli attori esterni alla comunità¹⁶.

L'origine di comunità senza prossimità, di comunità d'interessi e, in senso ancora più ampio, delle comunità virtuali è profondamente legata alla diffusione dei nuovi mezzi di trasporto e di comunicazione e, in generale, all'innovazione prodotta nel campo delle tecnologie delle ITC. Ad esse sono ascrivibili una maggiore libertà rispetto ai condizionamenti della comunità territoriale/locale e l'ampliamento delle possibilità per l'uomo di appartenere simultaneamente a più comunità.

Attualmente, le persone prendono parte e partecipano a più comunità; di conseguenza, ad una concezione che interpreta la comunità "al singolare" si sostituisce una visione di comunità quale "sistema plurale" basato su interessi comuni e reti di relazioni. Ne discende l'idea di un sistema plurale che può attualizzarsi anche in coincidenza di specifici momenti storici, in occasione di particolari problemi/questioni che suscitano un interesse comune.

Tuttavia, secondo quanto descritto da Anthony Giddens con il concetto di *disembedding*, in tali comunità a-spaziali, contrassegnate da una comunicazione

¹⁴ Cfr. P.L. Berger, T. Luckman (1967), *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1969.

¹⁵ M.M. Webb, *Order in Diversity. Community Without Propinquity*, in L. Wingo Jr. (eds.), *Cities and Space*, Baltimora, 1963, p. 31.

¹⁶ Cfr. *ivi*.

impersonale, risiede il rischio di creare società di soggetti reciprocamente estranei, fondate da relazioni sociali slegate dai contesti primari e “allacciate a distanza”¹⁷.

Sulle comunità virtuali il pedagogista Sergio Tramma scrive che, in realtà, non si tratta di vere comunità; secondo l’autore non è sufficiente utilizzare i nuovi strumenti tecnologici e le innovative modalità comunicative – ad esempio, *social network*, *blog* e *forum* – «per pensare un ‘noi’ costituito da effettiva comunanza, a meno che, [...], si abbassi talmente la soglia del coinvolgimento, della prossimità, del progetto comune sino a comprendere i contatti parziali, la distanza, le micro condivisioni di qualcosa (opinioni, esperienze, ecc.)»¹⁸.

Se le comunità senza prossimità, le comunità fondate su interessi comuni e, più in generale, quelle virtuali non presuppongono un territorio, le comunità locali, invece, non sono concepibili senza di esso. Elvio R. Martini e Roberto Sequi definiscono la comunità locale come «sottosistema socio-territoriale a confini amministrativi definiti (piccolo comune; quartiere di grande città; distretto socio-sanitario) dove si dispongono, in un mutuo scambio di influenze: individui e gruppi, ambiente naturale e ambiente costruito dall’uomo, bisogni e attività di interpretazione e di trasformazione della vita e delle risorse di cui dispone la comunità stessa»¹⁹. Dunque, la comunità locale, a differenza di quella definita senza prossimità e/o virtuale, si caratterizza «per il legame diretto tra le persone e il territorio, e per la capacità che l’azione dei singoli e dei gruppi ha di influenzare immediatamente e direttamente l’assetto locale e il sistema relazionale o, almeno, parti rilevanti di esso»²⁰.

L’attuale rivalutazione delle comunità locali non è esente da critiche. In particolare, tali critiche nascono dal sospetto con cui si guarda alla costruzione di “comunità sicure”, al ripristino delle tradizioni passate e, altre volte, ad un più inquietante nazionalismo. In sostanza, il ritorno alla comunità locale sembra essere contrassegnato dalla nostalgia verso epoche storiche passate e dalla paura della diversità, di ciò che appare diverso rispetto ad una situazione di omogeneità presente al suo interno.

¹⁷ Il *disembedding* esprime uno svincolamento della realtà sociale dal tempo e dallo spazio per cui lo spazio sociale non è più definito da confini spaziali e temporali (cfr. A. Giddens (1990), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994).

¹⁸ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 87.

¹⁹ E.R. Martini, R. Sequi, *Il lavoro nella comunità. Manuale per la formazione e l’aggiornamento dell’operatore sociale*, Carocci, Roma, 1988, p. 18.

²⁰ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 84.

Per ovviare al rischio di far diventare la comunità locale luogo di chiusura, sarebbe necessario individuare nuove forme di comunità che siano attente al proprio territorio ma anche aperte verso l'esterno; consapevoli della propria storia e della propria identità ma capaci, al contempo, di pensare e progettare il proprio futuro.

Pur essendo descritta come sistema complesso, composto dall'insieme di molteplici dimensioni – territoriali (aspetti geografici e ambientali), amministrative (il comune, la provincia, la regione), storiche-culturali (usanze, tradizioni, valori, linguaggi, ecc.), sociali (connessioni e relazioni), economiche, ecc. – la comunità non risulta essere la somma di tali componenti/dimensioni. Piuttosto, essa si configura quale prodotto delle interazioni, il quale è sempre diverso e maggiore delle singole parti²¹. La comunità è pertanto un campo di forze, di relazioni, di significati che viene costruito e ricostruito continuamente; è «la dimensione territoriale in cui è osservabile una densità dei fenomeni sociali»²².

Il rapporto tra la comunità locale, intesa come fitta rete di connessioni e relazioni non chiuse verso l'esterno, e il territorio, scrive Sergio Tramma, è dialettico e bidirezionale, nel senso che il territorio è condizione essenziale della comunità e, al contempo, la comunità locale può contribuire a favorire il passaggio da un concetto di territorio inteso solo come “spazio attrezzato” e abitato da soggetti a “luogo comunitario” effettivamente vissuto dalle persone. L'autore specifica che «è nei territori che le comunità si definiscono, si sviluppano o sono stimolate a svilupparsi»²³.

La comunità riveste un ruolo privilegiato nella ricerca pedagogica. Essa è soggetto che educa e si auto educa, rappresenta dunque il contesto dell'azione e dell'intervento educativo volto al cambiamento individuale e sociale. Di conseguenza, la comunità è categoria di interpretazione e di operatività e, al contempo, orizzonte a cui tendere per soddisfare i bisogni relazionali e di appartenenza delle persone e per il rafforzamento della democrazia attraverso l'ampliamento dei livelli di partecipazione. L'educazione ha il compito di «costruire

²¹ Cfr. P. Amerio, *Psicologia di comunità*, cit.

²² D. Bazzini, M. Puttilli, *Il senso delle periferie. Un approccio relazionale alla rigenerazione urbana*, Eléuthera, Milano, 2008, p. 79.

²³ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 90.

le condizioni pedagogiche della comunità come condizione essa stessa della società e dell'educazione sociale»²⁴.

Tali condizioni consistono, innanzitutto, nel favorire il coinvolgimento, la partecipazione, la creazione di connessioni fra i soggetti e/o gli attori sociali presenti nella comunità e il senso di responsabilità sociale.

Infatti, attraverso il coinvolgimento delle persone e dei gruppi verso eventi e questioni inerenti la collettività e la comunità si facilita l'emergere di una propensione all'azione. Il coinvolgimento comporta il passaggio dalla passività, dalla dipendenza e dalla delega all'attività e alla disponibilità ad assumere impegni e responsabilità. La partecipazione è intesa, invece, come quel processo attraverso cui i membri di una comunità determinano o concorrono a determinare le scelte che riguardano la loro vita e ne controllano l'efficacia rispetto ai loro interessi. La partecipazione implica un esercizio del potere e di *empowerment*. La capacità di autodeterminazione e la responsabilità di azione delle persone non sono perseguibili senza la dimensione della partecipazione.

Al contempo, la creazione di connessioni fra i soggetti e/o gli attori sociali presenti nella comunità si colloca quale processo centrale dello sviluppo di comunità, dal momento che permette di creare le premesse per la partecipazione e per il coinvolgimento. La connessione fra i soggetti si crea attraverso la comunicazione e si sostiene sul riconoscimento di interessi comuni o complementari. Infine, il senso di responsabilità sociale è connessa alla consapevolezza che le condizioni di vita della comunità e i problemi che in essa si verificano coinvolgono tutti²⁵.

Considerato che tali condizioni/dimensioni possono essere apprese e sviluppate, ne discende che il lavoro di comunità è prassi educativa, in quanto comprende un insieme di attività che producono apprendimento e favoriscono l'educazione.

A tal proposito, Tramma evidenzia come la comunità sia interesse specifico della pedagogia, in quanto quest'ultima «analizza i fattori che intervengono nelle esperienze educative [...], si occupa anche di produrre orientamenti e 'tecniche' affinché i processi d'apprendimento evolvano verso le direzioni volute»²⁶.

²⁴ G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma, 1981, p. 95.

²⁵ Cfr. E.R. Martini, R. Sequi, *Il lavoro nella comunità. Manuale per la formazione e l'aggiornamento dell'operatore sociale*, cit.

²⁶ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 96.

L'apprendimento riveste un ruolo strategico nella vita delle persone e delle comunità, in quanto da esso dipende la possibilità di contrastare i fenomeni di esclusione e di emarginazione sociale e di favorire la crescita culturale e sociale delle persone e delle loro comunità. Contrastare tali fenomeni significa promuovere interventi educativi volti a potenziare quelle condizioni di coinvolgimento, di partecipazione, di connessioni fra i soggetti e/o gli attori sociali e di responsabilità sociale, precedentemente descritte, che permettono alla comunità di svilupparsi.

Così interpretata, la comunità non assume più il volto di una piccola società esclusiva, chiusa verso l'esterno e omogenea al suo interno, ma diviene il contesto naturale per la valorizzazione di una democrazia di prossimità fondata su una partecipazione più attiva da parte delle persone e sulla costruzione di spazi e di contesti locali di apprendimento e di educazione. Tale democrazia di prossimità costituisce la base di partenza per costruire quella "democrazia planetaria" ampiamente auspicata. Essa non può che far leva su approcci d'azione *bottom-up*, orientati alla valorizzazione dei talenti, del capitale umano e sociale presenti all'interno del contesto locale, piuttosto che ad un modello d'azione 'calato dall'alto', *top-down*, da applicare ai contesti locali.

In conclusione, se la comunità costituisce il contesto e il contenuto dell'azione e dell'intervento educativo volto al cambiamento individuale e sociale, è attraverso l'educazione di comunità che tale cambiamento diviene possibile.

1.2 *L'educazione di comunità*

L'espressione *educazione di comunità* non è di facile analisi, né è riducibile ad un unico significato, in quanto il suo senso non può prescindere dalla specifica prospettiva di ricerca adottata.

Nel suo *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Peter Jarvis identifica, a partire dall'analisi di alcuni studi realizzati tra la metà dell'Ottocento e la fine del Novecento, quattro modi d'intendere l'educazione di comunità. In particolare, lo studioso ritiene che con tale concetto si possa fare riferimento contemporaneamente:

- all'educazione funzionale a soddisfare i diversi bisogni delle persone e della comunità;
- all'insieme delle attività socio-educative e culturali extra-scolastiche;
- al modello teorico scozzese di educazione degli adulti;
- alla *community development*²⁷.

Secondo la prima accezione, la *community education* è riconducibile all'idea di una educazione progettata per soddisfare gli interessi delle persone e della comunità e per innalzare i livelli di qualità della vita all'interno della stessa comunità.

Nella seconda prospettiva, invece, essa fa riferimento all'insieme delle attività sociali, ricreative, culturali ed educative organizzate al di fuori del sistema scolastico formale, rivolte alle persone di tutte le età con l'obiettivo, anche in questo caso, di migliorare la qualità della vita di comunità. Nonostante in tale accezione si faccia riferimento ai processi educativi realizzati in ambito extrascolastico, non di rado, avverte Jarvis, è proprio la scuola ad essere considerata la base di partenza per promuovere lo sviluppo di comunità. Un esempio è rappresentato dall'esperienza anglosassone del *village college* di Henry Morris (1889-1961), la quale si colloca nella prospettiva della *community schooling*. La scuola di comunità si contrappone ad un modello di scuola tradizionale, cioè ad una scuola molto spesso descritta come ristretta, chiusa e poco flessibile. Secondo la descrizione offerta da Tony Jeff, i tratti che la caratterizzano sono: l'*apertura* (fisica e non solo), che viene garantita anche attraverso l'assenza di recinzioni e/o di pareti della scuola; la *fusione con la comunità*, ad esempio, attraverso la condivisione democratica delle risorse e delle strutture; la creazione di meccanismi per la comunità esterna di influire sulla politica scolastica²⁸.

²⁷ Cfr. P. Jarvis, *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Kogan Page, London, 2002. Indipendentemente dalla specifica impostazione adottata, nel concetto di *community education* emerge una duplice centratura sul processo di sviluppo prodotto dall'educazione, la quale coinvolge, contemporaneamente e a livelli differenti, le persone e la comunità. Più precisamente, la terza definizione rinvia ad un concetto di educazione inteso quale processo educativo orientato a soddisfare i bisogni e le esigenze formative delle persone. Ad un'educazione maggiormente riconducibile alle necessità di sviluppo della comunità sembrano riferirsi la seconda e la quarta definizione; invece, nella prima accezione l'educazione appare indirizzata a soddisfare, insieme, sia i bisogni delle persone che le esigenze della comunità.

²⁸ T. Jeffs, *Henry Morris. Village Colleges, Community Education and the ideal order*, Educational Heretics Press, Ticknall, 1999. Per un approfondimento dell'esperienza del *village college* di Morris si rimanda il lettore alla fine del presente capitolo.

Dunque, se da un lato il concetto di *community education* è interpretato alla luce della prospettiva della *community schooling*, dall'altro – nota ancora Jarvis – l'espressione *community education* in Scozia rinvia, invece, a una forma di *adult education*, nello specifico a quella che nel resto del Regno Unito è denominata *informal education*. Poiché è in gran parte riconducibile all'apprendimento che si svolge nella vita quotidiana, la *informal education/informal adult education* è considerata la principale fonte di apprendimento degli adulti. In questo senso, essa è

the spontaneous, unstructured learning that goes on daily in the home and neighborhood, behind the school and on the playing field, in the workplace, marketplace, library and museum, and through the various mass media²⁹.

In modo simile, Ian Martin afferma che «l'educazione di comunità si configura come una forma di educazione degli adulti popolare e democratica che rispetta la diversità e favorisce la solidarietà»³⁰.

Infine, nell'ultima accezione indicata da Jarvis, l'espressione è utilizzata per indicare l'educazione finalizzata allo sviluppo della comunità (*community development*)³¹.

L'educazione di comunità si collega alle teorie e alle pratiche di origine anglosassone di *community development* e di *community participation*, in quanto essa non può prescindere dal riferimento ai processi di crescita e di miglioramento prodotti con il concorso attivo e partecipato dei membri della comunità.

Nello specifico, la *community development* è l'espressione impiegata a livello internazionale per descrivere lo sforzo indirizzato a migliorare le condizioni di vita della comunità attraverso il quale «le persone imparano ad assumersi la responsabilità della propria vita e a risolvere i propri problemi»³². Essa identifica un processo di crescita socio-culturale ed economica della comunità fondato sulle capacità di cooperazione locale e di auto aiuto (*self-help*)³³. Secondo tale impostazione, lo sviluppo è connesso alla partecipazione attiva, alla capacità e alla

²⁹ P. Coombs, *The World Crisis in Education*, Oxford University Press, New York, 1985, p. 92.

³⁰ I. Martin, *Community Education: the dialectics of Development*, in R. Fieldhouse (eds.), *A History of Modern British Adult Education*, NIACE, Leicester, 1996, p. 14.

³¹ Cfr. P. Jarvis, *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, cit.

³² S. Burkey, *People First, A guide to self-reliant, participatory rural development*, Zed Books, London, 1993, p. 56.

³³ Cfr. B. Coutinho, *Community development through Adult Education and Cooperatives*, C.I.S.I.C., Rome, 1966.

possibilità di iniziativa della stessa comunità, la quale viene continuamente stimolata a rispondere e a 'prenderci carico' della sua stessa crescita.

La *community development* connota l'insieme dei processi attraverso i quali l'impegno e gli sforzi delle persone si uniscono a quelli prodotti delle autorità di governo per migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali della comunità. In tal modo, si ammette la possibilità per le comunità più povere e disagiate non solo di avvicinarsi e di integrarsi alla vita della nazione ma, anche, di consentire loro di contribuire pienamente al progresso nazionale³⁴. Tale impostazione, tuttavia, non è scevra da critiche. Infatti, avverte Jones, sebbene le argomentazioni sulla *community development* pongano in evidenza la stretta interconnessione con i processi di partecipazione, di iniziativa locale e di *self-help*, lo sviluppo di comunità è spesso sponsorizzato e sostenuto dai governi come parte di un piano di crescita nazionale. In sostanza, se da una parte si incoraggia l'iniziativa decisionale locale, dall'altra tali processi di sviluppo risultano essere, non di rado, un mezzo per accelerare l'attuazione, a livello locale, delle scelte politiche nazionali; di conseguenza, l'idea di sviluppo perseguita non sempre è il risultato di scelte assunte dalla comunità locale³⁵. Al contrario, un programma di sviluppo di comunità che intendesse stimolare e promuovere il progresso sociale, culturale ed economico dovrebbe prevedere azioni e interventi volti ad accrescere i livelli di responsabilità e di azione a livello locale. Ad esempio, secondo Boavida Coutinho, un programma di *community development* dovrebbe includere specifiche misure tese a:

- educare, guidare e aiutare le persone ad acquisire maggiori livelli di cittadinanza attiva, attraverso l'emersione delle loro risorse latenti e la promozione di una coscienza civica;
- garantire la mobilitazione totale delle risorse disponibili;
- introdurre nella comunità i vantaggi delle moderne conoscenze scientifiche e tecnologiche in modo tale che possano essere utilizzate per soddisfare i bisogni dei membri della comunità;

³⁴ Cfr. *ibidem*.

³⁵ Cfr. D. Jones, *Community Work in the UK*, in H. Specht, A. Vickery (eds.), *Integrating Social Work Methods*, George Allen and Unwin, London, 1977.

- garantire un progresso che non sia disgiunto dal mantenimento del rispetto di sé e dalla promozione della libertà e della dignità umana³⁶.

Dunque, la *community development* si configura essenzialmente come una delle dimensioni della *community education*, in quanto concerne il cambiamento di atteggiamenti e di pratiche in funzione del miglioramento sociale ed economico della comunità. Essa permette di generare nelle persone l'ambizione di *standard* di vita più elevati, nonché la volontà e la determinazione di lavorare insieme per raggiungere tale scopo.

Considerato il tempo necessario per produrre un cambiamento di mentalità e dei costumi, lo sviluppo di comunità, inteso quale prodotto dell'intervento educativo, non può che essere un processo lento e non può che partire dall'interno della stessa comunità³⁷.

A seconda dell'approccio finalistico adottato, della scelta di privilegiare forme più o meno attive di coinvolgimento dei cittadini e delle metodologie d'intervento impiegate, si possono individuare tre diverse prospettive di educazione. Oltre a quella che definiamo di/della comunità, si possono distinguere l'educazione *nella*, *alla* e *con la* comunità. Queste ultime non sono da considerarsi necessariamente separate l'una all'altra, non si escludono a vicenda ma, anzi, nella realtà concreta spesso si integrano e si sovrappongono.

Nell'accezione dell'educazione nella comunità l'analisi si concentra soprattutto sulle tipologie e sulle caratteristiche dell'apprendimento che si realizza nella comunità. All'interno di tale prospettiva sono riconducibili le riflessioni sulle esperienze di apprendimento informale che gli adulti vivono quotidianamente nei contesti comunitari. Tali esperienze di apprendimento sono strettamente connesse alle attività legate al lavoro, alla famiglia e al tempo libero.

Secondo Coombs e Ahmed l'*informal education* è

the lifelong process by which every individual acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment – at home, at work, at play: from the example and attitude of families and friends; from travel, reading newspapers and books; or by listening to the radio or viewing films or television. Generally informal education is unorganized, unsystematic and even unintentional at times, yet

³⁶ Cfr. B. Coutinho, *Community development through Adult Education and Cooperatives*, cit., pp. 23-27.

³⁷ Ivi, p. 34.

accounts for the great bulk of any person's total lifetime learning – including that of a highly 'schooled' person³⁸.

L'educazione informale è spesso qualificata come *diffusa, relazionale, non intenzionale, spontanea, inconscia* e, anche, *extrascolastica, territoriale, comunitaria e sociale*; essa è stata per secoli l'unica educazione ricevuta dalle persone e rappresenta ancora oggi la forma più diffusa di apprendimento.

Infatti, prendendo a prestito la metafora dell'*iceberg* elaborata da Coffield,

if all learning to be represented by an iceberg, then the section above the surface of the water would be sufficient to cover formal learning, but the submerged two thirds of the structure would be needed to convey the much greater importance of informal learning³⁹.

Essa si riferisce all'insieme delle esperienze quotidiane, personali, professionali degli individui che contribuiscono a formarle e, pertanto, ai saperi, alle conoscenze, ai comportamenti, agli atteggiamenti, ai valori delle persone e al loro modo di interpretare le relazioni con se stessi e con gli altri.

Dalla riflessione sull'educazione informale e sul contributo che essa può offrire nell'affrontare il tema di una educazione di comunità discende la questione di considerare l'ingovernabilità dell'educazione informale. A differenza delle altre forme educative formali e non formali, l'educazione informale è per natura poco decodificabile, difficilmente essa può essere oggetto di progettazione e di valutazione; da ciò deriverebbe, secondo tale impostazione, la scarsa possibilità di gestire e di programmare intenzionalmente l'educazione di comunità⁴⁰.

Tuttavia, anche se l'educazione informale è considerata poco governabile, in quanto si tratta di un complesso di esperienze prive di intenzionalità, cioè di obiettivi, di metodi, di soggetti promotori, in ogni caso, risulta poco valida la scelta, da parte di quanti si occupano di educazione, di rassegnazione di fronte ad un possibile governo, almeno parziale, di alcuni aspetti dell'educazione informale. Infatti, i pedagogisti non dovrebbero sottrarsi alla possibilità e all'opportunità di valorizzare l'esistente, cioè di

³⁸ P. H. Coombs, M. Ahmed, *Attacking Rural Poverty. How non-formal Education can help*, John Hopkins University Press, Baltimore, 1974, p. 8.

³⁹ F. Coffield, *Introduction. The structure below the surface: reassessing the significance of informal learning*, in F. Coffield (eds.), *The necessity of informal learning*, The Policy Press, University of Bristol, Bristol, 2000, p. 1.

⁴⁰ Cfr. *ibidem*.

analizzare le criticità e, a partire da esse, sviluppare interventi destinati a potenziare, riformulare o ridimensionare l'ambito dell'informale.

All'interno della prospettiva di una educazione *nella* comunità si colloca il contributo di Stephen D. Brookfield. L'autore del testo *Adult Learners, Adult Education and Community* sostiene che gli adulti acquisiscono le loro conoscenze e competenze soprattutto fuori dai contesti di formazione formale. Di conseguenza, il loro apprendimento non segue il calendario dell'anno scolastico, non può essere oggetto di accreditamento istituzionale e le conoscenze acquisite non possono essere convalidate⁴¹. Brookfield evidenzia alcune caratteristiche del *learning in the community*, che sembra caratterizzarsi come apprendimento intenzionale, a differenza di quanto è generalmente assunto per l'apprendimento informale, il quale è descritto come non intenzionale. Secondo l'autore, l'apprendimento nella comunità è intenzionale, cioè volto all'acquisizione di conoscenze e competenze, anche se tale intenzionalità non sempre è accompagnata da una specificazione degli obiettivi di apprendimento e può essere apparentemente casuale⁴².

L'analisi di Brookfield si concentra, quindi, più sull'apprendimento inteso come processo che si sviluppa nei contesti concreti di vita quotidiani, come quelli della comunità, piuttosto che sui processi di emancipazione e coscientizzazione attraverso l'apprendimento descritti da Freire nella sua *La pedagogia degli oppressi*⁴³.

Inoltre, nel lavoro di Brookfield appare assente una specifica attenzione verso le forme di sviluppo di comunità, così come un'educazione al senso di comunità o alla comunità. Per tali ragioni, il suo contributo viene collocato nella prospettiva di un'educazione nella comunità.

Entro la stessa prospettiva si inserisce anche il lavoro realizzato dal centro istituzionale di *Community education Validation and endorsement* (CeVe), istituito dalla *Scottish Office* con il compito di riconoscere e certificare la qualità degli interventi di educazione di comunità presenti nello stato scozzese. Secondo il CeVe

⁴¹ Cfr. S.D. Brookfield, *Adult Learning, Adult Education and the Community*, Taylor & Francis Group, London, 1983, p. 15.

⁴² Ad esempio, di fronte ad un elevato aumento dei canoni di locazione delle abitazioni, un gruppo di inquilini può impiegare molto tempo in indagini e ricerche poco produttive prima di individuare le competenze e le conoscenze delle quali necessita per risolvere il problema e raggiungere l'obiettivo. In questo caso si tratta, secondo l'autore, di «un apprendimento volontario, auto-motivato e auto-generato. Gli adulti scelgono di impegnarsi in tale apprendimento, anche se le circostanze che danno luogo alla scelta possono essere esterne dal controllo del discente (cfr. *ibidem*).

⁴³ Cfr. P. Freire (1968), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971.

l'educazione di comunità consiste in un «processo progettato per arricchire la vita degli individui e dei gruppi da avviare con le persone che vivono all'interno di un'area geografica, o che condividono un interesse comune, per sviluppare intenzionalmente una serie di apprendimenti, di opportunità di azione e riflessione, determinati dalle loro esigenze personali, sociali, economiche e politiche»⁴⁴. Anche in questo caso sembra essere assente l'attenzione verso la comunità e il suo sviluppo; l'analisi rimane centrata sugli individui e sui loro bisogni di apprendimento, anziché sulle possibilità di sviluppo della comunità o sui bisogni di apprendimento che scaturiscono dall'interazione tra individui e comunità.

La prospettiva di un'educazione alla comunità nasce, invece, dall'esigenza di ovviare ai processi di disgregazione sociale prodotti dai cambiamenti presenti nella nostra società contemporanea, la quale appare sempre più connotata dall'indebolimento di quei legami che derivano dal senso di appartenenza e dalla partecipazione alla vita collettiva, dall'isolamento, dall'anomia e dall'emarginazione. In tale scenario, anche il rapporto tra individuo e comunità appare radicalmente mutato e, di conseguenza, appare deteriorato il senso di comunità⁴⁵.

Pertanto, l'educazione alla comunità coincide con la valorizzazione della dimensione della socialità e, al contempo, con la ricostruzione di una storia comune e di un *noi*. Con l'educazione alla comunità siamo di fronte ad esperienze nelle quali la comunità, in particolare la convinzione attorno alla sua bontà e praticabilità, è prospettata come auspicabile e desiderabile.

Infine, l'educazione con la comunità si sviluppa nell'esercizio costante alla partecipazione responsabile dei cittadini ad un'azione sociale consapevole, con lo scopo di qualificare l'ambiente naturale, sociale e culturale. Presentano una simile impostazione, ad esempio, i lavori di Paulo Freire e di Tom Lovett⁴⁶.

⁴⁴ CeVe, *Pre-Servicing Training for Community Education Work*, Scottish Community Education Council, Edinburgh, 1990, p. 2.

⁴⁵ Il senso di comunità e la percezione individuale e collettiva di "essere comunità" derivano dalla memoria di una storia comune. Senza la memoria di una storia comune, quindi, non può esservi comunità. Ne consegue che la crisi della comunità è dovuta anche alla difficoltà a valorizzare, trasferire, costruire e condividere una memoria sociale. Dunque, è dal nesso esistente tra comunità e memoria che discende il senso di comunità; esso è espressione del bisogno di una storia a cui riferirsi e appellarsi per giustificare la propria esistenza e appartenenza ad un «noi» e ad una storia comune (cfr. P. Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000; Z. Bauman, *Voglia di Comunità*, Laterza, Bari, 2003).

⁴⁶ Cfr. P. Freire (1968), *La pedagogia degli oppressi*, cit.; T. Lovett, *Adult Education, Community Development and the Working Class*, Ward Lock, London, 1975; T. Lovett, C. Clarke, A. Kilmurray,

Jürgen Zimmer sintetizza i tratti caratteristici della *community education* asserendo che si tratta di un approccio olistico che supporta l'apprendimento *de-schooled*, cioè descolarizzato, il quale è fondamentalmente orientato a promuovere lo sviluppo sostenibile e a rispondere alle necessità e ai problemi sociali, culturali, tecnologici, economici ed ecologici. Inoltre, poiché tale tipo di educazione si rivolge a tutte le fasce sociali senza distinzioni di età, «is more than just adult education or vocational training. It works in an integrating way»⁴⁷.

In tale approccio, anche se le situazioni e i problemi concreti delle persone e delle loro comunità costituiscono la base di partenza del processo di apprendimento, «many of these problems and situations have more than just a local meaning, they also contain supra-regionally relevant parts»⁴⁸. Ad esempio, la ricerca di forme locali alternative di energia può fornire un contributo per evitare cambiamenti climatici globali. Di conseguenza, molti problemi globali non possono essere risolti senza ricorrere ad un approccio educativo di tipo locale.

Zimmer scrive che «community education is especially sensitive and responsible with regard to the living conditions of marginalized ethnic groups»⁴⁹.

Uno degli obiettivi alla base di questo approccio consiste proprio nel contrastare i fenomeni di emarginazione. Ecco perché tale approccio appare attraversato trasversalmente da temi quali, ad esempio, la parità dei diritti delle donne, la realizzazione dei diritti umani e l'integrazione delle minoranze etniche, culturali o religiose, e presenta un orientamento interculturale e antirazzista.

L'elevato grado di specificità è un altro dei tratti che più contraddistinguono l'educazione di comunità. Infatti, le teorie e le pratiche confluenti in tale approccio risultano altamente *context-specific*, tanto da far apparire la “dipendenza dal contesto” il nucleo caratterizzante l'educazione di comunità. Ciò non dipende solo dall'ambiguità semantica attribuita al concetto di comunità che, come abbiamo avuto già modo di descrivere, si riflette anche sui significati e sui modi di concepire

Adult Education and Community Action. Adult education and popular social movements, Croom Helm, Beckenham, 1983; T. Lovett, *Adult education and Community Action*, in R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (eds.), Edwards R., Sieminski S., Zeldin D. (eds.), *Adult learners, Education and Training*, cit.

⁴⁷ J. Zimmer, *Transforming Community Schools into open Learning Communities*, International Community Education Association (ICEA), 1998, p. 5, http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/olc_zimmer.pdf

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ivi*, p. 6.

l'educazione di comunità. Tale specificità deriva dal fatto che ciascun modello è espressione di una determinata tradizione politica-sociale e, al contempo, è profondamente connesso ai presupposti teorici, agli scopi e ai compiti assegnati all'educazione in un tempo e in un contesto storico definiti. L'educazione di comunità risulta così condizionata tanto dalle pratiche e dalle scelte operate in maniera implicita/esplicita da quanti la propongono e la realizzano, quanto dalle concezioni e dalle rappresentazioni dell'uomo e della donna, dalle categorie valoriali, dai prodotti materiali e immateriali elaborati in una determinata società e in un tempo storico definito⁵⁰.

1.3 *Le tradizioni di studio della community education*

La ricostruzione e ricomposizione di un *corpus* di studi organico e unitario sul tema della *community education* sembra essere tutt'oggi ancora in corso, soprattutto se riferito al contesto di ricerca italiano. Al fine di fornire un contributo a tale scopo, in questa prima fase, il nostro lavoro sul tema dell'educazione di comunità declinata nelle forme di un'educazione degli adulti si propone di ricostruire, a partire dall'analisi delle differenti tradizioni di studio, una teoria educativa di comunità.

Tra tali tradizioni teoriche si possono annoverare: la *sozial pädagogik* di Natorp, l'educazione popolare di Grundtvig, la *community schooling* di Morris, l'*adult education* di E.C. Lindeman, la *community organization* e il *community centre* di Parker Follet (v. mappa n. 1 alla fine del capitolo). Inoltre, sebbene John Dewey non si sia occupato esplicitamente di un'educazione degli adulti di comunità, si ritiene che una simile analisi non possa prescindere dalla riflessione sul pragmatismo e sulla prospettiva sociale dell'educazione di matrice deweyana.

⁵⁰ Cfr. B. Morgan-Klein, M. Osborne, *The concepts and practices of lifelong learning*, Routledge, London, 2007; I. Martin, *Community education. Towards a theoretical analysis*, in R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (eds.), *Adult learners, Education and Training*, cit., pp. 189-204. Nel presente lavoro di tesi, l'educazione di comunità viene assunta quale ambito di riflessione pedagogica, teoretica e prassica, che ha quale oggetto specifico l'analisi dei processi educativi che hanno luogo entro uno spazio fisico/territoriale, relazionale, socio-culturalmente e storicamente definito, la cui finalità mira a favorire la crescita sociale e culturale degli individui e, al contempo, a promuovere lo sviluppo di comunità. In tale accezione, pertanto, il riferimento è centrato sui processi educativi e apprenditivi che si realizzano *nella, per* la e, soprattutto, *con* la comunità. Di conseguenza, una delle dimensioni fondanti tali processi coincide con la partecipazione attiva dei membri della comunità, i quali sono coinvolti attivamente nelle azioni di ricerca e promozione del benessere comune e personale.

Gli studiosi sono concordi nell'individuare l'origine dell'educazione di comunità nella seconda metà dell'Ottocento con l'opera di Nikolai Frederik Severin Grundtvig, anche se i primordi di tale approccio possono essere rintracciati già tra Settecento e Ottocento. In tale periodo, infatti, inizia ad affiorare un interesse verso le problematiche sociali prodotte dalle trasformazioni industriali e ad esse si cerca di rispondere attraverso la diffusione dell'istruzione a favore delle masse e del popolo. Entro tale contesto storico si colloca il contributo del pedagogista svizzero Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), il cui pensiero assume un forte ruolo di guida della pedagogia di tutto l'Ottocento⁵¹.

A Pestalozzi si riconosce il merito di aver saputo coniugare i principi educativi, morali e sociali ai bisogni emergenti di una realtà sociale mossa da profonde trasformazioni di ordine culturale ed economico-produttivo. Tra le sue opere per la nostra riflessione si ricorda soprattutto il grande romanzo per il popolo *Leonardo e Gertrude*, pubblicato in quattro volumi, rispettivamente negli anni 1781, 1783, 1785, 1787, dove il pedagogista svizzero dedica ampio spazio alle questioni sociali e svolge un'accurata analisi delle cause della corruzione e del disagio dei contadini⁵².

La sua teoria educativa, in stretta continuità con il pensiero dell'illuminista Jean-Jacques Rousseau, si configura infatti nell'ideale di emancipazione del popolo attraverso l'educazione e la promozione culturale. Pestalozzi considera il sociale e l'umano come due dimensioni complementari e sostiene che il valore dell'individuo deve coincidere con il valore e con il fine sociale, in quanto l'uomo è parte di una società organica. Nell'educazione egli ripone la possibilità di migliorare, mediante l'istruzione e la cultura, i livelli di emancipazione sociale del popolo. Il suo "socialismo umanitario", basato sull'impegno a favore delle masse, da un lato, e il

⁵¹ Di Pestalozzi sono state tradotte in italiano e pubblicate in Italia le seguenti opere: *Scritti scelti*, UTET, a cura di E. Becchi, Torino, 1970; *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze, 1968; *L'educazione*, a cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze, 1968; *La sveglia di un solitario*, La Nuova Italia, Firenze, 1968; *Leonardo e Gertrude*, La Nuova Italia, Firenze, 1968; *Lettera a un amico sul proprio soggiorno a Stans*, La Nuova Italia, Firenze, 1968; *Madre e figlio*, La Nuova Italia, Firenze, 1969; *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, La Nuova Italia, Firenze, 1974; *Popolo, lavoro, educazione*, a cura di E. Becchi, 1974. Per un approfondimento del pensiero di Pestalozzi si rinvia alla lettura dei seguenti testi: E. Codignola, *Educatori moderni: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Capponi, Lambruschini, Laberthonnière*, Vallecchi, Firenze, 1926; F. Delekat, *Pestalozzi: l'uomo, il filosofo, l'educatore*, La Nuova Italia, Firenze, 1948; D.B. Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Einaudi, Torino, 1954; A. Banfi, *Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze, 1961; G. Chiosso (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, Mondadori Università, Milano, 2007.

⁵² Cfr. J.H. Pestalozzi, *Leonardo e Gertrude*, cit.

principio che “la vita educa”, dall’altro, sembrano contenere e preannunciare i tratti di un’educazione degli adulti che ha luogo entro i contesti concreti e quotidiani della comunità.

Il riferimento a Pestalozzi nell’ambito della riflessione sull’educazione di comunità è dunque motivato dal suo interesse verso i temi dell’educazione popolare e delle potenzialità educative della realtà sociale e comunitaria. Pestalozzi impersona al meglio l’immagine di autentico educatore e pedagogo, in quanto il suo lavoro è proteso ad una ricomposizione tra istanze teoretiche e operative. Attraverso tale ricomposizione l’autore si propone di ricercare nelle esperienze quotidiane le condizioni educative e sociali concrete per realizzare un’autentica educazione popolare. Tale proposito ispira le diverse esperienze educative da lui realizzate. In particolare, a Neuhoff, nel 1767, Pestalozzi fonda un’azienda agricola basata sullo stretto legame tra l’educazione intellettuale-morale e l’attività pratica; a Stans, nel 1799, si dedica, invece, all’educazione degli orfani⁵³.

Pestalozzi offre importanti contributi anche in materia di didattica. Il metodo pestalozziano si fonda essenzialmente sull’articolazione di due importanti criteri, l’intuizione e la gradualità. Il processo di apprendimento inizia sempre da un rapporto intuitivo con la forma della realtà oggettiva e sensibile e, successivamente, si arricchisce. Pestalozzi identifica nel mutuo apprendimento, nel metodo intuitivo e nell’apprendimento di gruppo i principi di fondo dei processi di apprendimento-insegnamento⁵⁴. Ed è su tali principi che, a nostro avviso, è possibile costruire un modello di didattica di comunità.

Nonostante il notevole contributo di Pestalozzi allo sviluppo di un’educazione popolare e la sua attenta analisi sulle questioni socio-educative, la pedagogia del Settecento e del primo Ottocento si caratterizza quasi esclusivamente come una “pedagogia della scuola”. L’istituzione scolastica è considerata quasi un sistema sociale a parte, in grado di poter agire indipendentemente dal contesto sociale. Bisogna attendere il 1844 – anno in cui Grundtvig fonda in Danimarca la prima scuola popolare di educazione degli adulti, denominata *Folkehojskoler* – per vedere realizzato il primo intervento educativo di comunità a favore di soggetti adulti.

⁵³ Cfr. F. Blättner (1968), *Storia della pedagogia*, Armando, Roma, 1994, pp. 146-185.

⁵⁴ Cfr. *ibidem*.

1.3.1 *L'educazione popolare degli adulti nei paesi scandinavi: le Folkehojskoler di Grundtvig*

Nel XIX secolo gli obiettivi dell'educazione degli adulti appaiono strettamente connessi alle questioni sollevate dai mutamenti socioculturali indotti dalla rivoluzione industriale, dall'affermarsi e dal progredire delle scienze e dalle istanze democratiche che percorrono le società civili. Da una parte le esigenze dettate dai mutamenti produttivi e, dall'altra, la maggiore sensibilità verso una più ampia partecipazione civile fanno emergere nuove necessità di ordine educativo. Gradualmente, infatti, e in misura sempre più ampia, in Europa iniziano a circolare e a diffondersi alcune idee sull'educazione, le quali costituiranno i principi di base per la successiva definizione di una «educazione aperta a tutti». Innanzitutto, viene a sgretolarsi l'idea che la capacità intellettuale sia di esclusivo monopolio delle classi abbienti; ad essa si sostituisce la convinzione che tutti gli apporti provenienti da qualsiasi ceto socio-economico e culturale possono contribuire, in egual misura, alla crescita culturale della nazione. Al contempo, pian piano emerge l'esigenza di garantire al popolo una maggiore diffusione della cultura intellettuale, non limitata alle sole sedi istituzionali. Infine, all'educazione si riconosce il ruolo di fungere da potente 'antidoto' contro le agitazioni rivoluzionarie⁵⁵. A partire da tali istanze di rinnovamento attraverso una maggiore diffusione culturale, prendono corpo i due originari modelli teorici di educazione degli adulti, il primo anglosassone e il secondo danese e degli altri paesi scandinavi.

Il modello anglosassone postula una concezione di educazione degli adulti intesa, contemporaneamente, come intervento straordinario, prevalentemente centrato sui bisogni di formazione tecnico-professionali, e come strumento di promozione sociale. Nel modello scandinavo, invece, l'educazione degli adulti è direttamente connessa al principio di sviluppo democratico della nazione e, quindi, all'esigenza di una maggiore partecipazione del popolo alle questioni di natura politica sociale e culturale. Anche se centrati su prospettive differenti, in entrambi i modelli l'educazione degli adulti appare profondamente intrecciata all'educazione di comunità, tanto che non di rado si ammette una sostanziale coincidenza tra le due forme di educazione. Dunque, almeno nelle sue origini, l'educazione degli adulti

⁵⁵ Cfr. T. Kelly, *A History of Adult Education in Great Britain*, Liverpool University Press, Liverpool, 1962, pp. 236-238.

privilegiava le forme di educazione comunitarie. Tuttavia, le prime esperienze realizzate in tal senso, piuttosto che essere il frutto di una riflessione pedagogica sulle modalità di un processo educativo di cui è protagonista l'individuo che vive nella comunità, sono riconducibili ad iniziative di carattere prevalentemente socio-politico, filantropico e religioso⁵⁶.

Fondatore ideologico dell'educazione popolare e primo sperimentatore di un modello di *community education* in Danimarca, Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1883), pastore luterano e scrittore danese, ha scritto una pagina importante nella storia dell'educazione degli adulti. A lui si riconosce il merito di aver fondato nel 1844 in Danimarca la prima *Folkehojskoler*, una scuola popolare residenziale per la formazione dei contadini e dei cittadini adulti, dalla quale trae origine, successivamente, il movimento delle *Folkehojskoler* o, più comunemente definite, *Folk High School*⁵⁷.

Nel modello danese l'educazione coincide con un imparare a essere, in quanto si pone l'obiettivo di fornire gli strumenti necessari per aiutare l'adulto a comprendere se stesso e la realtà in cui vive. Per Grundtvig l'educazione è essenzialmente una questione di 'interazione vivente', una ricerca continua del significato della propria esistenza, anziché un processo proteso alla formazione professionalizzante e vincolato entro percorsi formalizzati⁵⁸. In questo senso, essa si discosta dal semplice concetto di «istruzione» e dal modello anglosassone dei *Mechanic's Institutes*, i quali, istituiti nella seconda metà dell'Ottocento nel Regno Unito, sorgono con l'obiettivo di contrastare l'ignoranza delle masse lavoratrici – considerata la causa principale dello sfruttamento lavorativo e del servilismo – e per favorire la mobilità sociale attraverso l'aggiornamento tecnico-professionale. Nei *Mechanic's Institutes* è offerta agli adulti la possibilità di esercitare le abilità di lettura, conversazione e comprensione dei più elementari principi scientifici. I lavoratori partecipano a tali

⁵⁶ Cfr. M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001, pp. 44-45; T. Kelly, *A History of Adult Education in Great Britain*, cit.

⁵⁷ Tale movimento conoscerà una graduale diffusione non solo nei diversi paesi nordici ma anche negli Stati Uniti, nel Regno Unito, in Svizzera, in Cecoslovacchia e in Giappone. Inoltre, all'esperienza delle *Folkehojskoler* si ispirano le *Nordic High School*, *college* residenziali di educazione non formale degli adulti, considerate quali componenti essenziali dell'attuale sistema nordico di educazione degli adulti (cfr. S. Guetta, G. Del Gobbo, *I saperi dei circoli di studio*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, Pisa, 2005).

⁵⁸ Cfr. M. Lawson, *N.F.S. Grundtvig*, in «Prospects: the quarterly review of comparative education», UNESCO, International Bureau of Education, vol. XXIII, n. 3-4, Paris, 1993 (pp. 613-623).

esperienze educative nella convinzione e nella speranza di poter migliorare le proprie condizioni economiche e sociali⁵⁹.

Distante da una concezione dell'educazione intesa come aggiornamento professionale, Grundtvig postula un'idea di "educazione alla vita" aperta a tutti gli individui, a prescindere dall'età, dalle condizioni sociali e dal livello d'istruzione. Egli sostiene che l'educazione ha il compito di garantire una personale realizzazione, di assicurare la partecipazione attiva di tutti i cittadini alla vita pubblica e di rendere l'uomo consapevole dei suoi legami con la comunità. All'educazione degli adulti è assegnato un ruolo cruciale, non solo per lo sviluppo personale e individuale ma anche per la promozione di un progresso culturale e sociale. Ciò significa che lo sviluppo personale trova una sua reale espressione solo nelle forme di progresso culturale e sociale che coinvolge il singolo, la collettività e la comunità⁶⁰.

Con la sua *Folkehøjskoler*, Grundtvig viene considerato il primo sperimentatore della *community education*, la quale è intesa come luogo in cui è possibile realizzare un'autentica convivenza democratica, fondata sullo sviluppo civile e proiettata verso la crescita del bene comune. All'educazione egli affida il compito di un ampliamento delle basi di partecipazione e di condivisione, perché è a partire da tali dimensioni che prende forma il bene comune.

Finalità della scuola popolare grundtviana non è solo quella di garantire a tutti gli individui adulti l'istruzione, così come avveniva nei *colleges* anglosassoni, ma, soprattutto, di offrire la possibilità di acquisire e migliorare la propria consapevolezza democratica e la partecipazione civica.

Caratteristica del pensiero pedagogico del pastore danese è la sintesi equilibrata fra antico e moderno. Da un lato, l'autore si richiama alla tradizione nordica e alla sacralità dei valori e, dall'altro, all'idea della necessità di istituire scuole democratiche capaci di favorire la crescita civile e le trasformazioni sociali e di contrastare le patologie sociali.

La dimensione sociale dell'educazione riveste un ruolo centrale nel pensiero dell'autore danese così come nella *Folkehøjskoler*, dove l'apprendimento è considerato il prodotto di un'attività di cooperazione. Infatti, in tali strutture si utilizzano i metodi del dialogo e della comunicazione aperta, mentre si fa un uso

⁵⁹ Cfr. M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit.

⁶⁰ Cfr. M. Lawson, *N.F.S. Grundtvig*, cit.

molto contenuto del libro, perché si ritiene che esso trasmetta nozioni dogmatiche, avulse dai reali problemi della vita. Secondo Grundtvig i testi, piuttosto che imposti 'dall'alto', avrebbero dovuto essere il frutto di scelte libere e autonome. Al libro e alla didattica tradizionale l'autore contrapponeva il confronto in situazione e il dialogo su argomenti che, indicati dai docenti e dai discenti, emergevano dal contesto reale e rispondevano alle esigenze concrete di chi apprende⁶¹.

Nelle *Folkehøjskoler* la relazione educativa tra gli insegnanti e gli allievi è improntata sul colloquio, il quale non solo consente lo scambio di idee e di esperienze, ma stimola dinamiche di aggregazione, di solidarietà e disponibilità umana. Il lavoro di gruppo orientato al *problem solving* rappresenta una prospettiva metodologica ancora oggi valida e attuale. Esso, infatti, offre la possibilità a ciascun partecipante di contribuire alla definizione e alla soluzione di un problema. I tratti salienti di tali scuole sono la residenzialità e l'assenza di certificazioni o il rilascio del titolo di studio. È rifiutata la tradizionale sequenza didattica della lezione, interrogazione e valutazione e ad essa si sostituisce un impianto di tipo dialogico, di evidente matrice socratica⁶².

Le scuole popolari grundtviane possono con una certa ragionevolezza essere considerate le antesignane delle attuali comunità di apprendimento. In esse, infatti, possono essere rintracciate alcune dimensioni caratterizzanti le comunità di apprendimento, quali:

- l'apprendimento cooperativo e il mutuo insegnamento;
- il privilegiare contenuti di apprendimento che emergono dal contesto di vita reale e dalle esigenze concrete;
- la gestione partecipata della scuola;
- l'obiettivo di crescita civile e democratica⁶³.

Il pastore danese assegna ampia fiducia all'uomo, alle sue potenzialità valoriali e umane e afferma che «ogni uomo per realizzarsi deve inserirsi nella realtà culturale e valoriale in cui vive, perché la sua stessa capacità di libertà, che lo contraddistingue

⁶¹ Cfr. *ivi*; M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit.

⁶² Cfr. M. Lawson, *N.F.S. Grundtvig*, cit.

⁶³ Relativamente all'apprendimento e ai suoi contenuti, nelle *Folkehøjskoler* non è previsto un approccio sistematico: non sono presenti programmi di studio e il curriculum disciplinare è estremamente flessibile. Quest'ultimo, oltre alle tecniche di coltivazione, comprende lo studio della storia, della lingua e della mitologia danese (cfr. *ibidem*).

dalle altre creature, non è la sovrana libertà individuale, ma si consolida nel singolo nella misura in cui questi aiuta gli altri ad essere liberi»⁶⁴. In sostanza, per Grundtvig la libertà dell'uomo è profondamente legata alla libertà del *prossimo*, del suo *vicino*, dell'*altro*; di conseguenza, non si può pensare di essere liberi e, al contempo, vivere accanto a persone private della loro libertà.

L'ipotesi di Grundtvig di trasformare la realtà e la comunità partendo dall'educazione dell'individuo, per quanto oggi possa apparire difficilmente sostenibile, resta profondamente suggestiva perché carica di fiducia nell'uomo e nelle sue possibilità.

1.3.2 *La prospettiva della sozialpädagogik*

In Germania l'indirizzo di studio della *sozial pädagogik* si è distinto per aver riconosciuto e valorizzato il legame intercorrente tra educazione e comunità, per aver compreso il ruolo dell'educazione nei processi di emancipazione dell'uomo, inteso sia come individuo che come membro di una collettività, e per aver fornito una legittimazione teorica ed epistemologica alla pedagogia sociale.

Nell'opera *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf Grundlage der Gemeinschaft*, del 1899, Paul Natorp (1854-1924), esponente della Scuola di Marburgo, individua nel rapporto biunivoco tra educazione e società il tratto distintivo della pedagogia sociale e, a partire da esso, valorizza l'idea di una comunità nella sua dimensione educativa.

Secondo Natorp, infatti, l'educazione dell'individuo, in ogni sua direzione sostanziale, è socialmente condizionata, né più né meno come, d'altra parte, la formazione umana della vita sociale è fondamentalmente condizionata dall'educazione, dagli individui che ad essa devono prendere parte e che ad essa devono conformarsi⁶⁵. La *sozial pädagogik* nel lavoro di Natorp si connota come "sociologismo pedagogico"⁶⁶ e, in quanto tale, si caratterizza come lo studio delle

⁶⁴ Cfr. M. L. De Natale, *N.F.S. Grundtvig*, in «Educazione Permanente», a. 1, n. 3-4, 1989, p. 83, (pp. 79-87).

⁶⁵ P. Natorp (1899), *La pedagogia sociale: teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*, a cura di G.B. Guerriero, Sauna, Bari, 1977.

⁶⁶ P. Natorp individua nella *sozial pädagogik* una doppia fondazione epistemologica, pedagogica e sociologica. Di conseguenza il problema epistemologico principale risulta essere non solo quello di «fare incontrare due scienze, sociologia e pedagogia, solitamente esteriormente separate, ma anche di

relazioni e delle associazioni sociali a partire dalle quali l'individuo è condizionato nel suo processo di formazione. La riflessione di Natorp è diretta contemporaneamente all'uomo e al contesto sociale. L'uomo, considerato soggetto storico inserito in un sistema di relazioni e di forme culturali, diventa tale solo mediante l'azione educativa della comunità sociale. L'attenzione al contesto sociale è dettata proprio dalla necessità di individuarne al suo interno quelle condizioni politiche e sociali che possono favorire l'affermazione di un nuovo umanesimo fondato su sistemi organizzativi ispirati alla sussidiarietà, alla solidarietà e al pluralismo istituzionale.

Oltre al legame tra educazione e società e tra educazione ed emancipazione, un altro tratto rilevante nel pensiero di Natorp consiste nella relazione tra educazione e partecipazione. L'educazione deve avere come scopo la partecipazione di tutti i membri della comunità e in essa è riposta la possibilità per l'uomo dello sviluppo integrale, da realizzare attraverso differenti esperienze sociali, in cui i singoli si riconoscano come soggetti interagenti e solidali.

La *sozial pädagogik* nell'opera di Natorp si configura come pedagogia del territorio, dove la territorialità rappresenta lo spazio più prossimo in cui si incarnano i valori, i sistemi simbolici e le forme culturali proprie di una comunità. Il concetto di pedagogia del territorio si apre, inoltre, ad un'ulteriore definizione, quella di pedagogia della comunità, nella quale la comunità è interpretata come spazio di vita e di realizzazione della persona⁶⁷.

Se la lezione della *sozial pädagogik* ha avuto il merito di definire il rapporto esistente tra educazione e territorio-comunità-società, a John Dewey (1859-1952) si riconosce il pregio di aver approfondito tale rapporto a partire dall'analisi dei concetti di educazione democratica e di comunità educativa⁶⁸. La prospettiva sociale

dimostrare la loro reciproca unità e inseparabilità fin nelle loro più profonde radici» (M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, cit., p. 38).

⁶⁷ Cfr. L. Giannicola, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Jonia Editrice, Cosenza, 2002.

⁶⁸ La riflessione su tali temi da parte del pedagogista statunitense si svolge in stretta relazione con la situazione storica, politica e sociale dell'America di fine Ottocento e inizio Novecento. Il rapido trapasso degli Stati Uniti da paese agricolo a paese industriale, le nuove forme di capitalismo e le trasformazioni tecnologiche si accompagnarono ad una profonda riflessione circa la natura e i compiti dell'educazione. Nell'opera *The School and Society* del 1889 Dewey attribuisce proprio ai processi di industrializzazione e, in particolare, all'avvento della macchina industriale la crisi della dimensione comunitaria a partire dalla quale si sono originati i vissuti di disagio, di anonimato e di alienazione dell'uomo. Tale visione subirà nel tempo alcune modifiche. Infatti, nell'opera *The Public and its Problems* del 1927, pubblicata in Italia nel 1971, si delinea un mutamento di prospettiva. Dewey

dell'educazione, che caratterizza tutta la pedagogia del Novecento, e il pragmatismo di stampo deweyano costituiscono le premesse per una prima riflessione teorica sulla *community education*⁶⁹.

1.3.3 Dalla “grande società” alla “grande comunità”: il contributo di Dewey

Principale interprete e guida della pedagogia del Novecento, Dewey (1859-1952) rappresenta il maggiore sostenitore della trasformazione della società in grande comunità da realizzare mediante un'educazione *per* la democrazia e *nella* democrazia. I fondamenti teoretici del suo lavoro a supporto della nostra riflessione sulla *community education* sono rintracciabili nelle opere *The School and Society* del 1889, *Democracy and Education* del 1916, *The Public and its Problems* del 1927 e *Experience and Education* del 1938. In tali opere sono esposti alcuni principi-chiave dai quali non è possibile prescindere per comprendere il significato pedagogico della teoria educativa di comunità.

Il contributo di Dewey alla fondazione di una teoria di *community education* può essere sintetizzato nelle seguenti categorie concettuali:

comprende che «il male non era nell'industrializzazione quanto, piuttosto, nell'uso che se ne faceva. Non si trattava più di demonizzare la tecnica e l'industrializzazione quali cause della crisi educativa dell'uomo ma di costruire forme organizzative di vita comunitaria, diverse da quelle rurali, che potenziassero le potenzialità educative della società industrializzata» (P. Orefice, *Comunità educativa. Teoria e prassi*, Libreria Editrice Ferraro, Napoli, 1975, p. 60).

⁶⁹ Il pragmatismo americano, sorto negli Stati Uniti verso la fine dell'Ottocento e diffusosi, in seguito, anche in Europa, non costituisce una corrente filosofica unitaria: nasce con Charles Sanders Peirce (1839-1914) e immediatamente si evolve in senso “utilitaristico” con Williams James (1842-1910) e in senso “strumentalistico” con John Dewey (1859-1952). Con il pragmatismo si assiste ad una rivalutazione dell'azione, ad un permanente contatto del momento teorico con quello pratico e, in tal modo, il “fare” diviene momento centrale dell'apprendere. Secondo l'impostazione pragmatista, il pensiero non è assunto come una passiva contemplazione di una verità già prestabilita o una altrettanto passiva ricezione di dati sensibili provenienti dall'esterno, ma come un processo di intervento attivo sulla realtà. Il movimento pragmatista si configura con Charles Sanders Peirce come “teoria del significato”, nel senso che il significato di un'espressione si identifica con l'insieme delle conseguenze pratiche che derivano dalla sua accettazione; invece, con William James e John Dewey diventa una “teoria della verità” nella misura in cui si tende a identificare la verità con l'utilità pratica. Si individuano tre indirizzi del pragmatismo americano: “metodologico” di Peirce, “utilitaristico” di James e lo “strumentalismo” di Dewey. Le idee sono per Dewey sempre di natura funzionale, servono come strumenti per produrre operazioni necessarie a fornire soluzioni che permettano un intervento sul reale. Il conoscere e l'agire non costituiscono due momenti separati, bensì l'uomo conosce nel momento in cui agisce e agisce nel momento in cui conosce. In altre parole, la conoscenza è la base di partenza per la trasformazione della realtà. Ogni azione è sempre condizionata dalla conoscenza e, al contempo, produce essa stessa una nuova conoscenza (cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2005; R. Tassi, *Itinerari pedagogici. Il Novecento*, Zanichelli, Bologna, 2003).

- la dimensione democratica, intesa come fattore organizzativo della vita sociale e principio formativo;
- il riconoscimento della valenza educativa della comunità;
- l'interrelazione tra educazione, democrazia e comunità;
- la valorizzazione dell'apprendimento attraverso una *experiential education*.

Per quanto concerne il primo aspetto, la dimensione democrazia rappresenta il tema fondante le opere di Dewey; con il significato di uguaglianza di opportunità e partecipazione, la dimensione democratica è considerata, al contempo, fattore organizzativo della vita sociale e principio formativo. Pertanto, la democrazia non rappresenta per Dewey solo una forma di governo. Piuttosto, essa coincide con un tipo di vita e uno stile di comportamento sociale in grado di promuovere la condivisione di interessi ed esperienze delle persone e della comunità⁷⁰.

Anche se Dewey distingue tra "l'idea sociale di democrazia", intesa come principio formativo, e il "concetto di democrazia", riconducibile, invece, al significato di sistema di governo, l'autore specifica che le due categorie sono naturalmente connesse. Infatti, «l'idea di democrazia rimane nuda e vuota se non s'incarna in rapporti umani. [...] La democrazia per attuarsi deve influire su tutti i modi di associazione umana, sulla famiglia, la scuola, la religione»⁷¹. In altre parole, per il pedagogista americano la democrazia è «chiara coscienza di una vita collettiva»; di conseguenza, è solo a partire dalla comunità, intesa come la «culla dei rapporti umani», che si può raggiungere un'idea di democrazia che non sia utopistica. La democrazia, scrive J. Dewey, «non è un'alternativa ad altri principi di vita associata. È l'idea della vita in comunità di per se stessa»⁷².

Dewey assegna alle comunità locali una valenza educativa e individua in esse la possibilità di rilanciare la democrazia e, quindi, di superare "l'eclissi del pubblico", mediante il ripristino di quei rapporti vitali, solidi e profondi che trovano la loro origine nella comunità. Solo nella comunità il confronto con la diversità, la possibilità di comprensione dell'altro, le esperienze e i vissuti di solidarietà e di cooperazione trovano una maggiore possibilità di espressione e di realizzazione. Al contempo, tali dimensioni, costituiscono la base di partenza affinché possano essere

⁷⁰ Cfr. J. Dewey (1927), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971.

⁷¹ Ivi, p. 113.

⁷² Ivi, p. 117.

impiegate anche per la società più ampia. In tal modo, è possibile «trasformare la Grande Società in Grande Comunità»⁷³. A tal proposito, Dewey scrive: «finché non esista una stretta esperienza di vicinato, atta a farci vedere i problemi dei nostri vicini ed a farceli comprendere, le possibilità di avere considerazione per i popoli lontani non sembrano migliori»⁷⁴.

Fautore del ruolo educativo della comunità, Dewey sostiene che la trasformazione e il progresso sociale siano realizzabili solo attraverso l'educazione democratica. Il progresso sociale ha la sua base sull'educazione. Esso è "scientifico" quando migliora il legame tra uomo-ambiente attraverso il pensiero e l'azione; è "morale", invece, quando promuove i rapporti comunitari tra gli uomini e il benessere dei singoli e della comunità. Ne discende che nella comunità l'educazione democratica, oltre che un diritto, è una necessità, in quanto essa è fondamentale per formare l'essere umano, sia come singolo che come cittadino. Inoltre, i contenuti educativi non possono prescindere dalle prospettive di sviluppo della società stessa, dai bisogni dei singoli e dei gruppi e dalle esperienze rintracciabili all'interno della comunità⁷⁵.

Per Dewey l'essere umano è *homo poeticus*, cioè costruttore di significato⁷⁶. Egli costruisce il significato della propria vita insieme agli altri e «coloro i quali riescono a costruire le vite migliori lo fanno in comunità democratiche di mutuo supporto»⁷⁷. Attraverso l'educazione democratica gli individui hanno l'opportunità di accrescere e di organizzare l'esperienza, di accedere agli strumenti della cultura e della scienza e di partecipare in maniera consapevole, da cittadini, alla vita attiva e delle istituzioni. La finalità ultima è la formazione di soggetti autonomi e collaborativi, di cittadini liberi nell'espressione delle loro idee e nella partecipazione ai processi di cambiamento, capaci di agire insieme agli altri.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ivi*, p. 166.

⁷⁵ Cfr. J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

⁷⁶ La logica deweyana tesa a ricomporre l'individuale con il comunitario ci riporta, secondo Duccio Demetrio, alle origini della pedagogia stessa. Il pedagogista milanese evidenzia come «la tradizione pedagogica più antica, che nasce nelle strade della città di Atene, pur se basata sulla relazione, la conversazione diretta, la persuasione e la dissuasione a tu per tu [...] ha sempre avuto di mira il bene della città e la sua collaborazione. L'individuo educato (sognato tale) era il *politès* (il cittadino) che poteva contare sulla solidarietà del mondo sociale circostante, sulla sua cura: e che al contempo doveva imparare da solo, poi, a perseguire la virtù, per sé e per la comunità» (D. Demetrio, *È possibile educare in strada*, in «Pianeta Infanzia», Quaderni del Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza, n. 12, Istituto degli Innocenti, 1999, p. 29).

⁷⁷ J. Garrison, *Sviluppo e crescita in Dewey*, in «Studi sulla formazione», *L'attualità di John Dewey*, n.1, a. VI, 2003, p. 45 (pp. 45-49).

Nel pensiero di Dewey le tre categorie – educazione, democrazia e comunità – si condizionano e si influenzano reciprocamente, tanto che l’una non può prescindere dall’altra. Infatti, l’efficacia educativa scaturisce dalla vita di comunità e la democrazia, a sua volta, che condiziona la vita della comunità, è realizzabile solo attraverso l’educazione. L’educazione non si realizza solo negli istituti educativi formalmente organizzati, piuttosto essa è il prodotto del funzionamento di tutte le istituzioni sociali di un determinato contesto politico⁷⁸.

Tuttavia, se da un lato l’analisi deweyana si mostra critica nei confronti della sola educazione scolastica e riconosce le responsabilità educative nell’intero funzionamento della vita sociale, dall’altro, per lo studioso americano la scuola sembra essere l’unico mezzo privilegiato di formazione⁷⁹. In sostanza, scrive Paolo Orefice, «pur volendo prendere le distanze dalla sola educazione scolastica, perché riconosce che non è né l’unica né la migliore a promuovere la ‘comunità educata’ e che è in seno alla comunità stessa caratterizzata dal governo del popolo che si sviluppa il processo educativo, (Dewey) finisce con il riproporre la sola formazione dei giovani come momento qualificante e realisticamente programmabile per l’edificazione della ‘comunità più progredita’»⁸⁰. In realtà, se la democrazia così come la comunità non sono entità fisse e statiche, ma necessitano di essere costantemente ricercate, ridefinite e riacquisite, in quanto sono soggette a forme di avanzamento e, anche, di regressione⁸¹, allora l’educazione scolastica non è più sufficiente a garantire la «democraticità dei comportamenti» degli adulti e dei loro organismi sociali⁸².

Esperienza e apprendimento nelle forme di una experiential education

Il concetto di esperienza viene approfondito da Dewey in *Experience and Education*. In tale opera, l’autore pone a confronto l’“educazione tradizionale” e l’“educazione

⁷⁸ Cfr. J. Dewey (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

⁷⁹ Cfr. P. Orefice, *La comunità educativa. Teoria e prassi*, cit.

⁸⁰ P. Orefice, *L’attualità dell’approccio deweyano alla comunità educativa*, in «Studi sulla formazione», vol. VI, n. 1, 2003, p. 30 (pp. 23-33).

⁸¹ Dewey scrive «siccome le cose non raggiungono questa compiutezza ma subiscono nella realtà deviazioni e interferenze, la democrazia, in questo senso, non è un fatto e non lo sarà mai. Ma in questo senso neppure esiste o è mai esistito nulla che sia una comunità nella sua piena misura, una comunità scevra da elementi estranei» (*Comunità e potere*, cit., p. 117).

⁸² Cfr. *ibidem*.

progressiva”: la prima, nella sua essenza, «consiste in un’imposizione dall’alto e dal di fuori»⁸³; la seconda, invece, promuove l’apprendimento attraverso l’esperienza.

Di conseguenza, a una concezione dell’esperienza intesa in maniera tradizionale come ‘un conoscere’, Dewey oppone la sua concezione dell’esperienza che è, innanzi tutto, ‘un fare’, di cui il pensiero è fattore costitutivo di direzione, di superamento di ostacoli, di ricostruzione⁸⁴. L’esperienza concreta dell’uomo è considerata, dunque, la base della cultura e della conoscenza; essa è qualcosa che tende a modificare attivamente l’ambiente naturale e quello sociale.

Dewey individua nei principi della “continuità” e della “interazione” i criteri attraverso i quali distinguere le esperienze che hanno valore educativo da quelle che, al contrario, non lo hanno. Secondo il principio della continuità, sono educative solo le esperienze che promuovono uno sviluppo ulteriore; invece, il principio di interazione definisce il legame strettissimo che si istituisce nell’esperienza tra l’individuo, nella pluralità delle sue dimensioni intellettuali, etico-politiche, estetiche, ecc., e l’ambiente, inteso nella totalità dei suoi dati oggettivi, culturali e sociali. Il criterio dell’interazione, scrive Dewey, indica che «l’educazione è essenzialmente un processo sociale. Essa lo diventa tanto meglio quanto più gli individui formano un gruppo comunitario»⁸⁵. Ne discende un’idea di esperienza profondamente connessa a un’etica democratica della responsabilità e della partecipazione comunitaria.

Quindi, poiché la struttura dell’esperienza si compone di due dimensioni, l’individuo e l’ambiente, ne consegue che un’esperienza è educativa nella misura in cui favorisce nella persona il suo massimo sviluppo possibile, a livello personale e sociale. Se con il criterio di continuità Dewey chiarisce attraverso il “principio di crescita”⁸⁶ il

⁸³ J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, cit., p. 5.

⁸⁴ A un livello generale, l’esperienza designa la totalità delle interrelazioni della realtà naturale e umana nei suoi livelli biologici, psicologici e sociali. Essa rappresenta pertanto la totalità della realtà in quanto include ciò che è fisico, biologico, psichico e mentale. Nello specifico, «l’esperienza umana» si configura come il rapporto problematico che si istituisce tra l’individuo che cerca di intervenire sulle cose, e le cose che oppongono resistenza, oppure si adattano e si trasformano nella direzione voluta dal pensiero. L’esperienza rappresenta la dimensione fondante la «formazione di propositi»; attraverso essa le persone acquistano la capacità di osservare e di dare significato a se stessi, agli altri e al mondo circostante (ivi, pp. 43-44).

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Secondo Dewey «ogni esperienza dovrebbe in qualche modo preparare l’individuo alle esperienze posteriori più profonde e più ampie. È questo il vero significato di crescita, continuità, ricostruzione dell’esperienza» (ivi, p. 32).

ruolo fondamentale che le esperienze pregresse hanno nel favorire/inibire lo sviluppo successivo, con il criterio dell'interazione egli sottolinea l'importanza della situazione, della predisposizione, dell'adattamento dei contesti e dei materiali ai bisogni di apprendimento delle persone.

L'uomo, in quanto singolo e *socius*, deve abitare una società che promuove e favorisce il fare esperienza e, quindi, l'apprendere. A tal fine, il primo compito dell'azione educativa consiste nel creare un ambiente adatto, quindi sociale perché 'allargato', che rappresenti il pluralismo e contenga la diversità, senza escluderla o rifiutarla, in modo da consentire la partecipazione di tutti alla vita degli altri e della comunità⁸⁷.

Solo così l'apprendimento da attività esclusivamente individuale può assumere una dimensione sociale, integrata ai contesti di vita quotidiana delle persone. La conoscenza, infatti, in quanto processo attivo di indagine, è costruita a partire dalla risoluzione delle perplessità e dei problemi che le persone incontrano nelle esperienze di vita quotidiana e nelle comunità. È a partire da tali esperienze che le persone sviluppano i loro processi di interpretazione, reinterpretazione, attribuzione di significato e progettano nuovi corsi di azione. Quindi, per Dewey "conoscere" non significa entrare in contatto con i prodotti conoscitivi già organizzati e formalizzati. Piuttosto, tale termine identifica il risultato dei processi di produzione e di uso della conoscenza attraverso l'indagine e il pensiero riflessivo⁸⁸.

L'*experiential education* costituisce la base di partenza per la formazione di un'attitudine all'apprendimento che si origini nei contesti locali. La lezione di Dewey riaffiora e si riattualizza nel momento in cui la comunità, la città, il quartiere, il luogo di lavoro ritornano ad essere riconsiderati nelle forme di una *community education*, cioè come luoghi di costruzione di esperienze educative, dove l'apprendimento è favorito dall'esistenza di situazioni non astratte ma radicate, appunto, nell'esperienza ordinaria (*real-life setting*). L'educazione di comunità nella prospettiva deweyana si sviluppa attraverso *un experiential learning*, cioè mediante

⁸⁷ Cfr. J. Dewey (1889), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.

⁸⁸ Il pensiero riflessivo si presenta come una modalità di lavoro cognitivo che emerge dalla problematicità dell'esperienza umana. I processi che compongono il pensiero riflessivo sono uno stato di perplessità, esitazione e/o dubbio, da cui ha origine un'azione di ricerca o di indagine diretta a portare alla luce ulteriori fatti che servano a corroborare o a annullare le credenze suggerite (cfr. J. Dewey (1910), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997).

un apprendimento che ha luogo nella vita sociale, mediante la relazione con gli altri e con il proprio ambiente, tramite il fare, l'agire e il costruire significati.

L'attualità delle sue teorizzazioni sulla comunità educativa riemerge su diversi fronti. Ancora oggi permane la necessità di costruire nuove forme di vita comunitaria per arginare i rischi di alienazione, di emarginazione e di esclusione sociale a cui incorre la nostra società globalizzata. Nuove forme di partecipazione comunitaria e di condivisione delle esperienze, sostenute da processi educativi improntati sulle pratiche dell'*experiential learning*, possono favorire l'espressione di tutti gli individui e migliorare la qualità della nostra democrazia attraverso la conoscenza e l'apprendimento. L'educazione che si sviluppa in tutti i luoghi di vita comunitaria potrebbe divenire, secondo l'impostazione deweyana, la condizione e, insieme, la pratica dello sviluppo democratico della società del terzo millennio. Essa, facendo leva sui principi di continuità e di interazione, potrebbe contribuire a rendere capaci gli individui di apprendere ad apprendere secondo il principio dell'autoapprendimento.

1.3.4 *L'adult education e la community organization di Lindeman*

L'educazione di comunità acquista una maggiore organicità nei primi decenni del ventesimo secolo, quando ad una concezione filantropica dell'educazione degli adulti se ne sostituisce una più sistematica. Tale passaggio è favorito, a livello teorico, dalla riflessione sul significato dell'educazione degli adulti e dalla crescente attenzione posta sui concetti di "comunità" e di "discente adulto", dai quali prende corpo un'analisi della *community education* maggiormente incentrata sulle caratteristiche, sui bisogni e sulle necessità degli adulti e delle comunità.

Principale artefice di questo passaggio è lo statunitense Eduard Christian Lindeman (1885-1953), il quale identifica la vita con l'educazione. Sulla stessa scia di Dewey, Lindeman asserisce che l'educazione, oltre ad essere il tratto distintivo delle società democraticamente organizzate, è un fenomeno collettivo e sociale teso a sostenere la partecipazione dei cittadini all'azione sociale. Pertanto, all'educazione degli adulti egli attribuisce il compito di promuovere un'azione sociale autentica e democratica e di favorire nelle persone la presa di consapevolezza circa la propria storia e il proprio

ambiente di vita, entrambi caratterizzati dall'essere culturalmente e socialmente condizionati⁸⁹.

Amico e collega di Dewey, Lindeman ha condiviso con lui la preoccupazione per i temi della democrazia e della giustizia sociale, ha riposto nell'educazione la fiducia per una promozione umana e per il progresso della società. L'influenza del pensiero di Grundtvig insieme alla sua collaborazione con Mary Parker Follett costituiscono una componente di rilievo nell'opera e nel lavoro di Lindeman, soprattutto per quanto concerne le sue teorizzazioni sull'educazione degli adulti e sulla *community organization*.

Sulla scia degli insegnamenti di Kurt Lewin e insieme all'amica Parker Follett, Lindeman individua nel piccolo gruppo di discussione la principale strategia didattica di educazione degli adulti. Con la sua opera *The Meaning of Adult Education*, del 1926, pone le fondamenta per una teoria sistematica dell'educazione degli adulti, costruita a partire dall'esperienza e dalle situazioni di vita concreta, che si sviluppano nei contesti formativi informali. L'autore non considera l'educazione alla stregua di un dispositivo utilizzato per rispondere alle necessità di una società sempre più sollecitata dalle richieste dell'industrializzazione. Piuttosto, ritiene che l'educazione sia un processo continuo che attraversa la vita delle persone e delle loro comunità di appartenenza.

Il pensiero di Lindeman costituisce la base teorica di un nuovo indirizzo di ricerca in educazione degli adulti, denominato "indirizzo artistico o intuitivo/riflessivo", il quale è principalmente incentrato sulle modalità di apprendimento piuttosto che sulle capacità di apprendimento degli adulti⁹⁰.

⁸⁹ Cfr. E. Lindeman (1926), *The Meaning of Adult Education*, University of Oklahoma, Norman, 1989.

⁹⁰ Avviato da Lindeman nel 1926, l'indirizzo artistico trova una più ampia diffusione attraverso le pagine della rivista *Journal of Adult Education*, alla quale, tra il febbraio del 1929 e l'ottobre del 1941, si deve la raccolta e la diffusione del più importante *corpus* di letteratura prodotto fino ad allora sul tema dell'educazione degli adulti (cfr. M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson (1973), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano, 2008, p 52). L'indirizzo artistico si differenzia sostanzialmente dall'*indirizzo scientifico*, inaugurato da Edward L. Thorndike nel 1928 con la pubblicazione della sua opera *Adult Learning*. Lo psicologo Thorndike era interessato principalmente ad appurare le capacità di apprendimento degli adulti. Di fatto, i suoi studi hanno il merito di aver fornito una valida base scientifica a sostegno della 'possibilità di apprendimento' degli adulti, la quale fino ad allora era stata accertata solo sulla base della fede in ciò che appariva evidente (cfr. E. L. Thorndike, *Adult Learning*, Macmillan, New York, 1928).

Secondo Lindeman «l'educazione degli adulti è un processo attraverso il quale i discenti prendono coscienza delle loro esperienze significative»⁹¹. Essa si realizza in una molteplicità di forme e di contesti nella misura in cui «ogni persona adulta viene a trovarsi in situazioni particolari in relazione al suo lavoro, ai suoi svaghi, alla sua vita familiare e sociale, ecc. e queste situazioni richiedono processi di adattamento. L'educazione degli adulti comincia da qui»⁹². Egli non solo postula la continuità dell'esperienza educativa lungo il corso della vita, ma si spinge oltre, in quanto fa coincidere la vita all'educazione affermando che «se l'educazione è vita, allora la vita è anche educazione»⁹³.

L'educazione degli adulti è per Lindeman una “cooperazione avventurosa” verso un apprendimento antiautoritario e informale, che ha come scopo principale, secondo un'impostazione prettamente deweyana, la scoperta del significato dell'esperienza. Essa coincide, dunque, con una ricerca intellettuale dei preconcetti e dei pregiudizi che regolano la condotta degli adulti; ed è connessa a tutte quelle forme di educazione informale che si manifestano nella vita quotidiana⁹⁴.

Nella sua teoria di educazione degli adulti, Lindeman concettualizza un'idea di educazione intesa come scambio collaborativo, informale e critico tra discenti e docenti. Inoltre, assegna all'educazione degli adulti una missione sociale, nella misura in cui essa persegue l'obiettivo di far acquisire agli individui consapevolezza circa la storicità della loro esistenza attraverso la scoperta delle radici della loro condotta personale e sociale⁹⁵.

In *The Meaning of Adult Education* Lindeman definisce alcuni dei più significativi principi dell'apprendimento degli adulti, dai quali molti studiosi contemporanei come, ad esempio, Malcolm S. Knowles, David Kolb e Peter Jarvis hanno preso

⁹¹ E.C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, cit., p. 169.

⁹² Ivi, p. 9.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ Cfr. E.C. Lindeman, *The Community. An introduction to the study of community leadership and organization*, Association Press, New York, 1921. Per un'analisi del pensiero di Lindeman si consultino i seguenti volumi: R. Gessner (ed.), *The Democratic Man. Selected writings of Eduard C. Lindeman*, Beacon Press, Boston, 1956; G. Konopka, *Eduard C. Lindeman and social work Philosophy*, The University of Minnesota Press, Minneapolis, 1959; D.W. Stewart, *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*, Robert E. Krieger, Malabar, Fl., 1987; S. Brookfield (ed.) *Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change*, Croom Helm, Beckenham, 1987.

⁹⁵ Cfr. S. Brookfield, *The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education*, in «Adult Education Quarterly», vol. 34, n. 4, 1984 (pp. 185-196).

spunto per l'elaborazione delle loro teorie. Tali principi possono essere sintetizzati nelle seguenti espressioni concettuali:

- gli adulti sono motivati ad apprendere quando esperiscono bisogni e interessi che l'apprendimento potrà soddisfare;
- l'orientamento verso l'apprendimento è centrato nella vita (*everyday cognition*);
- l'esperienza costituisce la risorsa più importante per l'apprendimento (*experiential learning*);
- gli adulti hanno un profondo bisogno di essere autonomi, anche nell'apprendimento (*self-directed learning*);
- le differenze individuali crescono con l'età, di conseguenza, l'Eda deve disporre di una molteplicità di stili, tempi e situazioni di apprendimento⁹⁶.

Il contributo di Lindeman costituisce un elemento portante per la definizione dell'approccio all'apprendimento fondato sui contesti di vita esperienziali degli adulti; Tuttavia, nella sua teoria poco spazio è assegnato ai processi di condivisione e costruzione condivisa della conoscenza e, nello specifico, al ruolo che gli altri individui possono giocare nel favorire/inibire l'apprendimento.

Un altro importante apporto offerto alla riflessione sulla *community education* è rintracciabile nell'opera *The Community. An introduction to the study of community leadership and organization* del 1921. In tale opera Lindeman esamina i processi in atto nelle comunità e delinea i principi della *community organization*.

Definita come «l'insieme delle fasi di organizzazione sociale che costituiscono uno sforzo consapevole da parte della comunità di controllare i propri affari in modo democratico allo scopo di garantire la massima interrelazione tra i servizi offerti dai suoi specialisti, dalle agenzie, dalle istituzioni e dalle organizzazioni»⁹⁷, la *community organization* si pone quale antecedente del modello di *learning community*.

Lindeman identifica lo scopo della vita di comunità nel miglioramento delle relazioni tra gli uomini e individua i fattori che contribuiscono a creare una comunità ideale.

⁹⁶ Cfr. E.C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, cit.

⁹⁷ E.C. Lindeman, *The Community. An introduction to the study of community leadership and organization*, cit., p. 173.

Tra tali fattori, quelli maggiormente connessi alla nostra riflessione sulla *community education* sono:

- l'uso costruttivo del tempo libero;
- la presenza di un sistema di sostegno morale da parte della comunità;
- una vasta diffusione culturale attraverso l'istruzione gratuita continua e aperta a tutti;
- la libertà di espressione, da garantire anche mediante la diffusione di giornali gratuiti e forum pubblici;
- una maggiore organizzazione democratica a livello di comunità⁹⁸.

Quindi, da un lato, un'educazione continua per tutti, organizzata a partire dagli specifici principi di apprendimento e, dall'altro, una comunità organizzata in modo tale da promuovere l'apprendimento attraverso la condivisione delle esperienze e la libera espressione degli individui costituiscono i tratti salienti del contributo di Lindeman alla *community education*.

1.3.5 *Il community centre di Parker Follett*

Studiosa singolare e impegnata su diversi fronti, Mary Parker Follett (1868-1933) è vissuta in un periodo storico in cui in America si percepivano un crescente senso di degrado della democrazia e la preoccupazione di non riuscire ad affrontare i grandi processi di trasformazione prodotti dall'industrializzazione.

Il suo contributo alla definizione dell'educazione di comunità è sostanzialmente legato, così come per Dewey e Lindeman, alla valorizzazione della democrazia attraverso l'ampliamento delle basi partecipative della popolazione. In particolare, con il suo amico e collega Lindeman, la Follett condivide la tesi della continuità dell'educazione e ammette l'impossibilità di separare la vita dall'educazione.

Dell'educazione degli adulti la Follett ha approfondito soprattutto i temi dell'educazione non formale e informale, della gestione e dell'organizzazione delle relazioni umane e sociali imperniate sui principi democratici. L'impegno verso nuovi modelli di partecipazione democratica, lo studio dei processi educativi di gruppo e le teorizzazioni sul valore formativo dell'associazionismo costituiscono gli aspetti più rilevanti del suo pensiero pedagogico. Oltre a tali tematiche, la Follett è nota

⁹⁸ Cfr. *ivi*, p. 174.

soprattutto per essere stata una delle poche donne ad occuparsi di temi tradizionalmente maschili quali, ad esempio, le relazioni sociali di lavoro e la direzione delle imprese industriali.

Fautrice di una democrazia partecipativa, costruita a partire dai contesti locali, mediante il ricorso a forme di educazione non formale, la Follett fa parte di quel movimento di pensatori e studiosi impegnati su diversi fronti alla costruzione di una società democratica. Ella ritiene che solo attraverso un'educazione non istituzionale sarebbe stato possibile, da una parte, soddisfare i bisogni formativi delle persone e dei contesti e, dall'altra, promuovere l'acquisizione di una maggiore consapevolezza e coscienza civica da parte delle persone⁹⁹.

Nell'opera *The New State*, pubblicata nel 1918, l'autrice sostiene che la democrazia è oggetto di apprendimento. Essa viene appresa soprattutto nella comunità e insieme agli altri, in quanto solo l'esperienza quotidiana e un'*everyday cognition* possono sostenere e accrescere la coscienza sociale delle persone. L'apprendimento della democrazia, scrive la Follett, «deve partire dalla culla, e proseguire attraverso la scuola dell'infanzia, la scuola, il gioco e ogni attività della nostra vita. Il senso civico non deve essere appreso attraverso lezioni sul buon governo [...] o di educazione civica. (La democrazia) può essere acquisita soltanto attraverso quei modi di vita e di azione che migliorano la nostra consapevolezza sociale. Questo dovrebbe essere l'obiettivo di qualunque forma di istituzione, diurna o serale, di tutte le nostre attività ricreative, della nostra vita familiare, sociale, civica»¹⁰⁰. Di conseguenza, secondo la studiosa, è solo attraverso la creazione di gruppi locali, organizzati e gestiti a partire dalle necessità, dai desideri e dalle aspirazioni delle persone che la democrazia può funzionare.

In particolare, la Follett propone di contrastare la crisi della democrazia e di superare il concetto di individuo inteso come atomo sociale inadeguato a comprendere la reale organizzazione della società, nella quale, inoltre, si assisteva ad una proliferazione di

⁹⁹ Cfr. G. Konopka, *Eduard C. Lindeman and Social Work Philosophy*, cit.; D.M. Boje, G.A. Rosile, *Where's the Power in Empowerment? Answers from Follett and Clegg*, in «Journal of Applied Behavioral Science», vol. 37, n.1, 2001 (pp. 90-117). Sulla biografia della studiosa è disponibile il volume di M. Shapiro, *Sketch Biography of Author Mary Parker Follett*, reperibile al seguente link http://sunsite.utk.edu/FINS/Mary_Parker_Follett/Fins-MPF-02.txt. Inoltre, è possibile consultare diversi materiali sul sito *Mary Parker Follett Foundation*, <http://www.follettfoundation.org/mpf.htm>.

¹⁰⁰ M.P. Follett, *The New State - Group Organization, the Solution for Popular Government*, Longman Green & Co., New York, 1918, p. 363.

gruppi e di associazioni. Ed è proprio attraverso i gruppi che la Follett sviluppa il concetto di democrazia partecipativa, cioè di una democrazia vissuta e profondamente intessuta nella e di relazionalità. I gruppi, le associazioni e le reti locali costituiscono per la Follett i fattori-chiave del progresso e della democrazia. Apprendere la democrazia non significa, dunque, solo studiare le istituzioni quanto, piuttosto, analizzare e comprendere le forme e le dinamiche relazionali tra le persone¹⁰¹.

A partire da tali assunzioni, il suo lavoro pedagogico si sviluppa in due direzioni: da un lato, l'organizzazione e la realizzazione dei *community centres* e, dall'altro, le teorizzazioni sui concetti di comunità e di gruppo. Entrambi gli aspetti sono considerati precedenti di fondamentale importanza per il successivo sviluppo di teorie e di pratiche di *groupwork* e di *community organization*.

Per quanto concerne il primo aspetto, il contributo della Follett all'ideazione di pratiche di educazione degli adulti fondate sui principi di partecipazione, cooperazione e democrazia può essere ricondotto all'esperienza dei *community centres*.

Tali centri si collocano nell'ambito del lavoro sociale e perseguono lo scopo di contrastare l'apatia civica, favorire la comprensione tra i diversi gruppi sociali e promuovere relazioni e reti tra le istituzioni, le associazioni e le diverse agenzie locali. L'aggettivo "sociale" definisce quel lavoro educativo che presuppone, per il suo funzionamento, la categoria concettuale della socialità¹⁰².

Il primo di tali centri fu realizzato nei primi anni del Ventesimo secolo all'interno del *Roxbury Debating Club*, un'associazione situata in uno dei quartieri più degradati di Boston, il quale si distingueva per l'alto tasso di disagio provocato dall'immigrazione e dalla industrializzazione. Sin dall'inizio del suo lavoro presso il *Roxbury Debating Club*, la composizione multi-etnica del quartiere non è considerata un limite quanto, piuttosto, un considerevole potenziale per il superamento di una

¹⁰¹ Ivi, p. 19.

¹⁰² La socialità intesa quale dimensione costitutiva dell'essere umano, si riferisce alla capacità dell'uomo di vivere insieme agli altri, di condividere impegni e vincoli, istanze e progetti sulla base dei valori e delle norme che regolano la vita della comunità. Pertanto, il lavoro sociale può essere inteso come l'aiuto realizzato "dal sociale", "entro il sociale", finalizzato a ricostruire il sociale, ovvero a promuovere la coesione tra i membri della comunità e a rafforzare i tassi di socialità (cfr. J. Field, *Il capitale sociale: un'introduzione*, Erickson, Trento, 2004; F. Folgheraiter, *Lavoro sociale e azione professionale*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Pedagogia e formazione*, Armando, Roma, 2005).

visione ristretta ed esclusiva di molte comunità omogenee. In tal modo, anziché limite, la diversità è intesa quale componente essenziale per la società, poiché costituisce un bene per l'interazione umana e appare funzionale anche all'apprendimento e alla creatività umana della vita. Di conseguenza, invece di isolare ciò che è diverso, bisogna, secondo la studiosa, accoglierlo con favore e valorizzarlo¹⁰³.

Il *community centre* non costituisce solo un luogo d'incontro, di aggregazione e di socializzazione in cui è possibile costruire, ricostruire e potenziare la socialità. Per i membri del quartiere e, in misura maggiore, per gli adulti e gli adolescenti usciti fuori/esclusi dai contesti formativi formali e istituzionali, esso rappresenta la possibilità di continuare ad apprendere e di ovviare, quindi, ad un'educazione mancata o interrotta. L'apprendimento che si realizza in tali centri è sostanzialmente rivolto ad una presa di consapevolezza da parte dei lavoratori di una coscienza civica, tanto che la stessa Follett denomina i *community centre*: "centri di preparazione per la cittadinanza"¹⁰⁴.

La socialità, intesa quale premessa per l'esercizio di una cittadinanza attiva e per lo sviluppo di una coscienza civica, non costituisce l'unico obiettivo perseguito. Infatti, il centro è considerato un mezzo privilegiato per la ricostruzione della vita della città e della comunità. Nello specifico, attraverso l'acquisizione di capacità di organizzazione e di gestione della vita dei quartieri/comunità e mediante il ricorso di pratiche di *self-government* si sostiene la possibilità di migliorare non solo il benessere delle persone ma anche quello della comunità.

Il processo educativo di gruppo è considerato il nucleo fondante della vita collettiva e, di conseguenza, la chiave per la democrazia. Per tale ragione le attività educative del centro sono principalmente incentrate sulla discussione e sul lavoro di gruppo. A partire da tali metodologie, gli adulti sono coinvolti in gruppi di lavoro e reti locali, i quali perseguono lo scopo sia di migliorare le loro capacità di azione e la loro coscienza civica, sia di innalzare la qualità della vita all'interno del quartiere o della comunità¹⁰⁵.

¹⁰³ Cfr. M.P. Follett, *The New State - Group Organization, the Solution for Popular Government*, cit.

¹⁰⁴ Cfr. *ivi*.

¹⁰⁵ Cfr. M.P. Follett, *The New State - Group Organization, the Solution for Popular Government*, cit., D.W. Stewart, *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*, Robert E. Krieger, Malabar, Fl., 1987.

Con il suo *community centre*, Mary Follett contrappone alla grande società dei numeri quella della *Neighborhood Organization*, cioè un'organizzazione di quartiere, di vicinato, costituita da gruppi di persone, organizzati secondo le forme di un autogoverno. Secondo la Follett, infatti, una società imperniata sui principi dell'autogoverno agevola l'espressione dei bisogni, dei desideri e delle aspirazioni dei cittadini. La proposta di valorizzare l'organizzazione democratica del quartiere è considerata il primo nucleo fondante di un sistema educativo di comunità volto ad un'effettiva partecipazione democratica.

Successivamente, nel 1924, la Follett pubblica l'opera *Creative Experience* dove espone le sue teorie gestionali e organizzative applicate a contesti formativi¹⁰⁶. L'affermazione di un principio di auto-governo quale forma di promozione di una democrazia autoregolata e non solo "nominalmente governata" rappresenta, in sostanza, un'anticipazione dei gruppi di auto-governo. Mary Parker Follett ritiene che le idee espresse sulle comunità possano essere applicate efficacemente anche nelle organizzazioni. L'organizzazione, infatti, così come la comunità, è interpretata come sistema sociale locale che coinvolge al suo interno gruppi e reti sociali.

Nella stessa opera, la Follett enuncia la sua "teoria circolare del potere", la quale, a nostro avviso, costituisce la forma di potere che più esprime il senso di una educazione di comunità. La studiosa distingue tra il "potere su" e il "potere con", cioè tra potere coercitivo, il potere su qualcosa o qualcuno, e la co-potenza attiva. In tale ottica, il potere condiviso, diffuso e distribuito è espressione della capacità delle persone di stare e di lavorare insieme.

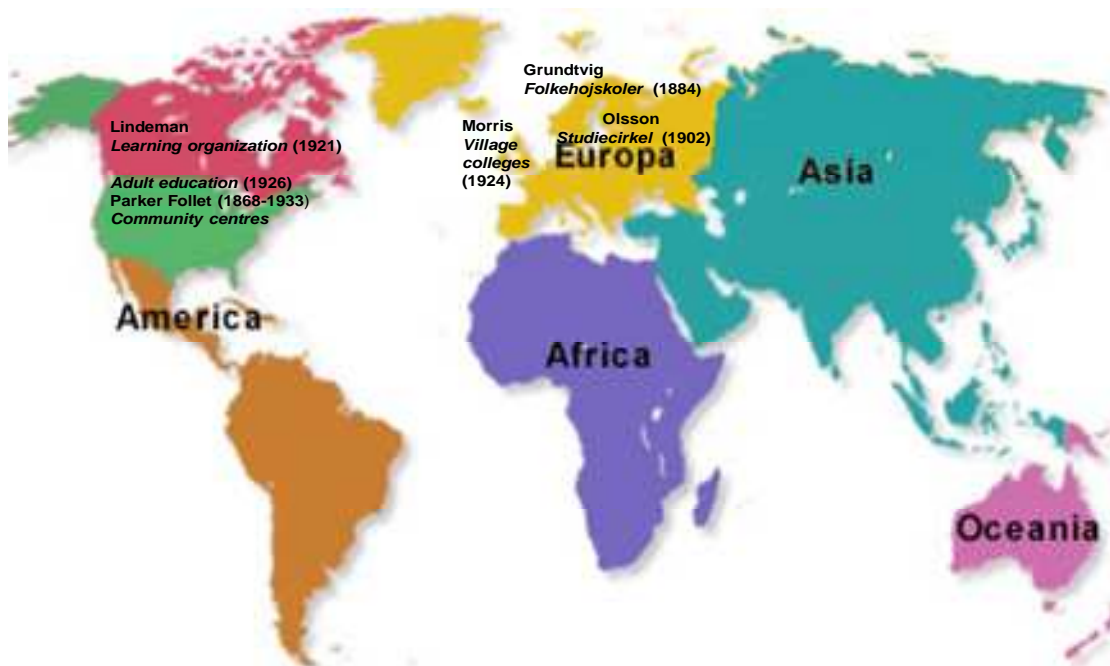
Dopo la morte, avvenuta nel 1933, le idee della Follett non hanno avuto seguito nell'America degli anni Trenta e Quaranta; al contrario di quanto è avvenuto, invece, in Gran Bretagna¹⁰⁷. Sulla motivazione di tale oscuramento del lavoro e del ricordo di Mary Parker Follett è stata avanzata una serie di considerazioni. Alcuni critici non hanno escluso, ad esempio, l'idea che fra le possibili ragioni vi sia anche quella di genere. Infatti, la Follett si è mossa in contesti prevalentemente maschili, in settori

¹⁰⁶ Cfr. M.P. Follett, *Creative Experience*, Longman Green & Co., New York, 1924.

¹⁰⁷ In Gran Bretagna le idee della Follett continuano ad avere una certa importanza, ciò grazie anche agli inglesi Metcalf e Urwick, i quali hanno raccolto e pubblicato, nel 1941, vari articoli dell'autrice americana.

cioè, come quello economico-politico, ritenuti, a quei tempi, di esclusiva pertinenza dei colleghi studiosi maschi¹⁰⁸.

Mappa. n. 1 *Mappatura delle principali esperienze di educazione degli adulti di comunità realizzate nel periodo compreso tra l'Ottocento e i primi decenni del Novecento*¹⁰⁹



¹⁰⁸ Cfr. G. Konopka, *Eduard C. Lindeman and Social Work Philosophy*, cit.

¹⁰⁹ L'analisi e la mappatura delle principali esperienze di *adult community education* hanno agevolato l'individuazione di un legame positivo tra *community education* e i livelli di partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*. Nello specifico, nel 2009, dai dati diffusi dal Centro europeo di statistica, Eurostat, emerge che paesi quali la Svezia, la Danimarca e il Regno Unito presentano elevati livelli percentuali di partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*. Infatti, se in Danimarca, nel 2009, la formazione ha coinvolto il 31,6% degli adulti, in Svezia e nel Regno Unito lo stesso dato ha raggiunto, rispettivamente, i valori del 22,2% e del 20,1% (dati elaborati e diffusi da Eurostat, reperibili al seguente link <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home> . Oltre allo scarto che separa l'Italia (con il 6%) dagli altri paesi europei, è indicativa la distanza che separa il nostro paese dal *benchmark*/parametro di riferimento del 12,5%, già fissato a livello comunitario (cfr. Consiglio dell'Unione Europea, Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione – parametri di riferimento – Bruxelles, 7 maggio 2003). Dall'analisi di tali dati discendono due considerazioni. La prima consiste nell'auspicare ad un cambiamento di tendenza, ad un ripensamento e rinnovamento dei sistemi formativi italiani dedicati agli adulti. La seconda concerne l'ipotesi dell'esistenza di una proficua relazione tra la tradizione delle esperienze di *community education* (*Folkehojskoler* danesi, circoli di studio svedesi e *village college* anglosassoni) e lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento.

1.4 *I modelli tradizionali nella classificazione di Martin*

Tra gli studi più interessanti condotti sul tema della *community education* può essere annoverata l'analisi teoretica di Ian Martin. L'autore inglese distingue i modelli di *community education* in "universale", "riformista" e "radicale" sulla base di alcune dimensioni, quali: l'idea di società/comunità implicitamente o esplicitamente adottata; la strategia educativa utilizzata; le tematiche dominanti presenti all'interno di ciascun modello (vedi tabella n.1)¹¹⁰. A tali categorie descrittive è possibile aggiungere, inoltre, l'idea di educazione veicolata dal modello, gli obiettivi educativi perseguiti e le caratteristiche degli educatori degli adulti di comunità.

Anche se tale modalità di classificazione rappresenta ormai un classico negli studi di educazione di comunità e di educazione degli adulti, Martin ammette che essa potrebbe rivelarsi semplicistica e non rappresentativa della realtà. Infatti, in quanto prodotto di un'astrazione teorica, i tre modelli hanno un valore puramente descrittivo e non tengono conto delle molteplici sfumature presenti nella realtà concreta, così come del fatto che i confini tra un modello e l'altro non sono sempre così nettamente distinguibili ma, spesso, si sovrappongono.

Il primo modello definito da Martin "universale" ipotizza un'educazione offerta a tutte le età e a tutti i gruppi sociali. Il modello implicito di società che sta alla base del modello universale è quello del consenso, basato sui presupposti di omogeneità e di condivisione degli interessi da parte dei membri della comunità/società. In tale modello, in linea con una strategia di educazione non selettiva ma "universale", i temi dominanti ruotano intorno alle possibilità di favorire l'accesso a tutti al *lifelong learning* attraverso un'offerta educativa aperta, integrata e non settoriale. Il modello universale prevede un'offerta educativa organizzata secondo logiche *top-down*, dall'educatore all'educando, basate su una *leadership* professionale, in cui si privilegiano forme educative istituzionali, formali, programmate e fondate su una "logica reattiva", si educa in risposta ad un bisogno o ad una situazione specifica¹¹¹.

Le origini teoriche del primo modello sono individuate nel pensiero di Henry Morris (1889-1961), il quale è conosciuto soprattutto per gli importanti contributi offerti sul

¹¹⁰ Cfr. I. Martin, *Community education. Towards a theoretical analysis*, cit., pp. 189-204.

¹¹¹ Cfr. *ivi*, pp. 197-199.

tema dell'apprendimento inteso come “arte di vivere” e per le sue teorizzazioni sulla *community college*¹¹².

Ministro dell'istruzione del *Cambridgeshire* e autore del noto *Memorandum* sui servizi educativi e sociali delle zone rurali¹¹³, Morris propone di contrastare il declino economico e produttivo del *Cambridgeshire*¹¹⁴ attraverso l'istituzione dei *village college*. Tra l'altro, a lui si riconosce il merito di aver introdotto il termine *community education*, utilizzato per la prima volta nel 1920, e di aver offerto, con la sua concezione dell'apprendimento come “arte di vivere”, importanti contributi alla definizione della *lifelong education*. Infatti, la sua ipotesi di un'educazione “universale”, offerta a tutte le età e a tutti i gruppi sociali, sembra anticipare l'idea di educazione permanente o di *lifelong education* che conoscerà una vasta diffusione a partire dagli anni Sessanta, a seguito della conferenza di Montreal¹¹⁵.

Il *village college* viene ideato da Morris nel 1924 ed è realizzato nel 1930 grazie ai finanziamenti pubblici e, soprattutto, alle donazioni di privati. Inteso come contesto privilegiato di apprendimento e luogo di formazione all' arte di vivere e alla vita sociale, il *village college* è descritto da Morris quale luogo in cui tutti gli spazi vitali della comunità - la scuola, le biblioteche, le classi serali, il club sportivo, le diverse associazioni per il tempo libero - sono posti in relazione tra loro, in modo tale da far assumere alla comunità le sembianze di un *college*¹¹⁶. Esso è un sistema olistico di educazione di comunità al cui centro è posta la scuola del villaggio, i cui compiti consistono nell'organizzare le diverse attività educative, sociali, culturali e ricreative a partire dagli interessi e dai bisogni educativi di ciascuno e di tutti, dai più piccoli ai

¹¹² Per un approfondimento del pensiero di H. Morris vedi H. Ree, *Educator Extraordinary. The Life and Achievements of Henry Morris*, Longman, London, 1973; T. Jeffs, *Henry Morris. Village colleges, community education and the ideal order*, Educational Heretics Press, Ticknall, 1999.

¹¹³ Cfr. H. Morris, *The Village College: Being a Memorandum On the Provision of Educational and Social facilities For the Countryside, With Special Reference to Cambridgeshire*, Cambridge University Press, Cambridge, 1925, disponibile su <http://www.infed.org/archives/e-texts/morris-m.htm>.

¹¹⁴ Nonostante la vicinanza alla ricca città di Cambridge, l'area territoriale del *Cambridgeshire* era abbastanza povera e presentava diverse problematiche legate al declino della società rurale e ai cambiamenti prodotti dall'introduzione delle macchine nell'economia locale. Infatti, la crisi dell'economia rurale aveva avuto come effetto l'aumento della disoccupazione e il conseguente intensificarsi delle migrazioni dalla campagna alla città.

¹¹⁵ Durante il congresso di Montreal si avvalorava la tesi della “continuità dell'educazione” e ciò costituisce la premessa di fondo per il graduale superamento di un'educazione degli adulti intesa come servizio di recupero scolastico, con una valenza esclusivamente compensativa, rivolta solo a coloro che non hanno ricevuto un'istruzione in età giovanile (cfr. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma, 1976).

¹¹⁶ Cfr. T. Jeffs, *Henry Morris. Village, colleges, community education and the ideal order*, cit.

più anziani. Il *village college* prevede quindi lo sviluppo di tutte le forme di istruzione primaria, secondaria e, anche, dell'educazione degli adulti, con una particolare attenzione ai processi educativi rivolti ai contadini e alle azioni di collegamento e di coordinamento tra le diverse parti sociali e le associazioni ricreative¹¹⁷.

Ispiratosi alle *Folkehojskoler* danesi di Grundtvig, i *village colleges*, nella formulazione originaria di Morris, avrebbero dovuto offrire a tutti i residenti una serie di servizi e strutture, quali:

- scuole primarie, secondarie e di educazione degli adulti situate nello stesso luogo;
- scuole e servizi per l'infanzia;
- un ampio spazio a disposizione dell'intera comunità, utilizzato per la realizzazione di manifestazioni musicali, spettacoli teatrali e di danza, eventi di interesse pubblico;
- una biblioteca aperta a ragazzi e adulti;
- attività sportive estese a tutti i residenti della comunità;
- strutture apposite, destinate a soddisfare i diversi interessi della comunità (istituti femminili, campi di cricket e di calcio, cliniche, scouts, ecc.);
- servizi di formazione connessi al lavoro¹¹⁸.

Anche se il modello del *village college* non è mai stato realizzato così come era stato concepito dal suo fondatore, esso ha costituito la base teorica dell'educazione di comunità durante gran parte del ventesimo secolo. Dopo la seconda guerra mondiale, diverse versioni più pragmatiche ed economiche di scuola di comunità hanno fatto la loro apparizione in diverse parti del Regno Unito.

A differenza di un sistema sociale basato sul consenso, il secondo modello proposto da Martin, denominato "riformista", presuppone una società/comunità pluralista ed eterogenea, caratterizzata dalla compresenza e dalla competizione intergruppi. L'autore individua nelle figure di Eric Midwinter (1932-) e di Albert Henry Halsey (1923-) i principali esponenti. Il primo, professore presso l'Università di Exeter, è stato presidente del Centro di sviluppo della comunità educativa di Coventry, in

¹¹⁷ Cfr. *ibidem*.

¹¹⁸ Cfr. H. Morris, *The Village College: Being a Memorandum On the Provision of Educational and Social facilities For the Countryside, With Special Reference to Cambridgeshire*, cit.

Inghilterra, direttore del *Centre for Policy on Ageing* (Centro per le politiche sull'invecchiamento) e co-fondatore dell'Università della terza età. Invece, Halsey è stato consulente del ministro per l'istruzione e la scienza Charles Anthony Raven Crosland. In particolare, Halsey ha collaborato alla stesura del noto *Rapporto Plowden* del 1967, considerato il punto di partenza da cui hanno tratto spunto i progetti EPA'S (*Educational Priority Areas*). L'obiettivo di tali progetti era quello di identificare e valutare le pratiche più efficaci per favorire e realizzare sul piano della politica educativa una "discriminazione positiva", quindi, non di tipo "compensativo", ma tesa a colmare lo svantaggio sociale ed educativo degli individui¹¹⁹.

Di conseguenza vengono rifiutate tutte quelle pratiche educative di compensazione realizzate per lo più in contesti formali, costruite a partire da una concezione negativa di deprivazione culturale e ad esse si sostituisce l'idea di un'educazione informale, in cui rientrano tutti quegli apprendimenti naturali, spontanei, informali, appunto, che maturano nell'ambiente di vita del soggetto, che producono saperi e hanno un forte carattere esperienziale. In tale contesto, l'abitazione, il quartiere, la cultura locale sono riconosciuti come luoghi potenzialmente educativi in grado di favorire l'emancipazione socio-culturale di ciascun individuo.

Pertanto, anche se Midwinter e Halsey riconoscono alla scuola il ruolo fondamentale di ridurre lo svantaggio socio-culturale, tuttavia, secondo loro, la scuola e la comunità dovrebbero fondersi insieme nel concetto di *community schooling* in modo da cancellare i confini e la separazione tra scuola e comunità e di creare, invece, una «comunità dentro la scuola e una scuola dentro la comunità»¹²⁰.

A differenza del modello universale in cui è presente una concezione di educazione aperta a tutti ma vincolata, ancora, entro i contesti formativi formali e non formali, qui l'enfasi è posta, invece, sull'intenzione di valorizzare l'educazione informale, considerata un'importante risorsa per superare lo svantaggio socio-culturale dei bambini così come degli adulti.

¹¹⁹ Cfr. G. Smith, T. Smith, T. Smith, *Whatever happened to EPA'S? Part 2: Educational Priority Areas – 40 years on*, in «Forum for promoting 3-19 comprehensive education», vol. 49, n. 1, 2007, disponibile al seguente link http://www.wwords.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=forum&vol=49&issue=1&year=2007&article=16_Smith_FORUM_49_1-2_web.

¹²⁰ A.H. Halsey, *Educational Priority Volume 1: EPA problems and policies*, HMSO, London, 1972, p. 79.

Il terzo modello, quello definito “radicale”, è fondato sui valori della giustizia sociale, della solidarietà e dell’*empowerment*, e sul riconoscimento dell’esistenza di una società conflittuale, caratterizzata dalla persistenza di una struttura di classe, dall’ingiustizia e da una carente e iniqua distribuzione del potere. Martin individua nel modello radicale i presupposti per una educazione degli adulti non tradizionale e per lo sviluppo del lavoro di comunità con le persone centrato su interventi di educazione politica focalizzati sui concreti interessi della comunità e finalizzati a promuovere nuove forme di autonomia, di emancipazione e di “coscientizzazione” attraverso l’azione sociale. Quest’ultima, infatti, è considerata una delle condizioni necessarie e indispensabili per attivare significativi processi di trasformazione¹²¹.

Le origini teoriche del modello sono individuate da Martin nel pensiero di Tom Lovett, di Paulo Freire e dei cosiddetti descolarizzatori¹²². In particolare, Lovett affronta il tema dell’educazione di comunità attraverso i concetti di *community action* e di *community development*¹²³. L’opera di Freire è legata, invece, all’esperienza critico-trasformativa della pedagogia degli oppressi¹²⁴. Il modello radicale postula la trasformazione delle relazioni di potere esistenti all’interno della società/comunità attraverso un forte impegno sia da parte di chi organizza i progetti educativi e sia da parte degli educatori.

A partire dagli anni cinquanta, infatti, Freire è attivamente impegnato a contrastare, attraverso l’azione culturale per la liberazione, le condizioni e i vissuti di disagio culturali e materiali esperiti dai contadini brasiliani e cileni. A tale scopo, dà vita alla pedagogia degli oppressi con l’obiettivo di rendere protagonisti della propria emancipazione coloro che necessitano di acquisire una maggiore consapevolezza culturale e, al contempo, di spezzare le catene dell’isolamento culturale e sociale. La coscientizzazione, attraverso un processo ciclico di azione-riflessione, si riferisce proprio alla capacità di generare quella conoscenza necessaria per attivare processi di azione e di cambiamento sociale¹²⁵. La pedagogia degli oppressi, scrive Freire,

¹²¹ Cfr. I. Martin, *Community education. Towards a theoretical analysis*, cit., pp. 199-200.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ Cfr. T. Lovett, C. Clarke, A. Kilmurray, *Adult Education and Community Action. Adult Education and Popular Social Movements*, Croom Helm, Beckenham, 1983.

¹²⁴ Non costituisce obiettivo del presente lavoro di ricerca l’approfondimento del pensiero freireiano, per il quale si rinvia il lettore alle opere citate nella bibliografia.

¹²⁵ Cfr. P. Freire (1968), *La pedagogia degli oppressi*, cit.; Id., *L’educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973.

comprende due momenti distinti: «il primo, in cui gli oppressi scoprono il mondo dell'oppressione e si impegnano nella prassi a trasformarlo; il secondo, in cui, trasformata la realtà oppressiva, questa pedagogia non è più dell'oppresso e diventa la pedagogia degli uomini che sono in processo permanente di liberazione»¹²⁶.

Freire elabora una teoria educativa degli adulti incentrata sul concetto di *praxis*. Nel processo educativo il discente adulto è incoraggiato, attraverso un autentico dialogo critico, a svelare alcune contraddizioni sociali esistenti all'interno e all'esterno della propria comunità. La *praxis* costituisce lo strumento attraverso cui i partecipanti all'attività educativa si impegnano in un processo continuo di alfabetizzazione critica. Infatti, anche se il lavoro del pedagogista brasiliano è generalmente associato ai programmi di alfabetizzazione degli adulti, l'alfabetizzazione non era considerata fine a se stessa, ma come mezzo di un più ampio processo di coscientizzazione politica, la quale è considerata dall'autore indispensabile per poter 'leggere' il mondo¹²⁷.

A differenza del modello universale che privilegia strategie *top-down*, qui l'enfasi è posta su processi formativi *bottom-up*, realizzati 'dal basso' attraverso la creazione di una *leadership* locale. Inoltre, vi è una costante attenzione sui processi piuttosto che sui prodotti o sugli effetti ottenuti; si privilegiano forme educative locali e informali, basate su una logica proattiva, si educa in funzione di un cambiamento globale e di una trasformazione sociale¹²⁸.

L'idea di educazione veicolata dal modello si oppone alla concezione di un'educazione neutrale. L'educazione degli adulti, così come tutta l'educazione, è strettamente legata agli interessi egemonici presenti all'interno di una determinata società. Il modello radicale, incentrato su un'educazione degli adulti di comunità di tipo trasformativo ed emancipativo dovrebbe nascere dal riconoscimento di tale aspetto e ispirarsi a prospettive teoriche che, da un lato, evidenzino la forte relazione esistente tra conoscenza, cultura e potere e, dall'altro, tendano a problematizzare il tipo e le modalità di diffusione della conoscenza trasmessa dalle istituzioni tradizionali.

¹²⁶ P. Freire (1968), *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 24.

¹²⁷ Cfr. *ivi*.

¹²⁸ Cfr. I. Martin, *Community education. Towards a theoretical analysis*, cit., p. 200.

Il modello radicale discende, quindi, da una teoria di educazione degli adulti di tipo trasformativo, che riconosce la natura politica di tutti gli interventi educativi. Richard Shaull negli anni Settanta afferma l'esistenza di due forme di educazione, nessuna delle quali possiede un 'valore neutrale', in quanto «l'educazione, o funziona come uno strumento utilizzato per facilitare l'integrazione delle generazioni nella logica del sistema attuale e per determinare la conformità ad esso, oppure diventa 'pratica di libertà', il mezzo attraverso cui gli uomini e le donne affrontano la realtà criticamente e creativamente, e scoprono come partecipare alla trasformazione del loro mondo»¹²⁹.

¹²⁹ R. Shaull, *Preface*, in P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 1970, Seabury Press, New York, p. 15.

Tabella n. 1 Sintesi dei tre modelli di community education

	Modello universale	Modello riformista	Modello radicale
Modello implicito di società/comunità	Consenso	Pluralismo	Conflitto
Premessa	Omogeneità e condivisione degli interessi	Eterogeneità e competizione inter-gruppi	Struttura di classe, disuguaglianza e mancanza di potere
Strategia	Universale, non selettiva offerta a tutte le età e a tutti i gruppi sociali	Selettiva per gli interventi di assistenza a favore delle persone svantaggiate e delle aree deprivate	Distribuzione dell'educazione di base, uguaglianza nelle opportunità e azione sociale
Focus iniziale	Scuola secondaria/ <i>community college</i>	Scuola primaria/case/quartieri	Gruppi di azione della classe operaia
Influenze teorico-pratiche	Henry Morris	Midwinter, Halsey	Lovett, Freire e i descolarizzatori
Origini nel ventesimo secolo	Cambridgeshire, Leicestershire e <i>community colleges</i>	Plowden Report 1967 e aree di priorità educative	Progetti di sviluppo della comunità, educazione degli adulti e lavoro di comunità
Temi dominanti	<i>Lifelong learning</i> ; offerta integrata; apertura e accesso; sistema educativo integrato; razionalizzazione; coordinazione; neutralità; volontariato; cooperazione.	Discriminazione positiva; decentralizzazione; partecipazione; interesse sociale; educazione informale degli adulti; <i>Self-help</i> ; <i>partnership</i> .	Democratizzazione nella distribuzione delle opportunità; potere di azione della comunità; controllo locale; educazione politica; reti di apprendimento; solidarietà e collaborazione
Organizzazione	<i>Top-down</i> (<i>leadership professionale</i>); formale; programmata; istituzionale; 'reattiva')	–	<i>Bottom-up</i> (<i>leadership locale</i>); informale, incentrata sui processi locali; 'proattiva'.

(Adattato e tradotto da: I. Martin, *Community education. Towards a theoretical analysis*, cit., p. 199).

CAPITOLO SECONDO

UNA PROPOSTA DI RICOSTRUZIONE DEI FONDAMENTI TEORICI ED EPISTEMOLOGICI DELLA *LEARNING COMMUNITY*

2.1 *Dalla community education alla learning community*

Tra la fine degli anni Ottanta e gli inizi degli anni Novanta del Novecento la rilevanza posta sui concetti di *lifelong learning*¹³⁰ e di capitale sociale, il dibattito sulle potenzialità del 'locale' nel guidare i processi di sviluppo sociale ed economico a livello globale, nonché l'esigenza di innalzare la quantità e, soprattutto, la qualità della partecipazione degli adulti alla formazione fanno registrare alcuni cambiamenti in seno alla riflessione sulla *community education*.

¹³⁰ Il *lifelong learning* è posto alla base della costruzione di una società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Nello specifico, il programma comunitario di apprendimento permanente si è posto i seguenti obiettivi specifici: a) contribuire allo sviluppo di un apprendimento permanente di qualità e promuovere risultati elevati; b) sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente; c) contribuire a migliorare la qualità, l'attrattiva e l'accessibilità delle opportunità di apprendimento permanente disponibili negli Stati membri; d) rafforzare il contributo dell'apprendimento permanente alla coesione sociale, alla cittadinanza attiva, al dialogo interculturale, alla parità tra le donne e gli uomini e alla realizzazione personale; e) contribuire a promuovere la creatività, la competitività, l'occupabilità e lo sviluppo di uno spirito imprenditoriale; f) contribuire a una maggiore partecipazione di persone di tutte le età, comprese quelle con particolari esigenze e le categorie svantaggiate, all'apprendimento permanente a prescindere dalle condizioni socio-economiche; g) promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica; h) promuovere lo sviluppo, nel campo dell'apprendimento permanente, di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi a carattere innovativo basati sulle TIC; i) rafforzare il ruolo dell'apprendimento permanente nella crescita di un sentimento di cittadinanza europea basato sulla comprensione e sul rispetto dei diritti dell'uomo e della democrazia e nella promozione della tolleranza e del rispetto degli altri popoli e della altre culture; j) promuovere la cooperazione in materia di garanzia della qualità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione in Europa; k) incoraggiare il migliore utilizzo di risultati, di prodotti e di processi innovativi e scambiare le buone prassi nei settori disciplinati dal programma di apprendimento permanente, al fine di migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione (Decisione n. 1720/2006/CE del parlamento europeo e del consiglio che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente, L 327/48 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 24.11.2006).

A livello internazionale il dibattito sulle metodologie e sulle pratiche educative genera un rinnovato interesse verso la *community education*, anche se a quest'ultima espressione si preferisce quella di *learning community*. Ciò dipende dalla centratura posta sulla nozione di *learning*, a partire dalla quale si produce un vero e proprio 'slittamento terminologico' dall'*education* al *learning*. Ben presto, però, gli studiosi si rendono conto che tale slittamento non è di tipo meramente terminologico quanto, piuttosto, di natura concettuale e può essere variamente interpretato.

In effetti, il *focus* posto sull'apprendimento potrebbe essere considerato come un'alternativa alla centralità dell'insegnamento. In tal senso, il passaggio dall'*education* al *learning* sarebbe espressione dell'adattamento di quanto già teorizzato in merito al puerocentrismo su utenti adulti. Al contempo, in coerenza con le recenti concezioni politiche neo-liberali, esso potrebbe veicolare la predilezione verso logiche fondate sul valore dell'individualità dei processi educativi e sulla rilevanza assegnata al soggetto. In tal senso, al singolo individuo si riconoscerebbe la responsabilità diretta del suo apprendimento e della sua formazione. Ancora, soprattutto se riferito al dibattito sulla *learning community*, tale centratura sull'apprendimento potrebbe essere ricondotta al dibattito sulle recenti teorie dell'apprendimento, le quali tendono a privilegiarne le dimensioni socio-relazionali e culturali, non formali e informali, così come emerge nelle teorie dell'apprendimento situato e nell'approccio dell'*everyday cognition*.

Per quanto riguarda la prospettiva che interpreta la centralità dell'apprendimento come alternativa alla centralità dell'insegnamento, si tratta del tentativo di superare una visione etero-centrata dell'apprendimento a favore, invece, di una prospettiva più auto-centrata¹³¹. Questo significa abbandonare l'idea che l'apprendimento in età adulta sia un processo organizzato e gestito dall'educatore a favore di approcci educativi maggiormente orientati sulle nozioni di autoformazione e di *self-directed learning* (SDL)¹³².

¹³¹ Le prime teorizzazioni sul riconoscimento della centralità del soggetto e sul superamento di approcci centrati sull'insegnamento e sulla funzione del docente sono rintracciabili nelle opere *Émile* del 1762 di Jean Jacques Rousseau, in *School and Society* del 1899 di Dewey e nelle opere dei teorici dell'attivismo, tra i quali ricordiamo Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Cleparéde (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1961) e l'italiana Maria Montessori (1870-1952).

¹³² Il termine *autoformation* è utilizzato prevalentemente in ambito francofono, invece nei Paesi anglofoni si preferisce l'espressione *Self-Directed Learning* (SDL).

I primi studi sul SDL sono avviati tra gli anni Sessanta-Settanta da Cyril O. Houle, Alan Tough e Malcolm S. Knowles.

Alan Tough, proseguendo gli studi compiuti da Houle negli anni Sessanta¹³³, fornisce una prima descrizione completa di questo modello di formazione. Attraverso l'analisi di sessantasei progetti canadesi di SDL, l'autore riesce a documentarne la vasta diffusione e la preferenza accordata dagli adulti verso tale forma di apprendimento¹³⁴.

Qualche anno più tardi Knowles descrive il SDL come il processo

in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes¹³⁵.

In altre parole, esso è un «una forma di studio caratterizzata dal fatto che chi apprende ha la responsabilità di progettare, realizzare e valutare la propria esperienza di apprendimento»¹³⁶.

Secondo Knowles il *self-directed learning* è da preferire ad altre forme di apprendimento in quanto le persone che prendono l'iniziativa (studenti proattivi) imparano più cose e meglio rispetto a quanto non facciano i discenti che si limitano ad ascoltare passivamente un insegnante (studenti reattivi). Gli studenti proattivi non solo sono più motivati ad apprendere, ma «tendono a conservare e utilizzare ciò che imparano meglio e più a lungo di quanto non facciano gli studenti reattivi»¹³⁷.

Attraverso i concetti di *autoformation* e *self directed learning* si opera un rovesciamento di prospettiva negli studi sull'apprendimento in età adulta. Infatti, «si passa così da concezioni 'eteronome' della formazione, ereditate dal modello scolastico, che fanno del 'formato' adulto uno 'studente anziano' della 'scuola della perpetuità' a una concezione dell'autonomia del 'soggetto sociale che apprende'»¹³⁸.

¹³³ Cfr. C.O. Houle, *The Inquiring Mind*, University of Wisconsin Press, Madison, 1961.

¹³⁴ Cfr. A. Tough, *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1971.

¹³⁵ M. Knowles, *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*, Prentice Hall/Cambridge, Englewood Cliffs (USA), 1975, p. 18.

¹³⁶ S. Merriam, R. Caffarella, *Learning in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991, p. 41.

¹³⁷ M. Knowles, *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*, cit., p. 14.

¹³⁸ P. Carrè, *Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection*, in P. Carrè, A. Moisan, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 20 (pp. 19-31).

Le potenzialità del SDL sembrano coincidere con la possibilità da parte dell'adulto di auto-auto dirigere il proprio apprendimento, di acquisire pieno potere, responsabilità e controllo di sé e del proprio processo di formazione. Se da una parte tali potenzialità costituiscono gli elementi caratterizzanti il SDL, dall'altra esse sono state oggetto di analisi e di critiche.

Infatti, poiché l'apprendimento di ciascun individuo è socio-culturalmente condizionato, tra autoformazione o SDL e pieno controllo di sé e del proprio apprendimento non esiste un rapporto di sequenzialità e/o di causa-effetto, per cui il passaggio dall'uno all'altro non è sempre così diretto e lineare.

Nessun progetto di apprendimento può essere completamente auto-diretto e, quindi, scevro e libero dai condizionamenti, dai limiti e dai vincoli imposti dal contesto sociale e culturale entro il quale la persona vive. Le potenzialità e le possibilità così come i limiti presenti in un determinato contesto storico-sociale e culturale condizionano in vario modo le nostre scelte formative, ad esempio, ampliando o limitando le opzioni tra le quali effettuare la scelta.

Sono di questo avviso Brookfield, Brockett and Hiemstra, i quali criticano il modello di SDL proposto da Knowles e da Tough perché eccessivamente centrato sull'individuo che apprende mentre è completamente assente un'analisi sui condizionamenti derivanti dall'esterno. Esplicativa in tal senso appare l'analisi di Brookfield, il quale scrive:

who we are and how we decide what it is important for us to be able to know or do are questions that are questions of culture. The self in a self-directed learning project is not an autonomous, innocent self, contentedly floating free from cultural influences. It has not sprung fully formed out of a political vacuum. It is, rather, an embedded self, a self whose instincts, values, needs and beliefs have been shaped by the surrounding culture¹³⁹.

Il contesto esterno gioca un ruolo essenziale nell'incoraggiare o, al contrario, nell'inibire le possibilità e le opportunità di apprendimento delle persone. Tale

¹³⁹ S. D. Brookfield, *Seld-Directed learning*, in A. Di Stefano, K.E. Rudestam, R.J. Silverman (eds.), *Encyclopedia of distributed learning*, Sage Publications, London, 2004, p. 397. Dello stesso autore si vedano pure (ed.), *Self-Directed Learning. From theory to practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985; *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1986; *Self-Directed Learning, Political Clarity, and the Critical Practice of Adult Education*, in «Adult Education Quarterly», n. 43 a. 4, 1993 (pp. 227-242); *Self-Directed Learning*, in R. Maclean, D. Wilson (eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Springer, Netherlands, 2009, pp. 2615-2627.

rilevanza trova la sua espressione sia a livello di contenuto che a livello processi, nella misura in cui definisce e indica, esplicitamente e/o implicitamente, che cosa (i contenuti) e come (i mezzi e i modi) il soggetto dovrebbe apprendere.

In modo simile, Brockett and Hiemstra affermano che le attività di SDL «cannot be divorced from the social context in which they occur because the social context provides the arena in which the activity of self-direction is played out»¹⁴⁰.

Pertanto, rispetto ai primi modelli di SDL che seguono una logica lineare e non considerano il ruolo del contesto – così come emerge dai lavori di Tough (1971) e di Knowles (1975) – nei modelli sviluppati tra gli anni Ottanta e Novanta viene riconosciuto maggiormente il ruolo che il contesto e gli altri individui rivestono nei processi di SDL. Tali studi legano al concetto di SDL i valori di emancipazione e di trasformazione. Si sostiene, infatti, che, oltre a potenziare negli adulti la capacità di auto direzione dell'apprendimento¹⁴¹, il SDL possa favorire il raggiungimento di obiettivi emancipativi e di trasformazione sociale¹⁴². Nello specifico, il SDL potrebbe essere utilizzato per promuovere un apprendimento trasformativo realizzato a partire da una riflessione critica da parte di chi apprende. Tale riflessione critica è considerata un prerequisito essenziale per mantenere elevati livelli di autonomia nei processi di auto-apprendimento e di *self directed learning*¹⁴³. Essa nasce dalla riflessione effettuata sull'insieme delle conoscenze relative al proprio patrimonio storico-culturale, sulle motivazioni biografiche legate ai propri bisogni, desideri e interessi.

Affinché il SDL costituisca uno strumento funzionale alla trasformazione e alla emancipazione sociale, è necessario secondo Brookfield e Collins che esso sia basato

¹⁴⁰ R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London, 1991, p. 32.

¹⁴¹ Secondo la proposta avanzata da Candy, la capacità di autodirezione dell'apprendimento comprende la *personal autonomy*, cioè una caratteristica dei *learners* dotati di personale autonomia, il *self management*, l'abilità degli individui di pianificare e di gestire la loro stessa formazione, il *learner control*, la capacità di organizzare i contenuti della formazione al fine di rendere possibile un maggior controllo del processo di apprendimento da parte di chi apprende, e l'*autodidaxy*, la capacità di cogliere le opportunità di apprendimento presenti nei contesti non istituzionali (cfr. P.C. Candy, *Self-direction for Lifelong Learning. A comprehensive guide to theory and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991).

¹⁴² L.M. Baumgartner, *Self-directed learning. A goal, process, and personal attribute*, in L.M. Baumgartner, M. Lee, S. K. Birden, D. Flowers (eds.) *Adult learning theory: A primer*, OH, Columbus, 2003, pp. 23-28.

¹⁴³ Cfr. J. Mezirow, *A Critical Theory of Self-Directed Learning*, in S. Brookfield (ed.), *Self-Directed Learning. From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education*, cit., p. 27.

sull'azione sociale e politica anziché sull'apprendimento dei singoli individui¹⁴⁴. In tal modo, si supera la prospettiva che interpreta il SDL quale processo esclusivamente centrato sull'individuo e, al suo posto, emergono posizioni più aperte e maggiormente disponibili a considerare l'apprendimento come processo e prodotto sociale.

Esemplificativo di questo orientamento è lo studio di Andruske, la quale ha analizzato i progetti di SDL in materia di *welfare* realizzati a favore delle donne. La studiosa sostiene che le donne possono diventare “agenti politici di cambiamento” nella misura in cui, nel tentativo di controllare e di trasformare i loro contesti di vita quotidiana, contrastano l'oppressione proveniente dalle strutture esterne. Pertanto l'apprendimento che si sviluppa nelle situazioni di vita quotidiana, se connesso alle azioni di contrasto allo svantaggio sociale, culturale ed economico, può favorire il cambiamento¹⁴⁵.

A partire da tali contributi di ricerca, l'apprendimento promosso entro i contesti locali e quotidiani, se opportunamente programmato e realizzato, può assolvere alla funzione di catalizzatore dei processi di trasformazione sociale, culturale ed economica.

Nella prospettiva della *learning community* l'apprendimento viene inteso come processo costruttivo, sociale e contestualizzato. Ciò significa che, da un lato, non si può disconoscere il ruolo giocato dall'adulto nel dirigere e gestire il suo processo formativo. La capacità di auto-direzione è connessa all'esercizio di una intenzionalità e di una razionalità attraverso le quali le persone attribuiscono un senso e un significato alle esperienze della loro vita. Dall'altro, non si può negare il ruolo, anche molto consistente, giocato dal contesto esterno, il quale è inteso come l'insieme delle dimensioni sociali, culturali ed economiche, delle politiche educative, dei servizi, della domanda e dell'offerta formativa che condizionano le possibilità e la partecipazione degli adulti alla formazione. Si ritiene, pertanto, che una riflessione

¹⁴⁴ Cfr. S.D. Brookfield, *Self-Directed Learning, Political Clarity, and the Critical Practice of Adult Education*, cit.; M. Collins, *On Contemporary practice and research. Self-Directed Learning to Critical Theory*, in R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt (eds.), *Boundaries of Adult Learning. Adult Learners, Education and Training*, Routledge, New York, 1996, pp. 109-126.

¹⁴⁵ Cfr. C.L. Andruske, *Self-Directed Learning as a Political Act: Learning Projects of Women on Welfare*, in T.J. Sork, V.L. Chapman, R. St Clair (eds.), *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, University of British Columbia, Vancouver, 2000.

sulla *community education* e/o sulla *learning community* che non prendesse in considerazione entrambe le dimensioni (il soggetto e il contesto) avrebbe poco senso.

2.1.1 *Verso un apprendimento a responsabilità distribuita*

La preferenza accordata al concetto di apprendimento potrebbe non dipendere solo dall'intenzione di valorizzare le esperienze attive di apprendimento delle persone (attraverso le pratiche di autoformazione e di *self-directed learning*) e, quindi, di privilegiare approcci educativi maggiormente incentrati su obiettivi emancipativi e di sviluppo dell'autonomia. Accanto a tali esigenze, alcuni tra i più autorevoli studiosi contemporanei nel campo dell'educazione degli adulti come Colin Griffin, Peter Jarvis, Peter Mayo e Kjell Rubenson hanno scorto nella valorizzazione dell'apprendimento l'intento di avvalorare logiche e politiche educative di stampo neo-liberale. Queste ultime si distinguerebbero per il valore assegnato all'individualità e per la rilevanza attribuita al soggetto, al quale si riconoscerebbe la responsabilità diretta del suo apprendimento e della sua formazione.

Più specificatamente, tali autori sostengono che la centratura sul *learning* sia il risultato di politiche educative neo-liberali congruenti con un'economia globalizzata. All'interno di tale prospettiva economica, lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze degli individui e la formazione continua di capitale umano sono considerati condizioni imprescindibili per la crescita della competitività economica-produttiva e per l'occupabilità di ciascun individuo¹⁴⁶.

Del resto, già da diversi anni l'apprendimento nella prospettiva del *lifelong learning* rappresenta una priorità nell'agenda politica di molti Paesi e di organismi internazionali come, ad esempio, l'UE (Unione Europea), l'OECD (*Organization for economic co-operation and development*) e l'UNESCO (*United Nations Educational,*

¹⁴⁶ Cfr. C. Griffin, *Public rhetoric and public policy. Analysing the difference for lifelong learning*, in J. Holford, P. Jarvis, C. Griffin (eds.), *International perspectives on lifelong learning*, Kogan Page, London, 1998, pp. 21-43; K. Rubenson, *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, in P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz Johansen, L. Ploug, H. Salling Oleson & K. Rubenson (eds.), *Shaping an emerging reality. Researching lifelong learning*, Roskilde University Press, Denmark, 2004, pp. 28-47; P. Jarvis, *Democracy, lifelong learning and the learning society: active citizenship in a late modern age*, vol. 3, Routledge, London, 2008, pp. 52-53; P. Mayo (1999), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino editore, Sassari, 2007.

Scientific and Cultural Organization)¹⁴⁷. Esso è divenuto sempre più centrale per i *decision-makers* europei, in quanto, progressivamente, è entrato a far parte delle politiche tese a elaborare più ampie strategie di sviluppo economico e sociale. Il rapporto dell'OECD del 1989 su *Education and the economy in a changing society* è indicativo di tale 'inclinazione economicistica' del concetto di educazione, in quanto segna il passaggio, in ambito politico, dalla prospettiva umanistica della *long-life education*, tipica degli anni Sessanta e Settanta, ad un nuovo paradigma politico-educativo del *lifelong learning*, che si sviluppa a partire dal 1985, più vicino alle istanze economiche e di mercato¹⁴⁸.

Nella visione umanistica l'educazione permanente è intesa come

un processo che accompagna lo sviluppo personale, professionale e sociale degli individui, durante il corso della vita, al fine di migliorare la qualità della vita degli individui stessi e delle loro collettività¹⁴⁹.

Essa è

l'educazione nella pienezza del suo concetto, nella totalità dei suoi aspetti e delle sue dimensioni, nella continuità ininterrotta del suo sviluppo, dai primi momenti dell'esistenza fino agli ultimi, e nella articolazione profonda e organica dei suoi diversi momenti e delle sue successive fasi¹⁵⁰.

Diversamente, nell'attuale dibattito politico internazionale, non di rado si auspica ad un incremento delle azioni a favore del *lifelong learning* solo in riferimento alla necessità di promuovere una cultura dell'apprendimento continuo capace di

¹⁴⁷ Tra i primi documenti europei e internazionali a porre al centro dell'attenzione l'apprendimento quale motore per lo sviluppo individuale e per la crescita e la coesione sociale si segnalano i seguenti: Commissione europea, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* - Libro bianco COM(93) 700, dicembre 1993; Id., *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza* - Libro bianco, curato da Edith Cresson, Bruxelles, 1995; J. Delors et al. (1996), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997; OECD, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997; Commissione europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 30 ottobre 2000, SEC(2000) 1832; Id., *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione, Bruxelles 2001, COM (2001) 678; Id., *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles 2006, COM(2006) 614. Tra l'altro, appare emblematica anche la scelta di attribuire il titolo *Lifelong learning programme 2007-2013* all'ampia strategia di finanziamento messa in atto dall'UE.

¹⁴⁸ Cfr. OECD, *Education and the economy in a changing society*, Paris, 1989.

¹⁴⁹ R.H. Dave, *Foundations of Lifelong Education*, UNESCO, Pergamon Press, Oxford, 1976, p. 34.

¹⁵⁰ P. Lengrand (1970), *Introduzione all'educazione permanente*, Armando, Roma, 1973, p. 34.

fronteggiare le pressioni economiche e sociali dell'economia e della società della conoscenza¹⁵¹.

Pertanto, se la prospettiva umanistica della *lifelong education* appare maggiormente incentrata sui principi dell'uguaglianza, della democratizzazione e della società civile, la prospettiva del *lifelong learning* sembra supportare, invece, una visione economicistica dell'educazione e dell'apprendimento con una forte centratura sulle responsabilità individuali. Secondo quest'ultima impostazione, quindi, l'educazione e l'apprendimento non rappresenterebbero più solo delle fonti di investimento personale e sociale, ma diventerebbero fattori di produzione, poiché da essi dipenderebbero le capacità dell'individuo di affrontare i cambiamenti, di produrre innovazione, di essere competitivo sul piano produttivo ed economico¹⁵².

Si comprende, così, come spesso non siano gli interessi, i desideri e le necessità di apprendimento delle persone a influenzare e a indirizzare le politiche di *lifelong learning* nei diversi paesi. Piuttosto, queste ultime sembrano offrire un supporto ai bisogni di competitività economica, specifici per ciascun Stato. Infatti, proprio

in response to both the economic global pressures of the neo-liberal core and the socio-economic and political pressures from the EU, countries within the Community have introduced National policies for lifelong learning¹⁵³.

In altre parole, nel contesto di una ripresa delle politiche liberali originatesi dalle esigenze di un'economia globalizzata, è divenuto evidente l'esistenza di uno scarto semantico tra le espressioni di *long-life education* e di *lifelong learning*. Infatti,

a differenza della *lifelong education* e dell'educazione degli adulti d'impostazione liberale (finalizzata ad accrescere l'autonomia delle persone e a favorire la partecipazione democratica), nel *lifelong learning* si sarebbe smarrito l'interesse alla giustizia sociale, soprattutto per ciò che riguarda i temi connessi all'accesso all'istruzione¹⁵⁴.

Naturalmente ritenere il *lifelong learning* una necessità 'di mercato', figlia di logiche neo-liberali non è esente da pericoli. Se da un lato il limite principale risiede nel considerare l'educazione dell'uomo e della donna alla stregua di uno 'strumento' per

¹⁵¹ Cfr. K. Rubenson, *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, cit.

¹⁵² Cfr. OECD, *Education and the economy in a changing society*, cit.

¹⁵³ P. Jarvis, *Democracy, lifelong learning and the learning society: active citizenship in a late modern age*, cit., pp. 52-53.

¹⁵⁴ R. Piazza, *Lifelong learning ed educazione democratica*, in R. Piazza (a cura di), *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa*, Guerini scientifica, Milano, 2009, p. 42.

l'economia; dall'altro vi è il rischio di far dipendere le possibilità d'accesso all'educazione e alla formazione dalle dinamiche di mercato. In tal modo sarebbe il mercato a stabilire quali competenze e abilità gli adulti dovrebbero sviluppare attraverso il sistema educativo per assolvere ai loro molteplici compiti e ruoli sociali¹⁵⁵.

Mayo sostiene che il rischio principale connesso a una politica neo-liberale dell'educazione degli adulti¹⁵⁶ di matrice capitalista consiste nel «convertire quelli che prima erano beni pubblici (fra cui l'educazione degli adulti) in beni di consumo, come impone l'«ideologia di mercato»¹⁵⁷. Infatti, le pratiche politiche di stampo neo-liberale causano

l'incremento della privatizzazione ed i conseguenti tagli della spesa pubblica, insieme all'aumento dei prezzi dei beni di consumo ed alle politiche di recupero della spesa, limitando così l'accesso popolare alla salute, all'istruzione e agli altri servizi sociali. [...]. (In tal modo il pensiero neo-liberale) trasforma in una farsa l'intera questione della «possibilità di scelta», in quanto alle persone che non possono permettersi di pagare i servizi educativi e sanitari viene rifilato un servizio pubblico sotto finanziato e quindi scadente¹⁵⁸.

È proprio per far fronte ai pericoli legati ad una visione economicistica dell'educazione che diviene necessario ristabilire nuovi equilibri tra l'educazione, intesa come impegno-compito istituzionale, bene pubblico e risorsa collettiva, e l'apprendimento, non più interpretato quale dimensione privata e/o a responsabilità individuale ma come processo sociale a 'responsabilità distribuita'¹⁵⁹.

Pertanto, ad un modello di formazione neoliberista dove la libertà di formarsi e di apprendere è lasciata alla responsabilità dei singoli dovrebbe sostituirsi, invece, un progetto educativo globale di crescita dell'uomo. Si tratta di ridistribuire e di riequilibrare tale 'responsabilità' tra l'individuo e le diverse parti sociali e, in particolare tra la società civile, lo Stato e il mercato¹⁶⁰. Ciò anche alla luce del fatto

¹⁵⁵ Cfr. K. Rubenson, *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, cit.

¹⁵⁶ Sin dai primi anni Ottanta il pensiero neo-liberale ha offerto la visione egemonica dominante riguardo allo sviluppo economico e alla politica pubblica ed è stato una componente fondamentale dell'ideologia di Pinochet in Cile, del thacherismo in Gran Bretagna, dell'economia reaganiana negli Stati Uniti e dei programmi del Fondo Monetario Internazionale e della Banca Mondiale. Attualmente, però, essa sembra essere alla base del dibattito relativo all'educazione degli adulti (cfr. P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, cit., p. 20).

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ Cfr. P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educative nel contest europeo. Dal Lifelong Learning ad una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996.

¹⁶⁰ Cfr. K. Rubenson, *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, cit.

che sono proprio gli adulti appartenenti alle fasce più deboli (quelle cioè maggiormente depotenziate a livello sociale, culturale ed economiche) ad avvertire un maggior bisogno di sostegno da parte delle istituzioni pubbliche e delle diverse parti sociali secondo i principi di solidarietà sociale.

Si tratta anche di considerare l'agire educativo in una prospettiva olistica, dove gli aspetti sociali si saldano con quelli culturali, politici, economici, ambientali e così via, in modo tale che non si verifichi il predominio delle esigenze economiche sulle altre.

2.2 *La prospettiva sociale dell'apprendimento*

Nell'ambito delle scienze sociali il Novecento è spesso descritto come il "secolo dell'individuo", dal momento che il soggetto viene ad occupare una posizione sempre più centrale nella vita sociale e, al contempo, la sua cura e il suo benessere vengono assunti quali compiti massimi della civiltà. Il sociologo Norbert Elias qualifica la nostra come una società degli individui, nella quale il soggetto pone al centro della sua vita il senso e la qualità del suo esistere. Per Elias "società degli individui" significa concepire l'individualismo come valore e l'individuazione (cioè il processo di differenziazione interindividuale) come processo socio-culturale primario¹⁶¹.

In ambito educativo il mito del soggetto-individuo è veicolato dalle teorizzazioni sviluppate negli anni Sessanta-Settanta dalla pedagogia cognitivista, la quale, soprattutto con Jean Piaget (1896-1980), appare focalizzata più sui temi dell'apprendimento e dello sviluppo cognitivo piuttosto che sui problemi sociali dell'educazione. Infatti, il primo cognitivismo pone al centro dell'interesse l'intelligenza intesa come insieme chiuso di abilità già acquisite, mentre è scarso il riferimento alle dimensioni contestuali e al cambiamento evolutivo¹⁶².

Successivamente, a partire dalla fine degli anni Settanta, grazie anche alla diffusione in Europa e negli Stati Uniti dell'opera *Pensiero e linguaggio* di Lëv Semënovič Vygotskij (1896-1934), alla prospettiva socio-culturale di Jerome Bruner, alla diffusione delle teorie dell'apprendimento sociale ad opera di studiosi come, ad

¹⁶¹ N. Elias, *La società degli individui*, il Mulino, Bologna, 1990.

¹⁶² Cfr. J. Piaget (1967), *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino, 1983.

esempio, Edwin Hutchins, Albert Bandura e, in seguito, Jean Lave e Etienne Wenger, l'approccio individualista viene gradualmente abbandonato e al suo posto emergono posizioni maggiormente ancorate ad un'idea di apprendimento inteso come processo non solo cognitivo ma anche sociale. Si assiste così ad un rilevante cambiamento paradigmatico secondo il quale il funzionamento individuale è parte del più ampio funzionamento sociale, che è situato in uno specifico contesto, influenzato dalla presenza di altri, distribuito sia tra i soggetti che tra gli artefatti cognitivi, tecnologici e culturali di cui ciascuno si serve.

Tale mutamento paradigmatico è realizzato entro la cornice teorica del costruttivismo¹⁶³ ed è definito, nel quadro dell'evoluzione delle teorie costruttiviste, dal passaggio dalla teoria costruttivista di origine piagetiana alla teoria del costruttivismo sociale di Vygotskij e a quella socio-culturale di Bruner. Infatti, se nel modello di Piaget si evidenzia il ruolo esercitato dal soggetto che apprende, in quanto la conoscenza è da lui costruita attivamente e non può essere passivamente ricevuta dall'ambiente¹⁶⁴, con Vygotskij e Bruner emerge in modo decisivo che la conoscenza è correlata all'ambiente e al contesto storico-culturale. Pertanto, essa non è più semplicemente il prodotto della relazione tra il soggetto e l'oggetto di conoscenza. Anche se ciascun individuo ha una sua peculiare funzione epistemica, grazie alla quale elabora un'interpretazione soggettiva della realtà (prospettiva piagetiana); la conoscenza e i processi di apprendimento risultano essere socialmente e culturalmente determinati e, quindi, spesso sono il frutto di relazioni, di dialogo, di negoziazione sociale. Ne consegue un'immagine dell'apprendimento come prodotto

¹⁶³ Nel corso degli anni Ottanta i vari cambiamenti prodotti sul piano culturale e filosofico rispetto ai tradizionali modelli della conoscenza hanno portato ad una critica del modello classico di razionalità e al conseguente emergere del costruttivismo come nuovo orientamento teorico. Secondo tale orientamento la realtà non può essere considerata come un qualcosa di oggettivo, indipendente dal soggetto che la esperisce, perché è il soggetto stesso che crea, costruisce, inventa ciò che crede che esista. La realtà non può essere considerata indipendente da colui che la osserva, dal momento che è proprio l'osservatore che le dà un senso partecipando attivamente alla sua costruzione. Nelle sue molteplici varianti, il costruttivismo nasce dunque dal crollo di un modello epistemico razionale e lineare in cui viene messa in discussione l'idea che la conoscenza scientifica rappresenti un mondo esterno, oggettivo e misurabile. Piuttosto, la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto; ha carattere situato, cioè ancorato nel contesto concreto; si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale. «Il luogo della conoscenza non si situa né nel soggetto né nell'oggetto ma nell'interazione tra il soggetto e l'oggetto. Nessuno dei due precede l'altro, ma l'uno e l'altro, incontrandosi, rendono possibile l'emergere della conoscenza» (A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano, 1993, p. 48).

¹⁶⁴ Cfr. J. Piaget (1954), *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

dell'adattamento di un individuo al contesto di appartenenza e della relazione con gli altri membri della propria comunità.

Nell'ambito di tali cambiamenti vengono elaborati nuovi approcci teorici, definiti della *distributed cognition*, della *situated cognition* e dell'*everyday cognition* e viene via via delineato un più adeguato e articolato quadro teorico ed epistemologico a supporto delle *learning communities*, all'interno del quale chi apprende non è più considerato un 'ricercatore solitario di conoscenza'. Piuttosto, ai fini dell'apprendimento si riconosce il ruolo significativo 'giocato' dagli altri e dai contesti.

In sostanza, all'idea di un apprendimento sostanzialmente riconducibile ad un'attività esclusivamente individuale viene contrapposta la prospettiva di un apprendimento inteso come dimensione sociale integrata ai contesti di vita quotidiana (il luogo di lavoro, il quartiere, la comunità, ecc.) e declinata nelle forme di una *experiential education*, la cui riflessione originaria si fa risalire ai lavori di Dewey.

Principale esponente della prospettiva sociale dell'apprendimento, come abbiamo già accennato, è Vygotskij, al quale si riconosce il merito di aver individuato le radici sociali dello sviluppo e la natura sociale del funzionamento mentale umano. Nella sua teoria socio-culturale lo psicologo russo descrive l'apprendimento come processo sociale, in quanto ha luogo nell'interazione con gli altri membri della società, e ricerca l'origine dell'intelligenza umana nella società e nella cultura. L'apprendimento è una pratica sociale non solo perché non è possibile distinguere tra le forme dell'apprendere e le forme più generali di coinvolgimento nella vita sociale; ma anche perché i processi cognitivi sono sempre attività sociali, in quanto il mondo in cui l'uomo vive è caratterizzato dalla presenza di artefatti materiali e simbolici che sono culturalmente, storicamente e socialmente determinati¹⁶⁵. L'apprendimento sociale precede la competenza individuale e produce lo sviluppo cognitivo, per cui quest'ultimo non sarebbe possibile in assenza di tale tipo di apprendimento. L'interiorizzazione della conoscenza avviene dall'esterno all'interno, prima attraverso la co-costruzione sociale, cioè l'apprendimento socializzato, e dopo con un

¹⁶⁵ Cfr. L.S. Vygotskij (1934), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 1990.

progressivo trasferimento dell'attività sociale esterna mediata dai segni al controllo interno¹⁶⁶.

In sintesi, le ricerche di Vygotskij hanno dimostrato che una buona cooperazione rappresenta la base dello sviluppo individuale. I processi cognitivi si attivano quando si interagisce e si coopera con altre persone del proprio ambiente. L'interazione sociale costituisce, dunque, uno strumento di facilitazione per lo sviluppo e per l'apprendimento; di conseguenza, la conoscenza è interpretata come il risultato di un'impresa attiva e congiunta di persone in relazione¹⁶⁷.

Le teorie dell'apprendimento sociale postulano che le persone imparano dall'osservazione di altre persone e tali pratiche di osservazione hanno luogo entro un contesto sociale. Secondo Albert Bandura l'apprendimento non implica esclusivamente il contatto diretto con gli oggetti, ma avviene anche attraverso esperienze indirette, sviluppate attraverso l'osservazione di altre persone. Bandura ha adoperato il termine modellamento (*modeling*) per identificare il processo di apprendimento attivato quando il comportamento di un individuo che osserva si modifica in funzione del comportamento di un altro individuo che ha la funzione di modello.

L'osservazione consente alle persone di 'vedere' le conseguenze dei comportamenti degli altri. Infatti,

learning would be exceedingly laborious, not to mention hazardous, if people had to rely solely on the effects of their own actions to inform them what to do. Fortunately, most human behavior is learned observationally through modeling: from observing others one forms an idea of how new behaviors are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action¹⁶⁸.

A tal proposito, i contesti locali come, ad esempio, i quartieri, i paesi, le piccole comunità potrebbero divenire, se opportunamente organizzati e pianificati, luoghi privilegiati di apprendimento del comportamento e del senso civico, e della stessa

¹⁶⁶ Secondo Vygotskij «nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica» (L.S. Vygotskij (1978), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980, p. 163).

¹⁶⁷ A tal proposito lo studioso russo enuncia il concetto di «sviluppo prossimale», attraverso il quale spiega come la persona dotata di maggiore competenza aiuti una persona più giovane e/o meno competenze. La «zona di sviluppo prossimale» distingue tra il livello evolutivo reale, determinato dalle competenze consolidate, e il livello di sviluppo potenziale, raggiungibile attraverso la guida di un educatore e/o la collaborazione con altri (L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit.).

¹⁶⁸ A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1977, p. 22.

cittadinanza attiva. Essendo contesti micro, l'osservazione e, di conseguenza, la probabile imitazione e/o *modeling* di pratiche civiche positive potrebbero realizzarsi e diffondersi con più facilità.

Del resto, anche Dewey sosteneva che l'ambiente sociale

è realmente educativo nei suoi effetti proprio nel grado in cui un individuo condivide o partecipa a molte attività congiunte. Nel condividere forme di attività associate, l'individuo si appropria degli scopi per cui le svolge, diventa familiare con i suoi metodi e contenuti, acquisisce le abilità necessarie e si riempie del suo spirito emotivo¹⁶⁹.

Entro l'approccio sociale dell'apprendimento si colloca la teoria della conoscenza distribuita (*distributed cognition*) elaborata da Hutchins e dai suoi colleghi presso l'Università della California, San Diego, nella metà degli anni Ottanta. Tale teoria enfatizza la crescita cognitiva indotta dalle relazioni con gli altri e postula che il dialogo e il confronto di idee tra le persone, prodotti nel corso dell'interazione, contribuiscono a rendere pubblica la conoscenza privata. In tal modo, si sviluppa l'apprendimento e, allo stesso tempo, una comprensione condivisa da parte di quanti prendono parte all'interazione¹⁷⁰.

Accanto a tali studi e in stretta connessione con essi si colloca la riflessione sull'apprendimento situato, la quale trova la sua origine nell'ambito delle ricerche che esplorano il carattere situato della costruzione della conoscenza (*situated cognition*).

¹⁶⁹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., p. 26.

¹⁷⁰ Tale teoria è approfondita da Hutchins nel corso di due studi. Nel primo, realizzato nel 1995, la cognizione distribuita è descritta attraverso un'analogia con la navigazione. A livello micro l'autore individua i processi culturali-cognitivi in atto quando si guida una nave ed evidenzia la presenza di attività di *routine* che richiedono il coordinamento di persone e di oggetti. Invece, a livello macro di analisi, Hutchins mostra come tali attività coordinate rappresentino per i membri del *team* un'esperienza strutturata di apprendimento, mediante la quale si acquisiscono specifiche procedure e pratiche culturali (cfr. E. Hutchins, *Cognition in the Wild*, MIT Press, Cambridge, 1995). Il secondo studio sulla cognizione distribuita, elaborato nel 1996 in collaborazione con Klausen, invece, è stato realizzato attraverso l'osservazione delle interazioni (interne ed esterne) e la distribuzione delle attività cognitive tra i membri di un equipaggio di volo. L'analisi mostra un modello di cooperazione e di coordinamento delle azioni tra i membri dell'equipaggio che potrebbe essere considerato sia come sistema di cognizione condivisa, sia come esempio di elaborazione e di diffusione delle informazioni (cfr. E. Hutchins, T. Klausen, *Distributed Cognition in an Airline Cockpit*, in D. Middleton, Y. Engeström (eds.), *Communication and Cognition at Work*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996). Di Hutchins si veda, tra gli altri, anche *Learning to Navigate*, in S. Chaiklin, J. Lave (eds.), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993.

La teoria dell'apprendimento situato di Lave e Wenger enfatizza il ruolo dei contesti reali e delle attività, l'importanza dell'interazione sociale e della collaborazione nell'ambiente di apprendimento. I due autori propongono una radicale reinterpretazione del concetto di apprendimento che non è più inteso semplicemente come prodotto dell'insegnamento, ma è considerato una pratica sociale. Esso non è visto come l'acquisizione di conoscenze da parte delle persone, ma rinvia ad un processo di partecipazione sociale, costruita e basata sulle relazioni con la comunità sociale¹⁷¹. Il termine partecipazione descrive

l'esperienza sociale di vivere nel mondo in termini di appartenenza a comunità sociali e di coinvolgimento attivo in iniziative sociali. La partecipazione in questo senso è sia personale che sociale. È un processo complesso che combina il fare, il parlare, il pensare, il sentire e l'appartenere. Coinvolge l'intera persona umana, con il corpo, la mente, le emozioni e le relazioni¹⁷².

Quindi, si apprende sempre attraverso la partecipazione, l'interazione con gli altri e con la situazione. Anche le attività, i compiti e i ruoli sociali non esistono isolatamente, ma sono parte di un più ampio sistema di relazioni all'interno dei quali essi hanno un significato. Tale forma di apprendimento ha luogo nel momento in cui le persone lavorano su compiti reali che vengono svolti nell'ambito di situazioni di vita quotidiane.

Si comprende, dunque, quanto non abbia più senso parlare di una conoscenza decontestualizzata, astratta o generale¹⁷³; piuttosto, l'apprendimento situato è considerato un tipo di pratica sociale associata ad una specifica forma di partecipazione, definita da Lave e Wenger con il costrutto di *partecipazione periferica legittimata (legitimate peripheral participation)*¹⁷⁴.

Accanto agli approcci della *distributed* e della *situated cognition* si è sviluppata la prospettiva della *everyday cognition*. Quest'ultima si focalizza sull'apprendimento che si sviluppa nei contesti di vita quotidiani e su un concetto di apprendimento

¹⁷¹ J. Lave, E. Wenger (1991), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.

¹⁷² E. Wenger (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006, p. 68.

¹⁷³ Cfr. M. Tennant, *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London, 1997.

¹⁷⁴ Attraverso il costrutto di *Legitimate Peripheral Participation* gli autori descrivono il processo di apprendimento come prodotto del coinvolgimento delle persone nelle pratiche sociali. In questo senso l'apprendimento è considerato come una progressiva partecipazione alle attività delle comunità di pratiche (cfr. J. Lave, E. Wenger, *Comunità di pratica, Apprendimento, significato e identità*, cit.).

inteso come processo distribuito e situato. Non di rado alcuni autori come, ad esempio, Rogoff e Lave hanno utilizzato il termine *everyday cognition* anche per distinguere gli studi sulla cognizione condotti in laboratorio da quelli realizzati, invece, nell'ambito delle attività quotidiane¹⁷⁵.

A partire dagli anni Novanta si è preferito utilizzare le espressioni *situated cognition* ed *everyday cognition* come sinonimi. Molto probabilmente ciò deriva dal fatto che in entrambi gli approcci l'attenzione è focalizzata sull'apprendimento interpretato come fenomeno sociale, che ha luogo nelle interazioni quotidiane, le quali sono generate dalle relazioni sociali, dalla storia culturale, dai manufatti, dalle dimensioni e dalle caratteristiche fisiche dell'ambiente di apprendimento¹⁷⁶.

Sulla base degli approcci teorici della *distributed*, *situated* e della *everyday cognition* è possibile tentare di descrivere sinteticamente il modo in cui l'apprendimento si sviluppa all'interno dei contesti locali (quartieri, paesi, comunità, ecc.).

In tali contesti la maggior parte dell'apprendimento è fondato sulle azioni che le persone svolgono nelle situazioni di vita quotidiana (nel lavoro, in famiglia, nelle relazioni sociali, ecc.). Sono queste situazioni, infatti, ad avere un significato immediato e un valore per le persone, perché più vicine a loro da un punto di vista fisico, cognitivo affettivo ed emozionale. Essendo il risultato di un processo sociale, l'apprendimento risente in modo determinante dei sistemi di valore, delle relazioni dei saperi impliciti, taciti, inconsapevoli, delle relazioni sociali, dei sistemi culturali. Esso non può essere separato dall'azione, piuttosto si realizza attraverso essa. Solo mediante l'azione è possibile fare esperienza e solo gli apprendimenti che derivano dall'esperienza sono significativi e, quindi, rilevanti per le persone. Dal momento che la conoscenza è strettamente legata alle azioni, alle esperienze e alle situazioni reali e concrete, essa può essere trasferita facilmente, e quindi diffusa, solo in situazioni simili a quelle nelle quali si è sviluppata.

Questo significa che i contesti locali sono luoghi privilegiati di apprendimento. Il problema rimane quello di rendere tale apprendimento funzionale ad uno sviluppo positivo delle persone e dei contesti locali/delle comunità entro i/le quali vivono.

¹⁷⁵ Cfr. B. Rogoff, J. Lave (eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge, 1984.

¹⁷⁶ Cfr. *ivi*.

La *learning community* potrebbe rispondere a tale esigenza. In tali contesti, infatti, l'apprendimento non è riconducibile ad un'attività esclusivamente individuale, ma rinvia ad una dimensione sociale integrata nei contesti di vita quotidiana. Ciò significa che la possibilità di promuovere apprendimento è favorita dalla condivisione di pratiche e dalla costruzione di situazioni non astratte ma radicate nell'esperienza ordinaria, *real-life setting*, in modo da connettere le esperienze di apprendimento delle persone ai temi e ai problemi della vita reale. In questo modo, diventerebbe possibile affrontare i problemi di carattere sociale del nostro tempo (legati ai temi della coesione sociale, dell'esercizio della cittadinanza attiva, dell'occupabilità, ecc.), promuovendo lo sviluppo personale e quello della stessa comunità.

2.2.1 *Dall'acquisizione alla partecipazione: il modello di Wenger*

Abbiamo già avuto modo di anticipare come le *learning communities* siano intrinsecamente fondate su una logica di matrice costruttivista, secondo la quale la conoscenza scientifica non rappresenta più un mondo esterno, oggettivo, misurabile¹⁷⁷.

Anche nell'ambito delle teorie dell'educazione acquista rilevanza l'idea che il mondo sia una costruzione derivata dalla nostra esperienza e che tra soggetto ed oggetto esistano forme di solidarietà più profonda. Come asserisce Heinz von Foerster «l'ambiente, così come noi lo percepiamo, è una nostra invenzione»¹⁷⁸ e colui che osserva concorre a definire ciò che vede. Infatti,

quelle proprietà che si crede risiedano nelle cose si rivelano essere proprietà dell'osservatore. Si prendano ad esempio i fratellini semantici del Disordine: il Rumore, l'Imprevedibilità, il Caso; e quelli dell'Ordine: la Legge, la Prevedibilità, la Necessità. Gli ultimi elementi delle due triadi, cioè il Caso e la Necessità, sono stati associati fino a tempi

¹⁷⁷ Il costruttivismo nasce intorno agli anni Cinquanta. Possono essere considerati precursori e padri del costruttivismo Jean Piaget e George Kelly, mentre tra i principali esponenti di tale corrente troviamo: George Herbert Mead, Humberto Maturana, Ernst von Glasersfeld, Francisco Varela, Heinz von Foerster, Niklas Luhmann, Paul Watzlawick e Lev Vygotskij. Secondo l'epistemologia costruttivista imparare non significa apprendere la 'vera' natura delle cose, possedere cioè una fotografica ed oggettiva 'rappresentazione' del mondo esterno. La realtà in quanto oggetto della nostra conoscenza sarebbe dunque creata dal nostro continuo fare esperienza di essa. La costruzione si poggia su mappe cognitive che servono agli individui per orientarsi e costruire le proprie interpretazioni. Per una sintesi delle principali posizioni sul tema si segnala il seguente testo (P. Watzlawick (ed.) (1988), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 2006).

¹⁷⁸ Heinz von Foerster (1981), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1987, p. 216.

piuttosto recenti con l'operato della Natura. Da un punto di vista costruttivista, la Necessità deriva dalla capacità di effettuare deduzioni infallibili, mentre il Caso deriva dall'incapacità di effettuare induzioni infallibili. Ciò significa che Caso e Necessità riflettono alcune *nostre* capacità e incapacità, e non quelle della natura¹⁷⁹.

Ne scaturisce una nuova epistemologia della conoscenza che non persegue più un modello di conoscenza causale, lineare e deterministico indissolubilmente legato ad un concetto di 'realtà' e di 'verità'¹⁸⁰. Anziché procedere attraverso la parcellizzazione dell'oggetto conoscitivo e la ricerca di leggi causa-effetto finalizzate a fornire delle spiegazioni della realtà generalizzanti e universalizzanti, viene sempre più a delinearsi un'idea di scienza ipotetica, controvertibile, confutabile e relativistica. Qui il processo di conoscenza è costituito da un processo intenzionale, *in fieri* e mai definitivo, che produce ipotesi via via modificabili.

Il costruttivismo radicale abbandona la nozione di verità ontologica e, al suo posto, istituisce invece il rapporto concettuale di "viabilità". «Una conoscenza, dunque, un'azione, un'idea, un modello concettuale o una teoria, viene considerata viabile, se ha funzionato soddisfacentemente nelle esperienze avute fino a questo momento»¹⁸¹. Dunque, l'esito dei nostri processi cognitivi si presenta sempre come un costrutto che si ottiene integrando il già conosciuto con i contributi esterni, in modo che si realizzi un nuovo oggetto. Il costruttivismo radicale coglie tre aspetti essenziali di ogni esperienza di apprendimento. La conoscenza non preesiste al soggetto come un 'monopolio' predefinito, bensì è l'esito di una sua opera di attiva costruzione; ha un carattere sempre situato, in quanto procede da un ben definito contesto e ad esso fa costantemente riferimento¹⁸².

In sostanza, ad una epistemologia oggettivista, basata sul presupposto che la conoscenza è esterna al soggetto e che i criteri e i processi attraverso cui gli individui

¹⁷⁹ Ivi, p. 200.

¹⁸⁰ A tal proposito von Glasersfeld scrive «nel contesto della filosofia tradizionale, possedere una conoscenza vuol dire disporre di una rappresentazione, un'immagine di una cosa, una situazione, un rapporto, un avvenimento dell'oggetto che si afferma di conoscere. Inoltre è implicita la convinzione che questa rappresentazione sia "vera", che vorrebbe dire che la rappresentazione è simile, se non uguale, all'oggetto rappresentato. In altre parole, la conoscenza dovrebbe rispecchiare un pezzo del mondo "reale", del mondo come sarebbe anche se nessuno lo conoscesse. Il costruttivismo radicale rompe con questa tradizione perché prende sul serio l'argomento logico degli scettici i quali, proprio dall'inizio della filosofia occidentale, hanno ribadito che, dato che non è possibile confrontare la rappresentazione con la cosa rappresentata, il concetto di verità risulta illusorio in questo contesto» (E. von Glasersfeld, *Idee costruttiviste*, in «Riflessioni Sistemiche», n. 2, marzo 2010, pp. 179-180).

¹⁸¹ Ivi, p.180.

¹⁸² Cfr. E. von Glasersfeld (1995), *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1999; Id., *Introduzione al costruttivismo radicale*, cit.

costruiscono la conoscenza sono indipendenti dal soggetto, si sostituisce un'epistemologia soggettivista, secondo la quale, invece, tali criteri e processi non sono dati indipendentemente dal soggetto, ma da lui, in qualche modo, dipendono.

Quindi, non solo il soggetto produce conoscenza, ma contribuisce anche alla produzione dei criteri e dei processi di verifica e di giustificazione della stessa¹⁸³.

Seguendo tale impostazione, quindi, ciascun soggetto produce dei modelli interpretativi della realtà. Tuttavia, tale concezione pone il problema di come sia possibile parlare di un sapere collettivo o comune a più soggetti.

Infatti, se è vero che ciascun soggetto produce modelli interpretativi autonomi, non direttamente accessibili agli altri, allora è solo attraverso l'interazione sociale, soprattutto di tipo linguistico, che è possibile negoziare modelli interpretativi, per quanto possibile condivisi, senza i quali sarebbe difficile, se non impossibile, comunicare (costruttivismo sociale)¹⁸⁴.

I teorici delle comunità come, ad esempio, i già citati Lave e Wenger evidenziano la relazione biunivoca esistente tra un sapere e le forme tipiche di aggregazione sociale quali, appunto, le comunità. Secondo tale impostazione le conoscenze e il sapere, essendo socialmente costruiti, nascono all'interno dell'esperienza sociale e solo all'interno di essa possono esistere. Un sapere è tale solo all'interno del contesto sociale che lo ha prodotto e non esiste al di fuori di esso. Pertanto, le comunità possono essere viste come entità sociali che negoziano e producono modelli interpretativi collettivi condivisi. In esse acquistano visibilità i rapporti di scambio, di negoziazione, di contrapposizione, di riadattamento, di costruzione e di ristrutturazione dei significati. In tali luoghi trova senso l'agire, vengono definiti i fini e gli obiettivi e ciascuno può essere autore del proprio apprendimento e, al contempo, contribuire a quello altrui (soprattutto in quegli ambienti in cui gli attori hanno maggiori possibilità di espressione)¹⁸⁵.

Con il superamento di un concetto di apprendimento inteso come processo di 'acquisizione solitaria di conoscenza' si assiste, gradualmente, all'emergere di

¹⁸³ In realtà, già più di settant'anni fa Jean Piaget scriveva «la mente organizza il mondo organizzando se stessa» (J. Piaget (1937), *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1955, p. 311).

¹⁸⁴ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit.

¹⁸⁵ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica*, cit.

prospettive che fanno coincidere l'apprendimento con i processi di interazione sociale e di partecipazione alle pratiche culturali basate sulla condivisione delle attività di apprendimento. Autori come Vygotskij, Brown, Collins, Duguid, Rogoff, Lave e Wenger sostengono che la conoscenza non esiste né in un mondo a sé, né nelle singole menti, ma è un aspetto della partecipazione alle pratiche culturali. La cognizione e il conoscere sono distribuiti tra gli individui e il loro ambiente, e l'apprendimento è situato in questi rapporti e nelle reti delle attività di partecipazione distribuite. L'apprendimento è riconducibile, quindi, ad una questione di partecipazione ad un processo sociale di costruzione della conoscenza¹⁸⁶. Secondo Vygotskij, infatti, l'attività intrapsichica è naturale conseguenza di quella intersichica. Ciò significa che l'apprendimento è legato direttamente ai processi socioculturali presenti nell'ambiente e il sapere è l'esito sempre perfezionabile di un processo ermeneutico, del quale è parte attiva il soggetto che opera su di sé e sui sistemi di significati presenti nella cultura e nella società di cui fa parte¹⁸⁷.

Più specificatamente, le recenti teorie non solo asseriscono che l'apprendimento ha una configurazione sociale, ma avvalorano la tesi secondo la quale la possibilità di promuovere l'apprendimento è favorita dalla costruzione di situazioni non astratte, ma radicate nell'esperienza ordinaria, *real-life setting*, funzionali a connettere le esperienze di apprendimento delle persone ai temi e ai problemi della vita reale.

A tal proposito, ad esempio, nella sua prospettiva morfogenetica, Munari sostiene che la microgenesi della conoscenza ha luogo nelle situazioni e nei contesti locali dove il soggetto è chiamato a confrontarsi con problemi che non rientrano in schemi e strutture cognitive già acquisite¹⁸⁸.

In altre parole, se le teorie costruttiviste hanno messo in luce i processi tramite i quali le persone costruiscono le proprie conoscenze e le proprie strutture mentali quando interagiscono con un determinato ambiente, le teorie dell'apprendimento sociale

¹⁸⁶ Cfr. L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, cit.; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, cit.; J.S. Brown; A. Collins; P. Duguid, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in «Educational Researcher», vol. 18, n. 1, 1989 (pp. 32-42); E. Wenger, *Comunità di pratica*, cit.

¹⁸⁷ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit.

¹⁸⁸ Cfr. A. Munari, *Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo*, in L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Roma, 2003, pp. 57-71.

pongono l'accento sulle relazioni interpersonali e interpretano l'apprendimento quale prodotto delle interazioni e della partecipazione sociale.

Etienne Wenger nella sua teoria dell'apprendimento sociale approfondisce entrambe le dimensioni dell'interazione e della partecipazione sociale. Egli definisce la dimensione sociale dell'apprendimento asserendo che l'uomo è un essere sociale; la conoscenza è un fatto di competenza per tutta una serie di attività socialmente apprezzate; il conoscere permette al soggetto di partecipare al perseguimento di queste attività socialmente apprezzate e ciò determina la sua possibilità di assumere un ruolo attivo nel mondo; il significato, cioè il fare esperienza del mondo e la relazione attiva con esso, è ciò che l'apprendimento è chiamato a generare¹⁸⁹.

La teoria dell'apprendimento sociale di Wenger trae spunto dalle principali tradizioni di ricerca sul tema. Essa si colloca a metà strada tra quelli che Wenger identifica come «i due assi principali delle tradizioni rilevanti» (v. figura n. 1); in particolare, tra l'asse verticale, costituito, ad un'estremità, dalle “teorie della struttura sociale” e, all'altra, dalle “teorie dell'esperienza situata” e l'asse orizzontale, formato, da un lato, dalle “teorie della pratica” e, dall'altro, dalle “teorie dell'identità”.

L'asse verticale riflette la contrapposizione esistente tra le teorie che attribuiscono il primato alla struttura sociale e quelle che, invece, assegnano il primato all'azione. Se le teorie della struttura sociale, enfatizzando il ruolo delle istituzioni, delle norme e delle regole, sminuiscono e/o negano l'autonomia degli individui in termini di azione, di conoscenza e di apprendimento; dall'altra, le teorie dell'esperienza situata evidenziano, ai fini dell'apprendimento, il ruolo delle dinamiche quotidiane, dell'improvvisazione, delle relazioni interattive tra le persone e il loro ambiente, mettendo in luce, in tal modo, l'autonomia operativa delle persone.

Nella sua teoria sociale, Wenger posiziona l'apprendimento a metà strada tra le teorie della struttura sociale e quelle dell'esperienza situata. L'apprendimento, scrive l'autore, «si determina attraverso il nostro coinvolgimento in azioni e interazioni [...]. Per mezzo di queste azioni e interazioni locali, l'apprendimento riproduce e trasforma la struttura sociale in cui ha luogo»¹⁹⁰.

Lungo l'asse orizzontale, le teorie della pratica sociale si focalizzano sulle relazioni con il mondo; esse «studiano l'attività quotidiana e dei contesti reali, ma con

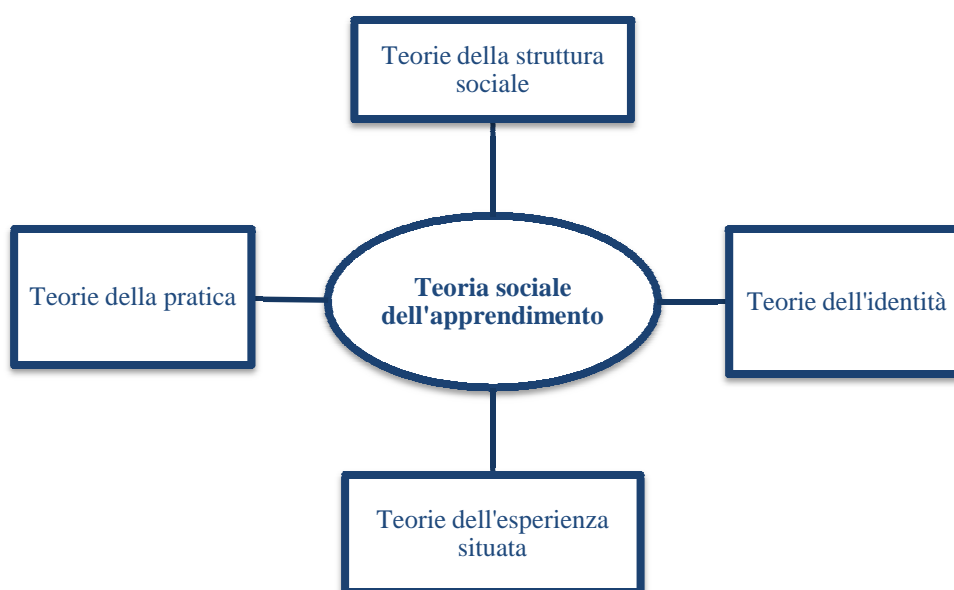
¹⁸⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica*, cit., pp. 10-11.

¹⁹⁰ Ivi, p. 21.

un'enfasi particolare sui sistemi sociali di risorse condivise tramite i quali i gruppi organizzano e coordinano le attività, le relazioni reciproche e le interpretazioni del mondo»¹⁹¹.

Sullo stesso asse ma sul versante opposto troviamo le teorie dell'identità, le quali si concentrano sulla formazione sociale della persona, sulla creazione e sull'utilizzo di indicatori di appartenenza come, ad esempio, le categorie sociali. Anche in questo caso il concetto di apprendimento a cui fa riferimento Wenger si colloca a metà strada, in quanto è inteso come il processo che rende possibile sia l'evoluzione delle pratiche e l'inclusione dei nuovi arrivati, sia lo sviluppo e la trasformazione delle identità.

Fig. n. 1 *I due assi principali delle tradizioni rilevanti*



(Tratto da E. Wenger, *Comunità di pratica*, cit., p. 20)

Secondo Wenger il conoscere è un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento. L'apprendimento è insito nella natura umana nella misura in cui

¹⁹¹ *Ibidem.*

esso è una parte costante e integrante della nostra vita, non un'attività particolare separabile dal resto della nostra vita. Nell'impostazione wengeriana, il termine 'partecipazione' non si riferisce tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone quanto, piuttosto, a un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità. Questa partecipazione influenza non solo ciò che facciamo, ma anche chi siamo, cioè la nostra identità, come interpretiamo ciò che facciamo e, quindi, i significati che attribuiamo a noi stessi e al mondo.

La teoria sociale dell'apprendimento integra tra loro le componenti necessarie a caratterizzare la partecipazione sociale come un processo legato all'apprendere e al conoscere. Tali componenti sono: il significato, la pratica, la comunità e l'identità.

Il "significato" evoca la nostra capacità dinamica – a livello individuale e collettivo – di sperimentare la vita e il mondo come qualcosa di significativo (apprendimento come esperienza). La "pratica" rimanda alle risorse storiche e sociali, agli schemi/struttura di riferimento e alle prospettive comuni che possono sostenere il reciproco coinvolgimento dell'azione (apprendimento come azione). La "comunità" rinvia alle configurazioni sociali in cui le nostre attività sono considerate degne di essere perseguite, all'interno di essa la nostra partecipazione è riconoscibile come competenza (apprendimento come appartenenza). L'"identità" definisce, invece, il ruolo che l'apprendimento ha nel modificare chi siamo e crea delle storie personali in divenire nel contesto delle nostre comunità (apprendimento come divenire). Nelle sue diverse forme, dunque, l'apprendimento influenza e modifica le capacità delle persone di partecipare, di appartenere, di negoziare significati. Tali capacità vengono configurate socialmente rispetto alle pratiche, alle comunità e alle economie di significato e concorrono a definire le identità¹⁹².

In una comunità di pratica, così come in qualsiasi altra forma di *learning community*, l'apprendimento si caratterizza quale dimensione contemporaneamente sociale ed esperienziale; concerne la capacità di negoziare nuovi significati; coinvolge il soggetto e la comunità in processi continui di «interazione dinamica tra partecipazione e reificazione»¹⁹³. E esso trasforma la nostra capacità di partecipare al

¹⁹² Cfr. *ivi*.

¹⁹³ Il termine «reificazione» viene utilizzato da Wenger per esprimere il modo in cui un concetto viene assimilato e trattato come se fosse un oggetto concreto. La reificazione è il processo attraverso il quale

mondo cambiando, a un tempo, ciò che noi siamo, cioè la nostra identità, le nostre pratiche e le nostre comunità.

Si comprende, quindi, come l'apprendimento sostenga e promuova la partecipazione, nella misura in cui costruisce delle storie personali in relazione alle storie delle nostre comunità e collega il passato e il futuro di ciascun individuo in un processo di trasformazione personale e collettiva. L'apprendimento presuppone l'impegno e tale impegno «dipende dalle opportunità di contribuire attivamente alle pratiche di comunità che apprezziamo e che ci apprezzino»¹⁹⁴.

2.3 *La learning community*

All'alba del terzo millennio si è registrato un mutamento di tendenza caratterizzato dal passaggio dall'enfasi posta all'apprendimento dell'individuo a quella assegnata, invece, all'apprendimento inteso come dimensione della comunità. A tal proposito, Feldman ha parlato di una vera e propria transizione dall'«*Age of Individual to the Era of Community*»¹⁹⁵.

Nel contesto di una società definita “della conoscenza”, la *learning community* (d'ora in avanti LC) è definita come

a community that widely promotes a culture of learning by developing effective local partnerships between all sectors of the community and supports and motivates individuals and organizations to participate in learning¹⁹⁶.

Essa è nata e si è diffusa proprio come manifestazione di questo ‘movimento’ (dall'individuo alla comunità), con gli obiettivi di rispondere alle sfide poste dalla *learning society* e dalla *knowledge economy*, di aumentare e di migliorare i livelli di partecipazione degli adulti alle attività di formazione e di apprendimento; di

le persone danno forma alle loro esperienze producendo oggetti che congelano tale esperienza in una ‘entità materiale’. Scrive lo studioso «noi proiettiamo i nostri significati nel mondo e poi li percepiamo come se esistessero veramente, come se avessero una loro realtà. [...] nella reificazione proiettiamo noi stessi sul mondo» (ivi, pp. 71-72).

¹⁹⁴ Ivi, p. 253.

¹⁹⁵ D.H. Feldman, *Forward*, in V. John-Steiner, *Creative collaboration*, Oxford University Press, New York, 2000, p. XIII (pp. IX-XIII).

¹⁹⁶ Commissione Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, cit.

ricomporre il rapporto tra individuo e società, attribuendo nuovo valore ai principi di partecipazione, di reciprocità, di appartenenza e di collaborazione¹⁹⁷.

Nel paradigma della *learning society* l'apprendimento assume un ruolo strategico nella vita delle persone e delle comunità, in quanto risulta connesso alla possibilità di contrastare i fenomeni di esclusione e di emarginazione sociale e di favorire la crescita culturale, sociale ed economica delle comunità. Si sostiene, infatti, che lo sviluppo delle comunità sia realizzabile solo se i soggetti sono interessati da cambiamenti apprenditivi, intenzionali e consapevoli o meno, tali da influenzare positivamente il loro modo di partecipare alla comunità. Di conseguenza, la promozione individuale e comunitaria appare strettamente connessa ai processi di investimento sulle persone e sulle loro capacità di apprendere *lifelong*. L'ipotesi di fondo consiste nel ritenere che, attraverso lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento, sia possibile supportare e valorizzare la capacità delle persone di diventare attivi co-protagonisti delle dinamiche di cambiamento che, inevitabilmente e in maniera continuativa, interessano le loro vite, le comunità, il modo di essere e di vivere in comunità.

Tuttavia, non bisognerebbe incorrere nell'errore di ritenere che tra apprendimento, conoscenza e sviluppo esista un rapporto lineare, basato cioè su una logica di causa-effetto. In effetti, la conoscenza non sempre costituisce il presupposto per una crescita individuale e comunitaria sostenibile, perché «lo sviluppo, in senso positivo, è, innanzi tutto legato all'uso politico che si fa della conoscenza, la quale non può e non dev'essere mai concepita contro l'uomo e il suo tempo»¹⁹⁸.

Il reale progresso delle comunità non sembra dipendere dalle sole risorse materiali e immateriali disponibili. Piuttosto, esso pare essere il prodotto dell'impiego di un approccio sistemico, mediante il quale interpretare la comunità nei suoi diversi sottosistemi e nelle relazioni che si manifestano al suo interno; del carattere di interdisciplinarietà degli interventi educativi che si realizzano entro la comunità e, quindi, anche della capacità delle diverse agenzie educative di operare in rete; della

¹⁹⁷ Cfr. *ivi*, pp. IX-XIII.

¹⁹⁸ V. Sarracino, *Lo sviluppo sociale della conoscenza tra disgiunzione e pertinenza*, in V. Sarracino, V. D'Agnesse, *La conoscenza sociale in educazione. Possibilità e pertinenza*, Edizioni ETS, Pisa, 2007, p. 87.

qualità della cittadinanza che si esprime nel passaggio da una logica di fruizione passiva dei servizi ad una più responsabile co-gestione delle risorse¹⁹⁹.

Da un lato, dunque, le ricerche e gli studi sulla LC appaiono motivati dalla necessità di diffondere una cultura dell'apprendimento e dalla volontà di sostenere e di migliorare i livelli di partecipazione degli adulti alle attività di formazione, anche per rispondere alle molteplici sfide poste dall'attuale società della conoscenza; dall'altro, secondo diversi studiosi la crescita dell'interesse verso la LC rappresenta una risposta ai cambiamenti che hanno coinvolto, a partire dalla fine degli anni Ottanta, tutti i paesi industrializzati. Si tratta, nello specifico, dei cambiamenti posti dalla *learning society*, dalla *new economy*, dalla *knowledge economy* e dalle nuove opportunità di scambio e di diffusione delle informazioni attraverso l'*information technology*, che hanno prodotto un forte impatto socio-economico e culturale sulle comunità urbane.

Le nostre comunità, infatti, si sono ritrovate a dover fronteggiare i rischi derivanti, in un'economia globalizzata, dalla perdita della propria competitività economica-produttiva e, di conseguenza, a dover contrastare i crescenti fenomeni di disoccupazione legati allo scarso sviluppo economico²⁰⁰.

Pertanto, alla base dell'interesse verso le LC vi sarebbero anche delle motivazioni di origine economica, così come dimostrano i numerosi documenti prodotti alla fine degli anni Ottanta dagli organismi europei e internazionali sul tema del rapporto tra educazione, *lifelong learning* ed economia²⁰¹.

A nostro avviso, come si avrà modo di spiegare meglio nei prossimi capitoli, la LC potrebbe costituire una valida strategia per lo sviluppo delle persone e delle loro

¹⁹⁹ Cfr. N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.

²⁰⁰ Cfr. M. Yarnit, *Towns, Cities and Regions in the Learning Age. A Survey of Learning Communities*, LGA Publications, London, 2000; K. Rubenson, *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, cit.

²⁰¹ A livello internazionale il rapporto dell'OECD del 1989, *Education and the economy in a changing society*, segna il passaggio dalla visione 'umanistica' del *lifelong learning* degli anni Sessanta e Settanta ad un nuovo paradigma politico-economico, sviluppatosi nel periodo compreso tra il 1985 al 2000. Se la prospettiva umanistica del *lifelong learning* appare incentrata sui principi dell'"uguaglianza", della "democratizzazione" e della "società civile", il nuovo indirizzo sembra supportare, invece, una visione più economicistica dell'educazione e dell'apprendimento con una forte centratura sulle responsabilità individuali. In tale contesto, l'educazione e, in particolare, l'apprendimento non rappresentano più solo delle fonti di investimento, ma sono fattori di produzione, in quanto da essi dipendono la capacità dell'individuo di affrontare i cambiamenti, di produrre innovazione, di essere competitivi sul piano produttivo ed economico.

comunità. Uno sviluppo inteso, però, non come semplice innalzamento del PIL e/o come disponibilità finanziarie, bensì quale strategia di innalzamento della 'qualità della vita', di benessere individuale e comunitario. Tale benessere non esclude la possibilità di incrementare gli interventi connessi allo sviluppo economico, come ad esempio quelli relativi all'occupazione e all'*employability*. Infatti, si ritiene che le possibilità di espressione, di autorealizzazione e di emancipazione delle persone siano strettamente connesse alle politiche dell'apprendimento legate all'occupazione.

2.3.1 *La prospettiva extrascolastica*

Nella letteratura di settore il concetto di LC è impiegato indistintamente per indicare una molteplicità di modelli educativi, a volte anche molto differenti tra loro.

In generale descriviamo la LC come qualsiasi gruppo di persone capace di rispondere alle proprie esigenze di apprendimento, i cui membri sono legati tra loro dalla condivisione di un'area geografica, da interessi e/o da obiettivi comuni.

A seconda del contesto di utilizzo, la letteratura specialistica distingue due prospettive principali di LC: extrascolastica e scolastica. La prima si focalizza sulla componente umana della comunità, cioè sui benefici derivanti dalla creazione di relazioni, di sinergie, di *partnership* e di reti sociali tra le persone e i diversi gruppi sociali, e dalle potenzialità connesse ai processi di scambio e di condivisione di risorse e di conoscenze per il perseguimento di obiettivi comuni. La seconda prospettiva, invece, è riconducibile a *setting* scolastici, dove la LC è considerata un mezzo per lo sviluppo dell'apprendimento del contenuto curricolare predeterminato²⁰².

Nell'ottica extrascolastica, le LC comportano una maggiore condivisione del sapere la possibilità di creare nuove conoscenze che possono essere impiegate a beneficio della comunità e dei suoi membri. Tale concezione è in contrasto con la visione che considera le comunità di apprendimento solo come una modalità per stimolare l'apprendimento dei singoli, e non come fattore di sviluppo della comunità, così come spesso avviene, ad esempio, nelle istituzioni educative formali. Tuttavia, non si

²⁰² Cfr. S. Kilpatrick, M. Barrett, T. Jones, *Defining Learning Communities*, discussion paper D1/2003, Faculty of Education, University of Tasmania, Australia, 2003.

può escludere che «la costruzione di comunità di *learners* crea un ambiente potenzialmente in grado di far avanzare un'intera società»²⁰³.

Seguendo questa prima impostazione, quindi,

a learning community addresses the learning needs of its locality through partnership. It uses the strengths of social and institutional relationships to bring about cultural shifts in perceptions of the value of learning. Learning communities explicitly use learning as a way of promoting social cohesion, regeneration and economic development which involves all parts of the community²⁰⁴.

La LC promuove, dunque, il cambiamento della stessa comunità nella misura in cui i diversi gruppi sociali e le istituzioni uniscono le loro forze, condividendo tra loro i rischi, le responsabilità e le risorse disponibili.

La stessa espressione di LC è usata anche per descrivere

neighborhoods, villages, towns, cities and regions in which the concept of lifelong learning is explicitly used as an organizing principle and social goal as the learning resources of every one of the five sectors of the community – *civic*, *economic* (private-cooperative enterprise), *public* (e.g. libraries, museums, health and social agencies), *education*, and *voluntary* – is mobilized to foster environmentally sustainable economic development and social inclusion²⁰⁵.

Indipendentemente dal modo di definire e d'intendere la LC, tra i suoi tratti distintivi si possono annoverare:

- i *network* di apprendimento (l'apprendimento non è confinato entro gli edifici scolastici);
- la rimozione dei confini tra i diversi tipi di apprendimento formale, non formale e informale (l'apprendimento è connesso alla comunità);
- il rafforzamento delle relazioni sociali tra i discenti;
- la possibilità di soddisfare un'ampia varietà dei bisogni di apprendimento;
- la promozione culturale degli individui e della comunità²⁰⁶.

²⁰³ O.T. Lenning, L.H. Ebbers, *The powerful potential of learning communities: Improving education for the future*, in «ASHE-ERIC Higher Education Report», vol. 6, n. 26, George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, Washington, D.C., 1999, p. 21.

²⁰⁴ M. Yarnit, *Towns, Cities and Regions in the Learning Age. A Survey of Learning Communities*, cit., p. 11.

²⁰⁵ R. Faris, *Lifelong learning, social capital and place management*, in C. Duke, M. Osborne, B. Wilson (eds.), *Rebalancing the social and economic, Learning, partnership and place*, NIACE, Leicester, 2005, p. 21 (pp. 16-36).

²⁰⁶ Cfr. N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit.

In una LC le molteplici e diversificate risorse presenti nella comunità sono considerate, ciascuna, parte integrante del programma di apprendimento.

Le biblioteche, i musei, i parchi, le palestre, i negozi, le banche, le aziende, gli uffici municipali, le fattorie, le fabbriche, le strade e l'ambiente forniscono opportunità di apprendimento, strutture e servizi per autodidatti. Nello stesso tempo, l'apprendimento diventa servizio alla comunità perché i futuri cittadini vengano coinvolti nella comunità locale²⁰⁷.

Si intuisce abbastanza chiaramente il ruolo strategico attribuito alle *partnership*, in particolare a quelle istituite tra il pubblico, il privato e le organizzazioni *no-profit*. Infatti, è a partire da tali *partnership* e dalla creazione di reti sociali che aumenta la capacità della comunità di modellare e gestire il proprio futuro e di avviare processi di *empowerment* funzionali al miglioramento della capacità di autodeterminazione della comunità. La LC offre la possibilità di un *empowerment* individuale e di comunità a partire dalla partecipazione, dalla condivisione, dal senso della relazione, cioè da tutti quei fattori attraverso i quali prende forma il bene comune, inteso come l'insieme della realizzazione dei fini collettivi e di quelli individuali. Il processo di *empowerment* in una LC si attualizza attraverso l'apprendimento, all'interno di una rete di relazioni e di *partnership* e si articola in una continuità di azioni volte a sviluppare:

- la capacità di mettersi in relazione con il proprio ambiente per produrne una conoscenza critica;
- la presa di coscienza dei rapporti tra le forze in gioco nel contesto e i propri vissuti, tra cui il riconoscimento delle forze che hanno vincolato e ridotto le proprie possibilità;
- la capacità di trasformare la comunità di cui si fa parte attraverso l'intervento e l'azione²⁰⁸.

Tali *partnership* dell'apprendimento, spesso denominate nella letteratura di origine anglosassone *lifelong learning partnership*, sono considerate di fondamentale rilevanza, poiché si ritiene che un obiettivo così ambizioso come quello di promuovere lo sviluppo degli individui e delle comunità attraverso innovative strategie di *lifelong learning* non possa essere affrontato isolatamente o, come spesso

²⁰⁷ W.N. Ellis, *Community Life-Long Learning Centers*, in R. Miller (ed.), *Creating Learning Communities*, Foundation for educational Renewal, Washington, DC., 2000, p. 19.

²⁰⁸ Cfr. P. Freire (1968), *La pedagogia degli appressi*, cit.

avviene, in concorrenza dai molti attori che operano nell'ambito dell'educazione degli adulti e del *lifelong learning*. Piuttosto, un simile obiettivo richiede un impegno continuo e integrato da parte di tutte le aree socio-politiche ed educative, tra le quali spiccano per rilevanza il sistema scolastico, il sistema regionale della formazione professionale, i sistemi dei servizi per l'impiego, le reti civiche, le iniziative per l'educazione degli adulti, le infrastrutture culturali (biblioteche, musei, teatri, ecc.), le imprese, le associazioni culturali, del volontariato sociale, del tempo libero, delle famiglie, e le università.

A seconda della prospettiva adottata e degli obiettivi specifici prefissati, le *learning partnership* per il *lifelong learning* possono essere definite come:

- percorsi di collaborazione tra le diverse agenzie di apprendimento presenti nella comunità, realizzati soprattutto a vantaggio del discente;
- impegno condiviso ed equilibrato da parte di tutti i soggetti interessati a costruire una comunità di apprendimento che metta al centro dell'interesse colui che apprende;
- equa partecipazione di tutti *partners* allo sviluppo di più elevati livelli di *community capacity building*²⁰⁹;
- ponte in grado di mettere in relazione i settori *profit* e *no-profit* dell'economia in funzione del benessere sociale della persona, dell'organizzazione e della comunità²¹⁰.

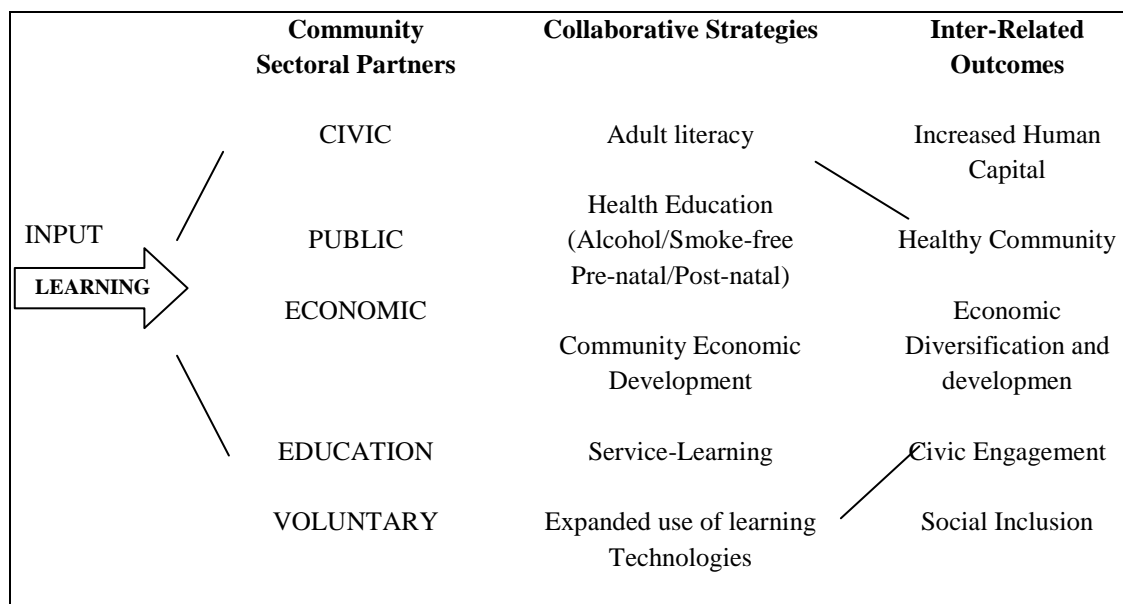
Lo schema n. 1 rappresenta un esempio del modo in cui i diversi settori di una comunità (civico, pubblico, economico, educativo, del volontariato) collaborano insieme per il raggiungimento di obiettivi condivisi e interrelati, mettendo in atto strategie e interventi in grado di favorire, attraverso l'apprendimento, l'incremento

²⁰⁹ La *community capacity building* descrive l'insieme di capitale umano, di risorse organizzative e di capitale sociale presenti all'interno di una comunità, che può essere utilizzato per risolvere i problemi collettivi e per migliorare o mantenere il benessere di una determinata comunità» (R.J. Chaskin, *Building community capacity: a definitional framework and case studies from a comprehensive community initiative*, in «Urban Affairs Review», vol. 36, n. 3, 2001, p. 295). Essa «increases individuals' potential for action and participation in local governance. It enables men and women to effect positive changes in their lives, to become active decision-makers in their local contexts. They become 'actors' who can make a difference in everyday affairs rather than being passive subjects within social and institutional processes» (W. Walters, *Social capital and political sociology. Re-imagining politics?*, in «Sociology», vol. 36, n. 2, 2003, pp. 77-97).

²¹⁰ Cfr. P. Kearns, G. Papadopoulos, *Building a learning and training culture: the experience of five OECD Countries*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide, 2000; N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit.

del capitale umano, del benessere e della salute delle persone, l'impegno civico e l'inclusione sociale.

Schema. n. 1 *Learning Communities. Infusing learning in Sectoral Policy and Practice*



(Adattato da R. Faris, A. Blunt, A., *Report on the CMEC Forum on Adult Literacy, Prince George, British Columbia* (June 19-20, 2006), Council of Ministers of Education Canada, Toronto, 2007).

In sintesi, dunque, la LC affronta i diversi bisogni di apprendimento degli individui e delle comunità attraverso lo sviluppo di reti sociali e di nuove forme di partenariato con l'obiettivo di aumentare la capacità della comunità di porsi come attiva promotrice del proprio sviluppo sociale, culturale ed economico.

Learning communities are made up of people who share a common purpose. They collaborate to draw on individual strengths, respect a variety of perspectives, and actively promote learning opportunities. The outcomes are the creation of a vibrant, synergistic environment, enhanced potential for all members, and the possibility that new knowledge will be created²¹¹.

Il concetto di LC rimanda direttamente al nesso che esiste tra apprendimento individuale e sviluppo locale. Una comunità di apprendimento costituisce la premessa indispensabile per avviare processi di sviluppo della comunità sulla base

²¹¹ S. Kilpatrick, M. Barrett, T. Jones, *Defining Learning Communities*, cit., p. 11.

del principio che ogni forma di sviluppo locale si fonda su un processo interattivo in cui la città, la comunità e/o il quartiere diventano un laboratorio di apprendimento, all'interno del quale sostenere processi e interventi partecipativi di educazione alla cittadinanza (*citizenship education*), di promozione della salute (*health promotion*), di sviluppo economico (*economic development*), di sostenibilità ambientale (*environmental sustainability*), di *empowerment* di comunità volti a innalzare i livelli di benessere delle persone e della comunità.

Le comunità di apprendimento sono ritenute delle “incubatrici di cittadinanza democratica”, perché l’alfabetizzazione civica e i valori democratici sono costantemente sostenuti e incoraggiati. In modo simile, la rilevanza assegnata alle iniziative di prevenzione della salute e della sicurezza sul lavoro contribuiscono a diffondere una “cultura della salute”. Lo sviluppo economico è soprattutto inteso come la capacità degli individui e delle comunità di rispondere in modo proattivo alle mutevoli esigenze e ai cambiamenti determinati dall’attuale *knowledge economy*. Nella LC, la consapevolezza della necessità di migliorare la sostenibilità ambientale rende gli investimenti in *eco-literacy* una delle principali sfide educative per i prossimi decenni. Infine, la crescita culturale e sociale in una LC è basata sul rafforzamento del capitale sociale e sulla costruzione di ponti e di *partnership* attraverso i quali potenziare la *community capacity building*, promuovere l’inclusione sociale e accrescere lo sviluppo del capitale umano²¹².

In sostanza, nella LC la crescita del soggetto e lo sviluppo della comunità attraverso l’apprendimento sono considerati due obiettivi congiunti e inscindibili. Qui l’apprendimento si caratterizza quale dimensione integrata alla città ed alla comunità ed è ritenuto essenziale per garantire il miglioramento della qualità della vita.

Anche se tra gli obiettivi di una LC sono posti in maggiore rilievo la crescita sociale e culturale e, al contempo, lo sviluppo economico e la sostenibilità ambientale delle comunità, a nostro avviso, non può essere ritenuta d’importanza inferiore il suo ruolo nel contribuire a dare forma e contenuto al tempo libero delle persone. Infatti, la LC

²¹² Cfr. W. Peterson, R. Faris, *Learning-Based Community Development. Lessons Learned for British Columbia*, Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers, Victoria, 2000; R. Faris, *The Way Forward. Building a Learning Nation*, Walter and Duncan Gordon Foundation, Toronto, 2001. Entrambi i documenti sono consultabili al seguente link <http://members.shaw.ca/rfaris/LC.htm>.

può offrire agli individui innovative opportunità per aggiornarsi, per crescere culturalmente e per mantenere la mente ‘giovane’ e allenata²¹³.

È necessario però sottolineare un aspetto. La LC costituisce un dispositivo educativo valido solo nella misura in cui, oltre a favorire gli obiettivi già citati – di sviluppo socio-culturale, ambientale ed economico – concorre al miglioramento dei livelli di consapevolezza delle persone e del loro modo di vivere e di ‘essere’ in comunità, contribuendo in tal modo ad assegnare e a riassegnare senso e significato all’esistenza delle persone.

Pertanto, dovrebbero essere l’emancipazione e l’autonomia delle persone a costituire le finalità principali di una LC. Autonomia che è intesa sia come acquisizione degli strumenti codificati, delle conoscenze e delle competenze per il vivere sociale e professionale, sia come capacità degli individui di essere autonomi negli stessi processi di apprendimento.

2.3.2 *La prospettiva scolastica*

Se nella prospettiva extrascolastica la LC è incentrata sui benefici derivanti dalla creazione di relazioni, di sinergie, di reti sociali e di *partnership*, nella prospettiva scolastica, invece, il termine è utilizzato in riferimento ai processi di apprendimento che si realizzano a scuola e la LC è considerata un mezzo per lo sviluppo dell’apprendimento del contenuto curricolare predeterminato. In questo senso, quindi,

a learning community is any one of a variety of curricular structures that link together several existing courses - or actually restructure the curricular material entirely - so that students have opportunities for deeper understanding of and integration of the material they

²¹³ Gli studi di Limbos e di Schwartz hanno evidenziato come dagli anni Settanta si sia assistito ad un aumento irreversibile del tempo libero. Tale incremento è stato variamente interpretato come il prodotto della riduzione dei tempi di lavoro, dell’influenza sempre più invadente dei mass-media e dell’impatto delle innovazioni tecnologiche sugli individui e sulle società. Accanto alle potenzialità dell’aumento del *disposable time* vi sono anche rischi e pericoli non trascurabili. Il principale rischio è rappresentato dalla natura dell’offerta che, spesso, anziché soddisfare le esigenze delle persone, è funzionale a perpetuare un modello di consumo di massa e a mettere in moto meccanismi di condizionamento e di manipolazione dei consumi culturali (cfr. E. Limbos (1971), *L’animatore socioculturale. Formazione e autoformazione. Metodi e tecniche*, Armando, Roma, 2001; B. Schwartz, *L’educazione di domani*, La Nuova Italia, Firenze, 1972).

are learning, and more interaction with one another and their teachers as fellow participants in the learning enterprise²¹⁴.

Secondo Patricia Cross l'interesse verso questa seconda forma di LC è coinciso con l'importanza assegnata alla creazione di ambienti scolastici più olistici²¹⁵, incentrati sui modelli del *collaborative learning* e dell'apprendimento cooperativo.

Nella prospettiva scolastica sono soprattutto i singoli alunni, anziché il gruppo o la comunità scolastica, a beneficiare dell'apprendimento. Pertanto, rispetto alla prospettiva extrascolastica, viene posta minore enfasi ai processi di scambio, di condivisione e di creazione di conoscenze e competenze, anche se non sono esclusi i processi di collaborazione. Anzi, in alcuni modelli confluenti entro questa prospettiva – ad esempio, in quello della *community of learners* di Brown e Campione – le modalità relazionali e di lavoro costruite su pratiche collaborative e cooperative sono considerate estremamente importanti.

A partire da tale impostazione, la LC coincide con «un gruppo di persone impegnate in interazioni intellettuali per scopi di apprendimento, il quale opera attraverso processi di *collaborative learning*»²¹⁶.

Secondo la nota definizione proposta da Kaye, l'apprendimento collaborativo consiste nel lavorare insieme, «il che implica una condivisione di compiti e una esplicita intenzione di “aggiungere valore” per creare qualcosa di nuovo o di

²¹⁴ F. Gabelnick, J. MacGregor, R. Mathews, B.L. Smith, *Learning communities. Building connections among disciplines, students and faculty*, in «New Directions in Teaching and Learning», n.41, Jossey Bass, San Francisco, 1990, p. 19 (11-29).

²¹⁵ Nelle scienze umane-sociali, così come in quelle naturali si distinguono due visioni del mondo, una di tipo riduzionista e l'altra di tipo olistico. La visione riduzionista della realtà, la cui metafora fondamentale è rappresentata dalla macchina, descrive l'universo come un sistema composto da elementi discreti interagenti in un campo spazio-temporale. Tale modo di concepire la realtà è connesso a un modello reattivo e adattivo dell'uomo e alla possibilità di effettuare previsioni esaustive degli eventi. Diversamente, la visione olistica rappresenta l'universo come un organismo unitario, intergente e in evoluzione. Di conseguenza, essa è connessa a un modello attivo e adattivo dell'uomo. In tale prospettiva, «l'essenza della sostanza è colta nell'attività, piuttosto che in particelle elementari statiche. [...] In questo modo, l'unità è colta nella molteplicità, l'essere è colto nel divenire e la stabilità è colta nel cambiamento. [...] La natura del tutto, invece che essere la somma delle sue parti, è presupposta dalle parti e il tutto costituisce la condizione del significato e dell'esistenza delle parti (H.D. Reese, W.E. Overton, *Models of Development and Theories of Development*, in L.R. Gottlet, P.B. Baltes (eds.), *Life-Span Developmental Psychology*, Academic Press, New York, 1970, p. 133).

²¹⁶ K.P. Cross, *Why Learning Communities? Why now?*, in «About Campus», vol. 3, n. 3, July-August, 1998 (pp. 4-11).

differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o una esecuzione di istruzioni»²¹⁷.

Esso è il processo di acquisizione di conoscenze, di abilità e/o di atteggiamenti prodotto dall'interazione di gruppo; in altre parole, è «un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo»²¹⁸. L'efficacia del *collaborative learning* è stata dimostrata da diversi studi, tra i quali emerge per significatività quello condotto, nel 1996, da Karabenick e Collins-Eaglin, all'interno del quale sono stati coinvolti oltre mille studenti di cinquantasette classi. I due ricercatori hanno osservato che più è elevato l'accento posto in una classe sull'apprendimento collaborativo tanto maggiore sarà la propensione degli studenti a utilizzare strategie di apprendimento, di elaborazione, di monitoraggio, di comprensione e di pensiero critico di ordine superiore²¹⁹. Inoltre, studi più recenti hanno dimostrato come la costruzione collaborativa di conoscenza attivi strategie di apprendimento più efficaci, in grado di produrre non solo un accrescimento della conoscenza individuale ma anche un progresso sociale e culturale utile per tutti²²⁰.

Nella prospettiva scolastica l'obiettivo principale dei *curricula* didattici è quello di migliorare le competenze metacognitive degli studenti, soprattutto quelle connesse alla capacità di imparare ad imparare, all'affinamento delle abilità di studio e di riflessione sul lavoro²²¹.

La finalità didattica perseguita consiste nel permettere agli studenti di padroneggiare strategie di apprendimento imperniate sulle dimensioni dell'auto-controllo, dell'auto-direzione e dell'auto-valutazione dell'apprendimento. A tal fine, particolare attenzione è dedicata al coinvolgimento attivo degli studenti in tutte le fasi della costruzione del *curriculum*: dalla scelta degli argomenti da studiare alle metodologie di lavoro in classe. Infatti, rendere chi apprende un soggetto attivo significa considerarlo un costruttore della propria conoscenza, piuttosto che un recipiente

²¹⁷ A.R. Kaye, *Learning Together Apart*, in A.R. Kaye (ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*, NATO ASI Series, vol. 90, Springer-Verlag, 1992, p. 9 (pp. 1-24).

²¹⁸ *Ibidem*.

²¹⁹ Cfr. S.A. Karabenick, J. Collins-Eaglin, *Relation of perceived instructional goals and incentives to college students' use of learning strategies*, in «The Journal of Experimental Education», vol. 65, n. 4, 1997 (pp. 331-338).

²²⁰ M. Scardamalia, C. Bereiter, *Knowledge building*, in J. W. Guthrie (ed.), *Encyclopaedia of Education*, Macmillan, New York, 2003, pp. 1370-1373.

²²¹ Per capacità metacognitiva s'intende l'abilità dei soggetti di indagare sui propri processi cognitivi, considerando che, in genere, quanto più una persona è cosciente di ciò che fa e di come la propria mente lavora tanto più è in grado di ottenere risultati positivi nelle attività che esegue.

passivo di esperienze e di competenze altrui. E ciò non può essere disgiunto da una prospettiva più interattiva, cooperativa e collaborativa dell'apprendimento²²².

La collaborazione e la cooperazione²²³ sono considerati due aspetti essenziali della LC, anche se spesso tali concetti sono trattati erroneamente come sinonimi.

In realtà,

collaboration is a process by which individuals *negotiate and share meanings* relevant to the problem-solving task at hand [...]. Collaboration is a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem²²⁴.

Invece, nella cooperazione

the learning is done by individuals, who then contribute their individual results and present the collection of individual results as their group product. Learning in cooperative groups is viewed as something that takes place individually²²⁵.

Secondo Dillenbourg la differenza tra i due termini consiste nel fatto che

in cooperation, partners split the work, solve sub-tasks individually and then assemble the partial results into the final output. In collaboration, partners do the work 'together'²²⁶.

Di conseguenza, la cooperazione richiederebbe forme di collaborazione più strutturate, in quanto l'attività è finalizzata al conseguimento di obiettivi e compiti comuni e condivisi. Nel lavoro cooperativo è fondamentale definire un obiettivo

²²² Cfr. E.F. Barkley, K.P. Cross, C.H. Major, *Collaborative Learning Techniques. A Handbook for College Faculty*, Jossey-Bass, San Francisco, 2005.

²²³ In ambito educativo sembra vi sia una predilezione per il concetto di cooperazione rispetto a quello di collaborazione. Ciò deriverebbe, molto probabilmente, dall'ampio eco suscitato dall'esperienza delle cooperative scolastiche, realizzate in Francia nel 1918 da Barthélemy Profit. Tali cooperative scolastiche erano piccole società scolastiche gestite da alunni, entro le quali erano organizzate una serie di attività comuni con la supervisione dei docenti. Lo scopo era quello di favorire lo scambio di materiale didattico in un periodo storico caratterizzato da gravi difficoltà economiche (la fine della prima guerra mondiale). Successivamente, tali cooperative divennero ambienti di apprendimento caratterizzati dal mutuo insegnamento tra pari. In Italia, invece, è l'importante opera del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), negli anni Cinquanta e Settanta, a incrementare l'interesse verso pratiche educative incentrate sul concetto di cooperazione.

²²⁴ J. Roschelle, S. Teasley, *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*, in C. O'Malley (ed.), *Computer-supported collaborative learning*, Springer-Verlag., Berlin, Germany, 1995, p. 70 (pp. 69-197).

²²⁵ G. Stahl, T. Koschmann, D. Suthers, *Computer-supported collaborative learning. An historical perspective*, in R. K. Sawyer (ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, p. 413 (pp. 409-426).

²²⁶ P. Dillenbourg, *What do you mean by "collaborative learning"?*, in P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*, Pergamon, Elsevier Science, Amsterdam, NL, 1999, p. 8 (pp. 1-16).

comune da raggiungere, suddividere i compiti e i ruoli; pertanto, particolare rilevanza è riconosciuta alla figura del docente/coordinatore, il quale si assume la responsabilità di tali compiti.

Invece, il termine collaborazione è utilizzato in tutte quelle situazioni in cui i soggetti entrano esclusivamente o prioritariamente in dinamiche di mutuo sostegno e reciprocità (ad esempio, attraverso lo scambio di materiali, la condivisione di esperienze, la partecipazione a incontri, ecc.). Anche in questo caso il successo della collaborazione dipende da fattori quali la competenza del gruppo, l'esistenza di un obiettivo condiviso, la condivisione di regole, il mutuo rispetto e la fiducia reciproca²²⁷.

Entro la prospettiva scolastica si segnalano le ricerche avviate negli anni Novanta da Ann Brown e Joseph Campione presso l'Università di Berkeley in California, i quali, insieme al loro gruppo di ricerca, hanno sperimentato il modello della *community of learners* in classi di bambini di età compresa tra i sette e i nove anni.

La *community of learners* (d'ora in avanti CoL) di Brown e Campione è un particolare ambiente di ricerca cooperativa e, al contempo, una strategia didattica, la quale è incentrata sulla riflessione problematica della conoscenza e sulla mutua condivisione delle risorse intellettuali e materiali. Essa prende a modello le comunità scientifiche, nelle quali si opera secondo i principi della creazione e della scoperta piuttosto che della semplice trasmissione della conoscenza²²⁸.

Le basi teoriche di questo approccio sono rintracciabili nelle teorie socio-costruttiviste, secondo le quali la conoscenza è una costruzione sociale situata nel contesto nel quale è costruita e, pertanto, i processi cognitivi si organizzano attorno reti di significati socio-culturalmente definiti. Ne discende un concetto di apprendimento inteso come un processo di costruzione di significati negoziati

²²⁷ Cfr. M. Schrage, *No more teams! Mastering the dynamics of creative collaboration*, Currency Doubleday, New York, 1995; G. Bonaiuti, G. D'Agostino, *Collaborazione e cooperazione con le nuove tecnologie*, in «Scuola e Città», n. 2, La Nuova Italia, Firenze, 2003 (pp. 80-99).

²²⁸ Cfr. A.L. Brown, J.C. Campione, *Guided Discovery in a Community of Learners*, in K. McGilly (ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, The MIT Press-Bradford Book, Cambridge, 1994 (pp. 229-270).

assieme agli altri e non come la semplice acquisizione di conoscenze che esistono da qualche parte, all'esterno del soggetto che apprende²²⁹.

Tutte le attività svolte in una CoL riflettono i principi del lavoro collaborativo e cooperativo e dell'apprendistato cognitivo, allo scopo di favorire la piena acquisizione da parte degli studenti di abilità cognitive e metacognitive²³⁰.

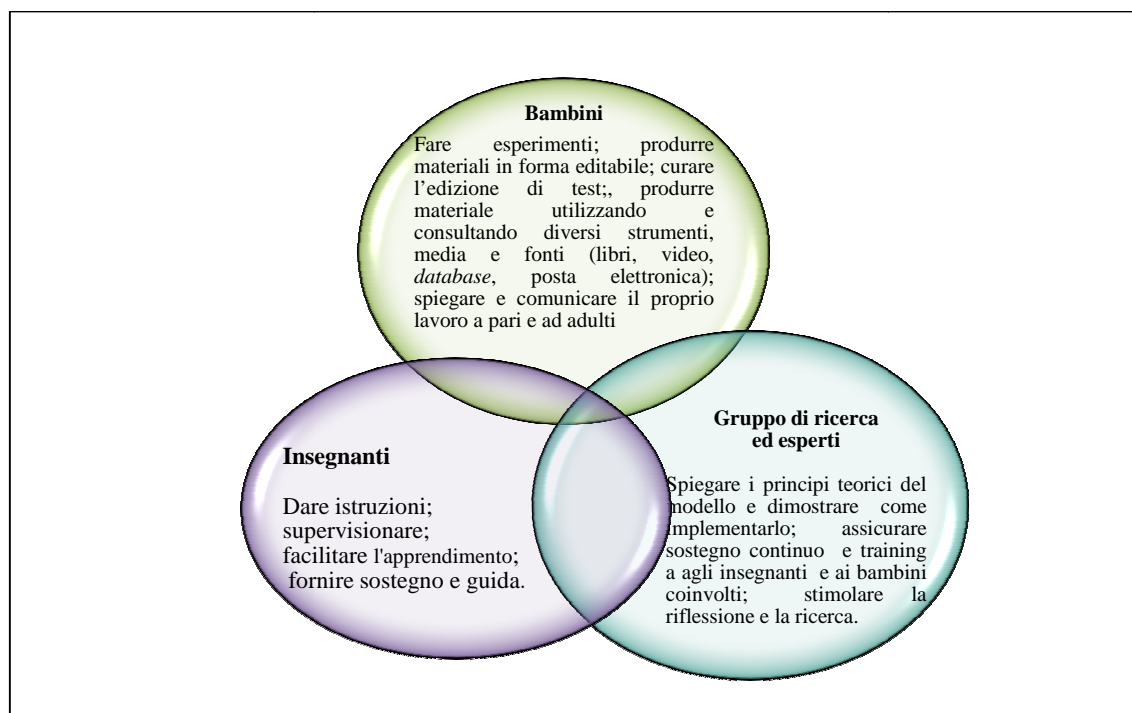
Il principio teorico e metodologico di qualsiasi attività realizzata all'interno della CoL è quello della collaborazione e cooperazione. Agli studenti viene richiesto di svolgere una serie di attività diversificate (v. figura n. 2) non solo con il proprio gruppo di lavoro, ma anche con gli insegnanti e con la comunità, al di fuori delle mura scolastiche.

Nelle CoL sono favorite forme di *peer tutoring* e di *reciprocal teaching*, e colui che apprende è incoraggiato a pensare a se stesso come scienziato, come produttore attivo di conoscenza piuttosto che come semplice fruitore di conoscenze già esistenti. La sperimentazione di questo modello scolastico di LC ha coinvolto bambini di età compresa tra i 7 e gli 11, insegnanti ed esperti. I bambini appartenevano al ceto economico medio-basso e provenivano da scuole situate in quartieri definiti 'a rischio', a causa della presenza di un alto tasso di violenza; inoltre, presentavano gravi problemi di lettura, di scrittura e di pronuncia, spesso determinati dal fatto di non essere di madrelingua americana.

²²⁹ Cfr. J. Lave, E. Wenger (1991), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, cit.; B. Rogoff, J. Lave (eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*, cit.

²³⁰ Sulla base delle ricerche condotte da Collis, Brown e Newman l'apprendistato cognitivo sembra mutare le fasi del processo di apprendimento prodotto dall'apprendistato tradizionale. Infatti, inizialmente l'apprendista osserva la competenza esperta al lavoro e poi la «imita» (*modeling*). L'esperto «assiste il principiante», ne agevola il lavoro, interviene secondo le necessità, dirige l'attenzione su un aspetto, fornisce feedback (*coaching*); in sostanza, egli «fornisce un sostegno» in termini di stimoli e di risorse e reimposta il lavoro (*scaffolding*). Infine l'esperto diminuisce progressivamente il supporto fornito per lasciare, gradualmente, una maggiore autonomia e un crescente spazio di responsabilità a chi apprende (*fading*). Cfr. A. Collins, J.S. Brown, S.E. Newman, *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995, pp. 181-231.

Figura n. 2 *Le attività della community of learners di Brown e Campione*



(Elaborazione propria, cfr. A.L. Brown, J.C. Campione, *Guided Discovery in a Community of Learners*, cit.)

Gli insegnanti avevano il compito di organizzare i lavori e le attività della classe sulla base degli argomenti e degli obiettivi individuati insieme al gruppo di ricerca²³¹. Quest'ultimo, insieme agli esperti, aveva il compito di favorire negli insegnanti l'assunzione di un comportamento simile a quello del ricercatore, il quale opera in contesti di scoperta e non si pone, quindi, come un semplice 'trasmettitore di saperi'. L'insieme dei dati e delle esperienze raccolti nel corso degli anni sulle CoL ha condotto il gruppo di studiosi riunito attorno alle figure di Brown e Campione a dimostrare che i bambini delle classi in cui era stata utilizzata la CoL avevano una percezione più interattiva delle modalità di acquisizione, di monitoraggio e di valutazione della conoscenza, ed erano in grado di discriminare meglio fonti e strumenti di conoscenza. In tali sperimentazioni è emersa con forza l'idea di una

²³¹ Per descrivere il ruolo degli insegnanti in una CoL, Brown e Campione utilizzano l'espressione *Guided Discovery*, la quale sta ad indicare la capacità dell'insegnante di agire da facilitatore dell'apprendimento, di guidare e di sostenere gli studenti nell'avventura dell'apprendimento; di orchestrare le attività di apprendimento in modo tale che le conoscenze non siano 'date' ma 'scoperte' (cfr. A.L. Brown, J.C. Campione, *Guided Discovery in a Community of Learners*, cit.).

conoscenza distribuita, situata in diverse fonti, che si costruisce e si propaga attraverso flussi multi direzionali²³².

²³² Cfr. A.L. Brown, J.C. Campione, *Communities of learning or a content by any other name*, in D. Kuhn (ed.), *Contribution to Human Development*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990, pp. 108-126; A.L. Brown, J.C. Campione, *Guided Discovery in a Community of Learners*, cit; M.B. Ligorio, *La "Community of Learners". Dalla bottega alla comunità scientifica*, in A. Calvani, B.M. Varisco (a cura di), *Costruire e de-costruire significati. Ipertesti, micro mondi e orizzonti formativi*, CLUEP, Padova, 1995.

CAPITOLO TERZO

LE LEARNING COMMUNITY OF PLACE.

LEARNING CITY E COMPREHENSIVE COMMUNITY INITIATIVES

3.1 La scala degli ambienti sociali di apprendimento

Nella letteratura di settore l'espressione LC è utilizzata indistintamente per indicare molteplici e differenti modelli educativi, i quali possono essere organizzati sulla base di un principio di condivisione dello spazio/contesto territoriale (ad esempio, un quartiere, un paese, una città, una regione), oppure solo da un principio di condivisione degli interessi e/o scopi (ad esempio, le comunità virtuali di apprendimento). Se la condivisione di uno spazio territoriale è considerata una condizione caratterizzante la LC soprattutto nella letteratura di origine europea, diversamente, negli Stati Uniti e in Australia è presente una particolare propensione verso comunità virtuali di apprendimento, i cui i membri sono legati da interessi e/o obiettivi comuni ma non condividono lo stesso spazio fisico.

Nello specifico, tale espressione alcune volte indica uno specifico ambiente di ricerca cooperativa, un modello di apprendimento-insegnamento basato sulla messa in comune delle risorse intellettuali e materiali. Presentano una simile impostazione il progetto di ricerca sulla *Community of Learners* (CoL) realizzato da Brown e Campione (già descritto nel paragrafo precedente) e, nel caso di utenti adulti, il modello svedese dello *studiecirkel*/circolo di studio (di cui si parlerà nel paragrafo successivo). Quest'ultimo consiste in un piccolo gruppo di persone, che si riunisce volontariamente per approfondire tematiche d'interesse comune, attraverso strategie essenzialmente basate sull'autoapprendimento²³³.

²³³ Cfr. A.L. Brown, J.C. Campione, *Guided Discovery in a Community of Learners*, cit.; S. Larsson, H. Nordvall, *Study Circles in Sweden*, Department of Behavioural Sciences and Learning, Studies in Adult, Popular and Higher Education n. 5, Linköping University Electronic Press, Sweden, 2010.

Altre volte, invece, il termine LC è utilizzato per descrivere una comunità di apprendimento globale e virtuale, i cui obiettivi sono strettamente connessi alle sfide poste dall'*Electronic Education* e, nello specifico, alla possibilità di affrontare e risolvere il problema del *digital divide*. Quest'ultima espressione è utilizzata per indicare il rischio di esclusione sociale a cui incorrono tutti quegli individui che non dispongono delle competenze necessarie per gestire i cambiamenti prodotti dalle nuove tecnologie elettroniche. Confluiscono in tale modello, ad esempio, le esperienze delle *Smart cities* statunitensi e dei *Community Technology Centers*²³⁴. In altri casi, con tale termine si possono intendere delle comunità di ricerca, come, ad esempio, le *Academic Learning Communities*, oppure, ancora, alcune forme di apprendimento organizzativo, tra queste ultime le *learning organization* di Peter Senge e le più recenti comunità di pratiche di Lave e Wenger costituiscono gli esempi maggiormente rappresentativi²³⁵.

È possibile rappresentare graficamente l'ampia tipologia di modelli di LC prendendo a prestito il diagramma di Ron Faris sul *Nested Concept of Expanding Scale and Cascade of Social Learning Environments*²³⁶. Tale diagramma è composto da cerchi concentrici disposti a scala – dal più piccolo al più ampio – i quali rappresentano graficamente uno specifico ambiente di apprendimento²³⁷. Si parte da ambienti

²³⁴ Le *Smart city* sono assimilabili a comunità che utilizzano *l'information technology* come catalizzatore per migliorare la vita e il lavoro e rispondere alle sfide poste dal nuovo millennio²³⁴. Invece, i *Community Technology Centers* sono luoghi in cui giovani e adulti possono usufruire liberamente e in forma gratuita dei diversi dispositivi informatici. Tali approcci educativi si pongono l'obiettivo di favorire negli adulti l'acquisizione delle competenze informatiche di base allo scopo contrastare il problema del *digital divide* (cfr. N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit., p. 43; L.J. Servon, *Bridging the digital divide: Technology, community, and public policy*, Blackwell Publishers, Cambridge, 2002).

²³⁵ Cfr. P.M Senge (1990), *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano, 1992; E. Wenger (1998), *Comunità di pratiche. Apprendimento, significato e identità*, cit.

²³⁶ Cfr. R. Faris, *Learning community: a Nested Concept of Expanding Scale and Cascade of Social Learning Environment*, in R. Faris, L. Wheeler, *Learning communities of place. Situating learning towns within a nested concept of social learning environments*, a paper presented at the 2006 «Learning Communities Conference», September 25-27, Brisbane, Queensland, 2006, consultabile al seguente link <http://members.shaw.ca/rfaris/docs/Learning%20Communities%20of%20Place.doc>

²³⁷ Nella prospettiva della LC con il concetto di “ambiente di apprendimento” si fa riferimento a contesti di taglio costruttivistico, i quali dovrebbero: dare enfasi alla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione; rappresentare la naturale complessità del mondo reale (evitando l'eccessiva semplificazione); presentare compiti autentici (contestualizzati piuttosto che astratti); offrire rappresentazioni multiple della realtà; alimentare pratiche riflessive; favorire la costruzione cooperativa della conoscenza attraverso processi di negoziazione sociale, (cfr D. Jonassen, *Designing Constructivist Learning Environments*, in C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design Theories and*

ristretti come, ad esempio, i circoli di studio per arrivare, poi, a modelli che prevedono ambienti più ampi, come nel caso delle comunità di apprendimento virtuali globali. La scala permette quindi di distinguere le diverse forme di LC, differenziandole tra loro sulla base dello spazio virtuale/fisico utilizzato, della quantità di persone, di organismi e di istituzioni coinvolte e dal numero di *partnership create*²³⁸.

Ad un livello macro della scala (v. figura n. 3) sono collocati i modelli di *learning community of place*, i quali si caratterizzano per il riferimento ad uno specifico contesto territoriale come, ad esempio, nel caso di un quartiere, un paese, una città, una metropoli, una regione. È Faris ad utilizzare per la prima volta il costrutto di *learning community of place*, cercando in tal modo di ovviare alle difficoltà generate dall'impiego di un concetto troppo ampio e, quindi, spesso indeterminato e generico di LC.

Se da un lato i confini tra i diversi modelli di LC risultano chiari e abbastanza definiti; dall'altro, però, si osservano due tratti comuni, pressoché generalizzabili a tutti i modelli. In primo luogo, ciascun modello è soggetto a 'virtualizzazione', nel senso che può essere, se adattato e rimodulato, riproposto in rete. Quindi, anche un modello di LC, originariamente costruito su relazioni *face to face* tra i membri del gruppo, può essere trasformato in una LC virtuale, indipendentemente dall'ampiezza della *community*. Ad esempio, Faris nota come molteplici circoli di studio e di comunità di pratiche, originariamente realizzati per migliorare le interazioni sociali *face to face* e le dinamiche di gruppo, successivamente sono stati trasformati in forme di *electronic-LC*.

In secondo luogo, in modo simile a quanto espresso da Wenger nella sua teoria sociale dell'apprendimento²³⁹, in ciascuna tipologia di LC 'l'apprendere' equivale ad un processo sociale e, al contempo, interattivo.

Nell'ambito della ricerca e della riflessione sull'educazione degli adulti, tra i diversi modelli di LC elaborati dalla letteratura specialistica alcuni hanno suscitato un interesse privilegiato, si pensi, ad esempio, alle comunità di pratica o ai circoli di

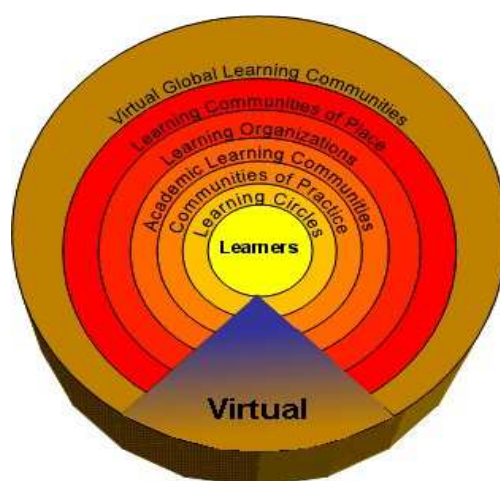
Models. A new paradigm of instructional theory, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New York, 1999).

²³⁸ Cfr. R. Faris, L. Wheeler, *Learning communities of place. Situating learning towns within a nested concept of social learning environments*, cit.

²³⁹ Cfr. E. Wenger (1998), *Comunità di pratica*, cit.

studio. Nell'ambito delle strategie locali di *lifelong learning* particolare rilevanza è stata assegnata ai modelli delle *learning communities of places* (alle quali è dedicato il prossimo capitolo) e agli/ai *studiecirkel*/circolo di studio. Infatti, non di rado le strategie di *learning communities* territoriali contengono al loro interno attività riconducibili ai circoli di studio.

Figura n. 3 *La scala degli ambienti di apprendimento*



(Tratto da R. Faris, *Learning community: a Nested Concept of Expanding Scale and Cascade of Social Learning Environment*, cit.)

3.1.1 Lo *studiecirkel*

Lo *studiecirkel* o circolo di studio (d'ora in avanti CdS) è un dispositivo pedagogico sperimentato per la prima volta nel 1902 dallo svedese Oscar Olsson (1877-1950)²⁴⁰. Non esiste una definizione univoca di tale forma di apprendimento, sebbene la letteratura specialistica lo abbia variamente descritto come «metodo di emancipazione», «arena per l'apprendimento» e «strumento per la democrazia»²⁴¹.

²⁴⁰ Il primo circolo di studio è stato realizzato nel 1902 nel Lund in Svezia e ha coinvolto soggetti appartenenti all'ordine dell'*International Order of Good Templars* (cfr. O. Olsson, *The questions of study*, in «Reformatorn», 1902, cit. in S. Bjerkaker, *The Study Circle: for Learning and Democracy*, in «Convergence», vol. 39, n. 2-3, 2006, pp. 49-60).

²⁴¹ Cfr. S. Bjerkaker, *The Study Circle, A method for learning, a tool for democracy*, paper discusso nell'ambito della FACE annual conference, 2003, consultabile al seguente link www.face.stir.ac.uk/documents/Paper109Bjerkader.pdf

Di certo, nei Paesi scandinavi il CdS è considerato la terza più importante arena per l'apprendimento accanto alla scuola e ai luoghi di lavoro²⁴².

Descrivere un CdS non appare un compito semplice, in quanto il suo significato è cambiato nel tempo, così come sono mutati alcuni suoi tratti metodologici²⁴³. Se agli inizi del XX sec. Olsson equiparava il CdS ad «un cerchio di amici che si riuniscono per discutere di problemi o tematiche d'interesse comune»²⁴⁴, più di recente, esso è stato utilizzato per indicare un piccolo gruppo di persone che si incontra per apprendere, dibattere, approfondire un argomento, una tematica, uno specifico ambito disciplinare scelto dagli stessi partecipanti²⁴⁵.

Oltre a ciò, molto spesso, i diversi dibattiti su cos'è un CdS e/o su come dovrebbe essere organizzato anziché contribuire a definirlo in modo chiaro, hanno generato ulteriore confusione. Già nel 1937, Richard Sandler, *leader* del *Workers' Educational Association*, affermava:

if someone tells you: "This is exactly the way a study circle should look and this is the way it should work", you must answer him right in the face: "you are a humbug, sir, a genuine humbug, sir!"²⁴⁶.

Ancora oggi non esiste un'unica tipologia di CdS, anche perché spesso sono gli stessi partecipanti a definire di volta in volta e nel corso della sua stessa realizzazione cosa esso sia, il modo in cui si debba procedere e quali sono gli obiettivi da perseguire. Ciononostante, è possibile precisare alcuni tratti comuni ai diversi CdS. Innanzitutto

²⁴² Cfr. *ibidem*. In Svezia, l'importanza del CdS è testimoniata dai finanziamenti elargiti dallo Stato svedese già a partire dal 1912 per la realizzazione di tali dispositivi formativi. Successivamente, dal 1947 in poi, la sua organizzazione è stata trasferita alle associazioni e alle organizzazioni educative, le quali beneficiano di sovvenzioni statali. Tutt'oggi tali sovvenzioni sono utilizzate dalle associazioni per coprire le spese relative al funzionamento dei circoli, agli istruttori/esperti impiegati e al materiale utilizzato (cfr. S. Larsson, H. Nordvall, *Study Circles in Sweden*, cit.).

²⁴³ Ad esempio, a livello metodologico, originariamente il CdS si caratterizzava per il fatto che i partecipanti si riunivano e studiavano, spesso anche a casa, senza l'ausilio di insegnanti e secondo percorsi di *self-learning*. Le attività svolte al suo interno erano soprattutto incentrate sulla lettura di un romanzo, il quale era successivamente utilizzato quale base di partenza e stimolo per avviare la conversazione e la discussione di gruppo (cfr. H. Brattset, *What are the characteristics of the study circle? A summary of the report from the survey: experiences from methods of planning and organizing study circles in voluntary organizations*, Norwegian institute of adult education, Trondheim, 1982).

²⁴⁴ O. Olsson, *Bildningssynpunkter*, Oscar Eklunds tryckeri, Stockholm, 1914, cit. in H. Brattset, *What are the characteristics of the Study Circle?*, Norwegian Institute of Adult Education, Trondheim, 1982, p. 9.

²⁴⁵ S. Larsson, H. Nordvall, *Study Circles in Sweden*, cit., p. 8.

²⁴⁶ R. Sandler, *Mångfald eller enfald: tal och artiklar utg. till Arbetarnas Bildningsförbunds 25-årshögtid*, Tiden, Stockholm, 1937, cit. in S. Larsson, H. Nordvall, *Study Circles in Sweden*, cit., p. 8.

essi sono creati secondo logiche *bottom up*, nel senso che sono ‘costruiti dal basso’, a partire dal contributo di ciascun partecipante. La partecipazione è volontaria, aperta a tutti, senza alcuna discriminazione in base a età, titolo di studio, classe sociale o appartenenza professionale. Inoltre, essa è, in genere, completamente gratuita. Alcuni dei circoli sono organizzati dagli stessi partecipanti, i quali scelgono autonomamente l’argomento, il *leader* e il *tutor* e, eventualmente, invitano alcuni esperti a discutere del tema scelto, oggetto di approfondimento. Molti altri, invece, sono promossi e organizzati da associazioni/organizzazioni pubbliche e/o private²⁴⁷.

La partecipazione delle persone non è di tipo finalistico/strumentale, come lo sarebbe, ad esempio, nel caso dell’acquisizione di un titolo di studio o di una qualifica professionale. Infatti, in genere, essa è mossa dalla voglia di soddisfare un interesse conoscitivo personale. Di conseguenza, non sono contemplati meccanismi di valutazione come, ad esempio, gli esami, anche se non si può escludere a priori la possibilità di utilizzare qualche forma di valutazione dell’apprendimento. Non bisogna dimenticare che sono gli stessi partecipanti che definiscono il modo in cui procedere e le metodologie di apprendimento da privilegiare e da impiegare²⁴⁸.

In Svezia e nei Paesi Scandinavi in genere il CdS è considerato lo strumento privilegiato per innalzare tra i partecipanti alcune qualità sociali come, ad esempio, il sentimento di solidarietà (vedi i principi pedagogici alla base del CdS nella tabella n. 2). Si ritiene, infatti, che i CdS possano funzionare come arene sociali in cui tali qualità possono essere apprese e sperimentate a livello di gruppo. Non sono rari i casi in cui un circolo di studio si trasforma, prendendo la forma di realtà maggiormente strutturate, in un comitato di cittadini, in un centri studi e in un’associazione.

²⁴⁷ Cfr. S. Larsson, H. Nordvall, *Study Circles in Sweden*, cit.

²⁴⁸ Cfr. *ivi*, p. 10.

Tabella n. 2 *Principi pedagogici alla base delle attività di un CdS*

Equality and democracy among circle members	Ciascun membro è insieme insegnante e studente. Alle lezioni frontali, agli esperti esterni e alle presentazioni formali sono preferiti il dialogo e la conversazione.
Liberation of members' inherent capabilities and innate resources	I membri hanno la libertà di agire, di influenzare e di essere influenzati dalla realtà sociale.
Cooperation and companionship	I membri cooperano insieme in un clima positivo e aperto alla costruzione di relazioni positive e allo scambio di idee.
Study and liberty, and member self-determination	Ciascuno contribuisce a definire la struttura e la direzione del CdS sulla base dei personali bisogni, desideri e obiettivi.
Continuity and planning	È dedicato un periodo di tempo per superare le conversazioni basate sull'unilateralità e per evitare i fenomeni di abbandono degli individui dal CdS. Inoltre, contemporaneamente, si lavora per incoraggiare la nascita di nuovi interessi di studio. In caso di necessità, i membri possono modificare la pianificazione delle attività anche in corso d'opera.
Active member participation	La partecipazione attiva è considerata necessaria per promuovere la cooperazione e la condivisione delle responsabilità senza le quali non vi può essere un CdS.

(Tratto da L.P. Oliver, *Building Community Through Study Circles*, in C. Medel-Anonuevo (ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, UNESCO, Hamburg, 2002, pp. 226-243).

A livello metodologico, nel modello scandinavo la struttura del CdS prevede che i partecipanti si incontrino, in un'atmosfera informale, per tre ore, una volta alla settimana, per 10/15 riunioni. Allo scopo di facilitare la partecipazione dei lavoratori, spesso i CdS sono realizzati durante l'orario serale. Tuttavia, ci possono essere alcune eccezioni, come nel caso di partecipanti pensionati, i quali il più delle volte preferiscono impegnarsi durante le ore diurne. In genere, un CdS è guidato da un *leader* o facilitatore dell'apprendimento, il quale non deve essere necessariamente un esperto ma, di fatto, potrebbe essere anche uno dei partecipanti. Le attività sono incentrate sul dialogo, sul confronto e sulle discussioni di gruppo; oppure, quando l'obiettivo è quello di imparare 'a fare qualcosa', come, ad esempio, nel caso di prodotti artigianali, il CdS è basato sul *learning by doing*. In questo caso l'attività di

apprendimento potrebbe essere di tipo individuale, vale a dire ‘stare insieme ma facendo ciascuno le proprie cose’.

La metodologia di apprendimento privilegiata è la *self-education*. Nello specifico,

the notion of “self-education” has been used, indicating that it was education in the hands of democratically ruled organizations, rather than the state-controlled schooling. Self-education therefore does not refer to individual or self-directed learning, but to the control of a collective: “not only for but also through the people”²⁴⁹.

In Svezia non esistono programmi di studio nazionali e gli argomenti coprono uno spettro molto ampio di interessi. La mancanza di restrizioni nei contenuti ha fatto sì che i circoli riuscissero a soddisfare ampiamente le diverse esigenze dei partecipanti²⁵⁰.

I CdS sono rivolti all’individuo e non a gruppi d’interesse precostituiti, anche se possono essere collegati a organizzazioni di differenti orientamenti politici, religiosi e/o sociali. Ed è proprio a partire da tale ricchezza e varietà di orientamenti che i circoli vorrebbero assolvere alla funzione di arene per lo sviluppo di una educazione alla diversità e di una cultura democratica. Quindi, sebbene non sia un mezzo per la diffusione di idee e di opinioni, il CdS costituisce una valida opportunità per la loro creazione attraverso pratiche basate sul dialogo e sul confronto.

Dunque, a caratterizzare i circoli di studio sono ancora oggi i punti di rottura con le tradizionali forme di insegnamento-apprendimento. Infatti, il CdS non è strutturato come un corso di formazione; esso oltrepassa l’orizzonte di puro veicolo per la trasmissione del sapere, al quale spesso si limita la scuola, e si colloca invece come strumento di produzione di sapere.

Uno dei più importanti studi prodotti sul tema è stato quello condotto, nei primi anni Ottanta, da Brattset, il quale ha analizzato, attraverso un’indagine, 51 CdS provenienti da dieci organizzazioni di volontariato. I risultati hanno confermato che molto spesso i circoli hanno un’origine locale, in quanto sono spesso implementati

²⁴⁹ Ivi.

²⁵⁰ A titolo esemplificativo, di seguito sono riportati i titoli di alcuni CdS realizzati in Svezia in questi ultimi anni: *Lingua inglese, Interpretazione della Bibbia, Costruire uno strumento musicale, Sulla strada verso il futuro, Computer, Circolo per i parenti delle persone con demenza, Scrittura, Canzoni per bambini, Estate nei Campi, Cucito giapponese, La mia fattoria nell’Unione europea, Minerali in Svezia, Canzoni e danze medievali, Ceramica, Circolo per le persone con demenza in service-home, Tessitura dei nastri, Lingua tedesca, La comunità e l’ambiente, Colori ad acqua, Musica rock, Conversazioni sulla vita* (S. Larsson, H. Nordvall, *Study Circles in Sweden*, cit., p. 15).

dalle organizzazioni presenti nel tessuto locale della comunità. Inoltre, è emerso che le ragioni principali che guidano la scelta di partecipare ad un CdS sono, in ordine di priorità, l'interesse per l'argomento e il bisogno di contatti sociali²⁵¹.

In Svezia la partecipazione degli adulti ai CdS è aumentata rapidamente e costantemente durante tutto il periodo *post* bellico della seconda guerra mondiale e fino alla fine degli anni Settanta, quando ha raggiunto il suo picco massimo. Dopo tale periodo, i livelli di partecipazione si sono mantenuti pressoché identici, ma non sono aumentati. Sono diversi i fattori che hanno segnato la notevole espansione dei CdS negli anni Settanta. In primo luogo, in quel periodo si è assistito alla crescita di auto-consapevolezza da parte di tutta la società civile, come testimonia, tra l'altro, il forte incremento dei movimenti sociali dei lavoratori, delle donne e anche di quelli ambientalisti. Un altro fattore che in quegli anni ha contribuito alla massiccia diffusione dei CdS è stato l'aumento del benessere economico congiuntamente all'attuazione di più ampie ed efficaci politiche culturali e, nello specifico, di educazione degli adulti²⁵².

Rispetto agli anni Settanta, gli attuali tassi di partecipazione a tale forma di apprendimento non risultano sostanzialmente mutati. Infatti, nel 2008 in Svezia sono stati calcolati 275.000 circoli di studio con 1,9 milioni di partecipanti. Il 58% dei partecipanti erano donne e il 42% uomini²⁵³. Tuttavia, risultano diminuiti i livelli di partecipazione da parte della società civile alle attività dei movimenti sociali. Gli studiosi svedesi hanno interpretato tale dato come una leggera crisi della democrazia²⁵⁴.

Per riassumere, nell'approccio scandinavo alla *adult and community learning* sono privilegiati:

- il *local based learning*;
- gli approcci *bottom up*;

²⁵¹ Cfr. H. Brattset, *What are the characteristics of the study circle? A summary of the report from the survey: experiences from methods of planning and organizing study circles in voluntary organizations*, cit.

²⁵² Cfr. E. Andersson, M. Larson, L. Lindgren, *Studiecirkeldeltagare 2008. En studie om deltagare i studieförbundens studiecirkelverksamhet*, FBR, Stockholm, 2009; S. Larsson, H. Nordvall, *Study Circles in Sweden*, cit.

²⁵³ Folkbildningsrådet (Council of Adult Education), *Årsredovisning med verksamhetsberättelse 2007*, Folkbildningsrådet, Stockholm, 2008.

²⁵⁴ Cfr. E. Andersson, M. Larson, L. Lindgren, *Studiecirkeldeltagare 2008. En studie om deltagare i studieförbundens studiecirkelverksamhet*, cit.

- la comunità, il club, l'organizzazione di volontariato, le ONG, in quanto sono considerati la base di partenza per l'apprendimento del singolo e della comunità;
- le attività funzionali alla valorizzazione della cultura popolare e delle tradizioni locali;
- l'uguaglianza e i principi democratici;
- le azioni tese alla promozione della cittadinanza attiva²⁵⁵.

Le esperienze dei CdS non sono diffuse solo nei paesi scandinavi, anche se in tali paesi rappresentano un fenomeno di massa. Negli ultimi decenni i CdS hanno conosciuto una larga diffusione pressoché in tutta Europa e in diversi Paesi extraeuropei quali, ad esempio, la Russia, la Korea e gli Stati Uniti.

In Italia è stata la Regione Toscana a sperimentare²⁵⁶ per la prima volta il CdS e a riconoscere tale dispositivo educativo nel *Piano di Indirizzo Regionale per il diritto allo studio e l'educazione permanente 2003-2005*²⁵⁷ (v. scheda n. 1). Sin dall'inizio, lo scopo è stato quello di dar vita a un sistema integrato di sviluppo individuale e di integrazione sociale attraverso la promozione del *lifelong learning*.

Di recente, oltre che in Toscana, si registrano interessanti esperienze di CdS anche in Liguria. Nel 2004, infatti, la Provincia di Genova ha avviato un programma di

²⁵⁵ Cfr. H. Brattset, *What are the characteristics of the study circle? A summary of the report from the survey: experiences from methods of planning and organizing study circles in voluntary organizations*, cit.; S. Larsson, H. Nordvall, *Study Circles in Sweden*, cit.

²⁵⁶ La sperimentazione dei CdS in Toscana è stata realizzata negli anni compresi tra il 2000-2004. Essa ha previsto la creazione di circa 677 CdS e il coinvolgimento di circa 4900 partecipanti. Tale sperimentazione, avviata a seguito dell'Accordo per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti sancito dalla Conferenza unificata Stato Regioni Autonomie locali del 2 marzo 2000, si è conclusa nel giugno 2004. Dopo tale Accordo, infatti, la Regione Toscana ha introdotto significative innovazioni nelle politiche di educazione degli adulti, sia nel settore formale che non formale. Con la legge n. 32 del 26 luglio 2002 è esplicitata la volontà di realizzare e delineare un sistema di istruzione e educazione permanente centrato sul diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (cfr. Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana (a cura di), *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, Plus-Pisa università press, Pisa, 2005).

²⁵⁷ Cfr. Regione Toscana, Piano Indirizzo Generale Integrato l.r. 32/2002, reperibile al seguente [link http://www.rete.toscana.it/sett/orient/fp/normativa/alla137.pdf](http://www.rete.toscana.it/sett/orient/fp/normativa/alla137.pdf). Sulle politiche formative della Regione Toscana si vedano anche: la l.r. 32/2002, Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro (art. 30); Regolamento di esecuzione, l.r. 32/2002, (art. 32); la Delibera n. 505 del 31/05/2004; il Protocollo d'intesa ANCI, UNCEM, URPT, per l'attuazione della governance territoriale e la progressiva costituzione di un sistema regionale integrato per il diritto all'apprendimento (cap. 4.1); Indirizzi per le Amministrazioni provinciali sulle risorse della misura C4 POR OB. 3 2000/2006; Integrazione della dgr 6892004.

finanziamento di CdS ispirandosi a modelli stranieri, in particolare svedesi, e ai circoli di studio avviati nella Regione Toscana²⁵⁸.

Nel contesto italiano, la possibilità di costruire un'offerta formativa basata sulla teoria locale dell'educazione e su logiche centrate sulla domanda è apparsa, sin da subito, la dimensione più innovativa dei CdS. Secondo la teoria locale dell'educazione il processo formativo si sviluppa nel contesto di vita della collettività regionale e locale. Prima ancora che nelle istituzioni educative essa trova la sua strutturazione fondamentale nei luoghi di vita dei soggetti, siano essi giovani o adulti²⁵⁹.

Inoltre, a differenza dell'offerta tradizionale, questa modalità di auto-apprendimento non formale sembra essere in grado di rispondere in maniera più specifica alle esigenze formative e agli interessi espressi direttamente dai cittadini, sopperendo alle eventuali carenze del sistema formativo²⁶⁰. Non si tratta solo di preferire logiche centrate sulla domanda piuttosto che su un'offerta già confezionata ma, anche, di supportare forme di auto-apprendimento funzionali allo sviluppo metacognitivo. Infatti, il concetto di autoapprendimento è strettamente connesso ad un progetto educativo che sia in grado di avviare un percorso di sviluppo:

- di competenze metacognitive (cosa il singolo e il gruppo intendono approfondire, di cosa si dispone in termini di conoscenze e di risorse, come trovare e acquisire ciò che manca loro);

²⁵⁸ A titolo esemplificativo, si ricorda il progetto *Scate - Study Circles: A Tool for Empowerment* - cofinanziato dal programma europeo Socrates, azione Grundtvig 1, che ha coinvolto oltre alla provincia di Genova ulteriori partner stranieri. Gli obiettivi principali del progetto sono stati: la costruzione di percorsi che agevolassero la costituzione dei CdS; la valorizzazione e socializzazione dei progetti di studio/formazione di gruppo e dei loro *output*, favorendo lo scambio dei saperi appresi (attraverso la metodologia degli "alberi di conoscenze" e le modalità di baratto tipico delle banche del tempo); l'adattamento degli strumenti e delle metodologie propri delle banche del tempo e delle reti di scambi reciproci di saperi per favorire la diffusione dei saperi costruiti nei CdS senza l'impiego di ulteriori risorse pubbliche o con costi più contenuti; la promozione dell'avvicinamento di una nuova utenza alle sedi deputate all'educazione degli adulti con una modalità diversa da quella formale. Il progetto è consultabile sul sito www.scate.it.

²⁵⁹ Cfr. P. Orefice, *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006.

²⁶⁰ Alle politiche della domanda si legano infatti tutti i messaggi chiave del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* della Commissione Europea del 2000. In particolare, emerge la necessità di politiche formative incentrate non solo sull'offerta ma, soprattutto, sulla domanda di formazione, in un'ottica globale di apertura a tutti i bisogni delle persone. L'esigenza è quella di creare politiche incentrate sulla domanda che siano in grado, quindi, di promuovere la cittadinanza attiva e l'occupabilità dei cittadini; di indurre, di sostenere, di accompagnare e di orientare i bisogni formativi verso livelli di più alta qualificazione per tutti, a partire da coloro che sono più lontani dall'istruzione e dalla formazione (cfr. Commissione della Comunità Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit.).

- di competenze progettuali (creatività e fantasia, definizione degli obiettivi, elaborazione di un piano d'azione, valutazione dei vincoli e delle risorse, individuazione e reperimento di strumenti e materiali)²⁶¹.

Nell'ipotesi toscana il CdS è interpretato quale strumento che, all'interno del sistema regionale di educazione permanente, consente all'istituzione pubblica di venire incontro ai nuovi bisogni formativi dei cittadini e della comunità. Nello specifico, attraverso tale metodo si è cercato di:

- stimolare e facilitare il rientro in formazione di soggetti adulti;
- raggiungere comunità dove i livelli di partecipazione ai servizi di educazione degli adulti sono molto bassi;
- valorizzare l'apprendimento informale, riconoscendo, in sede di formazione, competenze maturate attraverso l'esperienza;
- stimolare la motivazione ad apprendere;
- sostenere pari opportunità di accesso a tutte le forme di istruzione e di formazione²⁶².

Dunque, i principali vantaggi consistono nella capacità di far emergere istanze formative non preventivamente individuate dalle istituzioni preposte all'apprendimento, ma avvertite nel momento stesso in cui i gruppi di persone ne sentono la necessità²⁶³.

Se da una parte gli obiettivi principali dei circoli toscani risultano sostanzialmente connessi al rafforzamento della cittadinanza attiva e della partecipazione democratica e al miglioramento della capacità di apprendere ad apprendere; dall'altra, accanto ad essi, si distinguono ulteriori obiettivi: di tipo cognitivo (ad esempio, relativi all'approfondimento di tematiche specifiche, legate ad un possibile sviluppo in ambito professionale); connessi alla necessità di attivare nuove opportunità di fruire di stimoli culturali o di possibilità ricreative; associati alla possibilità di creare nuove relazioni e interazioni sociali.

A livello di processo, gli aspetti più interessanti sembrano consistere nella volontà di supportare: "l'integrazione tra i diversi settori di intervento" (tra i quali

²⁶¹ Cfr. E. Corsi, S. Meli, G. Ianni, P. Sciclone, *I circoli di studio: un giudizio di sintesi*, in Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana (a cura di), cit., pp. 101-110.

²⁶² Cfr. *ivi*, pp. 102-103.

²⁶³ Cfr. S. Guetta, *Il Circolo di Studio dall'Europa alla Toscana*, in S. Guetta, G. Del Gobbo, *I saperi dei circoli di studio*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2005, pp. 171-202.

l'orientamento, la formazione, l'educazione e le politiche del lavoro), "l'integrazione istituzionale" mediante innovativi processi di 'governance cooperativa' e di sussidiarietà, "l'integrazione organizzativa" allo scopo di superare la separazione 'autoreferenziale' tra i diversi servizi²⁶⁴ e di garantire elevate potenzialità in termini di sostenibilità.

Tale sostenibilità nelle politiche educative toscane relative ai CdS sembra derivare:

- dai bassi costi per ora e per partecipante;
- dal mantenimento di standard di qualità adeguati, i quali sono confermati dal grado di soddisfazione dei partecipanti e, strettamente connesso ad esso, dal ridotto tasso di abbandoni;
- dalla capacità di inclusione estesa a tutti gli strati di popolazione²⁶⁵.

Il CdS in Toscana ha riscosso un elevato successo in termini sia di partecipazione che di sollecitazione della domanda di formazione, così come evidenziano i risultati della sperimentazione che ha coinvolto oltre alla città di Firenze anche tutte le altre province della regione (Arezzo, Grosseto, Livorno, Lucca, Massa Carrara, Pisa, Pistoia, Prato e Siena). Sebbene l'analisi dei dati della sperimentazione esuli dall'obiettivo della presente ricerca, è nostra intenzione evidenziare gli aspetti che nel corso della sperimentazione toscana sono emersi come maggiormente decisivi nel determinare il successo del CdS.

Il risultato positivo o successo di un CdS dipende in gran parte dal raggiungimento degli obiettivi specifici che esso si pone, i quali sono prefissati dal gruppo di partecipanti all'inizio dei lavori e dal conseguimento di obiettivi cosiddetti trasversali, come, ad esempio, quelli relativi allo sviluppo di competenze metacognitive, alla valorizzazione delle conoscenze e delle esperienze degli adulti, al sostegno della motivazione ad apprendere e alla creazione di maggiori opportunità di accesso alla formazione.

²⁶⁴ Per quanto concerne l'assenza di autoreferenzialità dei servizi, tra i soggetti attuatori individuati vi sono le agenzie formative, Scuole, Enti Locali, Enti pubblici e privati, Centri Territoriali Permanenti, Università, imprese, associazioni. Anche in questo approccio si può verificare come una delle priorità della Regione sia stata quella di favorire l'integrazione tra i diversi organismi che operano nel settore dell'educazione (cfr. W. Rinaldi, *Gli obiettivi di educazione degli adulti e l'origine storica*, in Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana (a cura di), cit., pp. 11-28; E. Corsi, S. Meli, G. Ianni, P. Sciclone, *I circoli di studio: un giudizio di sintesi*, cit.).

²⁶⁵ Cfr. Regione Toscana, *Lifelong learning. Il modello Toscano*, Tomo I, Plus-Pisa University Press, Pisa, 2004, p. 30.

Tra le dimensioni che sembrano incidere maggiormente sulla buona riuscita di un CdS si segnalano:

- l'associazionismo, ovvero il radicamento nel territorio di forme associative;
- la qualità e la diffusione dell'informazione (efficace pubblicizzazione del CdS);
- il sentimento di appartenenza avvertito dal cittadino rispetto alla comunità e al territorio in cui vive²⁶⁶.

Innanzitutto, l'associazionismo sembra costituire una dimensione strategica per il CdS, in quanto la sensibilità per le questioni socio-culturali, la diffusione e il radicamento di forme associative sembrano essere legati ad una maggiore partecipazione da parte degli adulti a tale modalità di apprendimento²⁶⁷. Del resto, ciò è confermato dal territorio toscano, che presenta una grande ricchezza di forme associative e una lunga tradizione di esperienze sviluppate in tal senso. In particolare, nel corso dell'indagine è emersa la chiara esistenza del legame piuttosto stretto e biunivoco tra CdS e mondo delle associazioni, anche se, talvolta, esso sembra assumere una valenza non pienamente positiva. Infatti, da un lato, è emerso che circa la metà delle persone, dopo aver frequentato un CdS, intraprende nuove attività formative/ricreative e quasi un quarto di queste sono concentrate in associazioni²⁶⁸. Dall'altro, i ricercatori hanno osservato che talvolta tale legame CdS-associazione non concorre ad arricchire la domanda e l'offerta di formazione nella misura in cui i CdS sono utilizzati dalle associazioni per finanziare le loro iniziative già previste e programmate. In questo caso, il contributo dei CdS perde in termini di 'additività' e si pone invece in termini sostitutivi, di conseguenza l'offerta formativa non risulta arricchita, né ampliata²⁶⁹.

Un altro fattore decisivo per garantire il successo/l'insuccesso di un CdS consiste nella scelta delle strategie informative per la sua pubblicizzazione. È emerso che quasi la metà dei partecipanti sia venuto a conoscenza del CdS attraverso il 'passaparola' di amici, parenti e colleghi. Ciò necessita una riflessione anche sul ruolo che potrebbero svolgere in tal senso i *leaders informali* in termini di

²⁶⁶ Cfr. E. Corsi, S. Meli, G. Ianni, P. Sciclone, *I circoli di studio: un giudizio di sintesi*, cit.

²⁶⁷ Cfr. *ivi*, p. 103.

²⁶⁸ Cfr. *ivi*, p. 104.

²⁶⁹ Cfr. *ibidem*.

facilitazione nella creazione di contatti e di agganci con le persone e le strutture di riferimento presenti nel territorio.

Infine, il successo e l'insuccesso dei CdS potrebbe essere determinato dal sentimento di appartenenza che il cittadino avverte rispetto alla comunità e al territorio locale. In genere, infatti, più è alto il sentimento di appartenenza maggiore sarà l'impegno del soggetto verso la sua comunità²⁷⁰.

Per quanto concerne le principali problematiche connesse all'impiego di tale metodologia, esse sembrano essere riconducibili al rischio di far divenire, quasi paradossalmente, il CdS un dispositivo *elitario*. E ciò sembra derivare sia dal tipo di apprendimento privilegiato, il *self-learning*, che dal legame positivo sussistente tra la partecipazione a movimenti associativi e la partecipazione ai CdS. Infatti, si ritiene che il CdS non costituisca sempre e in ogni caso un metodo valido per soddisfare la variegata tipologia di utenza. Al contrario, si sostiene che l'autoapprendimento costituisca un metodo efficace solo per coloro i quali dispongono già di sufficienti conoscenze di base e di discrete capacità di autonomia di apprendimento. La questione di fondo rimarrebbe dunque quella di comprendere in che modo sia possibile far divenire concretamente il CdS un metodo per tutti, evitando, quindi, che il suo accesso fosse di esclusiva pertinenza di quanti già dispongono di una certa autonomia e di capacità di apprendimento²⁷¹.

Dall'altro, la stretta connessione esistente tra CdS e associazionismo, dimostrata nel corso dell'indagine precedentemente citata, avvalorata l'ipotesi della probabilità di una poca validità e/o di un insuccesso del dispositivo in tutti quei territori che non vantino preventivamente una consolidata tradizione associativa. Di conseguenza,

²⁷⁰ Cfr. *ibidem*. Tale senso di appartenenza alla comunità molto spesso si struttura a partire dal "senso" di comunità, il quale è strettamente connesso al bisogno delle persone di costruire il «senso del noi» attraverso la ricerca di appartenenze e di legami significativi. La comunità, in questo senso, si caratterizza per essere il contesto entro il quale è possibile sperimentare, oltre che appartenenza e legami, anche l'interdipendenza dei sistemi relazionali tra le persone e la presenza di un forte senso del "noi". Martin Buber, con l'affermazione che la vita è fondamentalmente non soggettività bensì intersoggettività, valorizzava la dimensione interpersonale e amplia l'orizzonte dalla relazione duale "io-tu" alla relazione comunitaria "noi". L'autore evidenzia come la relazione autentica comunitaria, cioè quella fondata sul "noi", possa essere costruita solo attraverso l'azione educativa dei singoli, i quali da un iniziale orientamento al "tu", cioè all'altro, creano una fitta rete di relazioni che dà origine a una comunità autentica (cfr. M. Buber, *Il problema dell'uomo*, Elle Di Ci, Torino, 1983; Id., *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano, 1959).

²⁷¹ A tal proposito, ad esempio, si potrebbe ovviare al problema attraverso il supporto di *tutor* esperti, i quali offrono differenti intensità di sostegno, sulla base del *background* culturale, delle risorse cognitive e delle concrete necessità degli utenti.

laddove i livelli di partecipazione degli adulti sono poco accentuati o scarsi si rischierebbe di ottenere simili risultati anche in termini di partecipazione al CdS.

Scheda n. 1

**Piano di Indirizzo Regionale per il diritto allo studio
e l'educazione permanente 2003-2005**

Il Circolo di Studio costituisce una misura volta principalmente a favorire l'offerta di opportunità educative per piccoli gruppi, tendenzialmente autogestiti, organizzati esclusivamente in risposta ad una domanda precedentemente espressa dai diretti interessati. L'attivazione dei Circoli di Studio si articola in quattro fasi principali.

A Induzione ed Espressione della domanda (individuale e collettiva) attraverso: definizione del pubblico potenziale; pubblicità e informazione sull'iniziativa; raccolta della domanda.

B Incontro domanda-offerta attraverso: elaborazione della domanda; individuazione di argomenti di interesse comune per piccoli gruppi; progetto educativo.

C Definizione delle modalità di svolgimento del Circolo di Studio attraverso: assicurazione delle condizioni materiali di svolgimento delle attività; individuazione del soggetto attuatore, del materiale di studio, dell'eventuale Tutor, degli eventuali esperti.

D Assistenza e monitoraggio, prevalentemente rivolta ad accertare il buon andamento dei circoli, la prevenzione degli abbandoni, la valutazione e lo sviluppo della domanda di formazione dopo la conclusione delle attività.

Il soggetto attuatore assume piena responsabilità rispetto alle attività di promozione dell'espressione della domanda, di incontro domanda-offerta, di monitoraggio ed è supportato dalle strutture pubbliche territoriali rispetto all'offerta di formazione e la messa a disposizione di risorse umane appartenenti ai servizi pubblici (bibliotecari, operatori di strada, etc.) per le attività di promozione della domanda.

L'articolazione didattica dei Circoli di Studio tiene conto che la durata in termini di ore del circolo può essere variabile fatto salvo che:

- a va sempre previsto un monte ore dedicato esclusivamente all'autoapprendimento per un minimo del 50% delle ore totali di durata del Circolo di Studio;
- b può essere eventualmente prevista la presenza di docenti e/o tutor per un massimo complessivamente del 50% delle ore totali di durata del Circolo di Studio;
- c se viene prevista la compresenza di docenti e tutor, le ore di questa non devono superare il 50% delle ore non dedicate all'autoapprendimento.

(Tratto da Regione Toscana, *Piano Indirizzo Generale Integrato* l.r. 32/2002, p. 70)

3.2 *Le dimensioni della learning community of place*

L'espressione *learning community of place* (d'ora in avanti LCP) è stata utilizzata per la prima volta da Faris per indicare tutte quelle forme di LC che, a differenza delle *online learning communities*, delle *communities of practice* e delle *communities of interest*, presuppongono l'esistenza e la condivisione di uno specifico luogo o contesto territoriale. Pertanto, con tale espressione si fa riferimento a comunità di apprendimento territoriali, di solito caratterizzate da confini abbastanza definiti, spesso coincidenti con un quartiere, un paese, una città o una regione.

Nelle LCP le dimensioni del *place* e del *local* costituiscono due aspetti essenziali, strettamente interconnessi e sovrapponibili, a partire dai quali è possibile ideare, programmare e realizzare processi educativi in grado di favorire lo sviluppo integrato e sostenibile delle persone e dei contesti entro i quali vivono.

Del resto, l'educazione è sempre un processo situato, sottoposto ai vincoli che si determinano ai vari livelli dei contesti attraversati dai soggetti in formazione²⁷². Il contesto ambientale e socio-relazionale ha un ruolo strategico nello stimolare o meno l'apprendimento, in quanto può generare, di volta in volta, autonomia o dipendenza. Tuttavia, sono le interconnessioni esistenti tra i contesti locali, i *places* e i processi generativi di conoscenza e di apprendimento, i meccanismi legati ai sistemi di partecipazione e di *governance* a costituire il *leitmotiv* dell'apprendimento che si origina nelle LCP²⁷³.

L'analisi della dimensione del "luogo" rinvia alle ricerche condotte nell'ambito dell'indirizzo di studio della *pedagogy of place*, le quali hanno offerto significativi apporti alla riflessione sul ruolo che i luoghi e i contesti locali hanno nella formazione degli individui. Tra gli esponenti di maggiore rilievo di tale indirizzo si ricordano, ad esempio, David Gruenewald della *State University* di Washington e Alberto Arenas della University of California.

²⁷² Quando ci riferiamo al contesto o a un luogo, scrive Paolo Federighi, «siamo di fronte a qualcosa di storicamente determinato e di modificabile, di cui è necessario dominare l'incidenza educativa e rispetto al quale dobbiamo attrezzarci per comprendere le leggi del suo cambiamento, controllarlo e gestirlo anche attraverso gli strumenti dell'educazione e le sue procedure scientifiche» (P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996, p. 13).

²⁷³ Cfr. R. Faris, *Learning community: a Nested Concept of Expanding Scale and Cascade of Social Learning Environment*, in R. Faris, L. Wheeler, *Learning communities of place. Situating learning towns within a nested concept of social learning environments*, cit.

Arenas sostiene che «*understanding a pedagogy of place is understanding the purpose of education*». La *pedagogy of place* persegue gli obiettivi dell'autonomia e dell'autoconsapevolezza umana attraverso la crescita delle competenze politiche, ambientali ed estetiche degli individui. In questo senso, essa è il prodotto dell'integrazione delle dimensioni politiche, ambientali ed estetiche che attraversano i processi educativi delle persone e concorrono, al contempo, a definire e a caratterizzare i contesti locali in cui gli individui vivono²⁷⁴. In modo simile, Gruenewald ritiene che la *pedagogy of place* affronti le questioni legate al luogo e all'identità in tre distinti filoni di ricerca: il sociale, l'estetica e lo storico-politico²⁷⁵. Nell'ambito della riflessione sulla LCP la dimensione politica è legata all'esercizio della cittadinanza attiva, cioè all'educazione che: aiuta le persone ad apprendere dalle esperienze e dalle storie di vita, personali e comuni; permette di trasformare le situazioni negativamente connotate, che nuociono a se stessi e agli altri; consente alle persone di vedere come le loro vite sono fortemente collegate alle vite degli altri²⁷⁶.

Critical citizenship means not only learning about struggles against inequality and expanding the discourse of human rights, but actively attempting to join (or form) collective movements to redress injustices. Competence in this respect means possessing the knowledge and skill to comprehend the local reality as it is; it involves the direct experience with local situations; it requires learning about other realities, both in time and place²⁷⁷.

Le dimensioni ambientali ed estetiche sono connesse, invece, ad una nuova cultura dell'abitare, la quale presuppone un positivo rapporto con il luogo, che può essere creato a partire da conoscenze approfondite e dalla consapevolezza dei valori in esso

²⁷⁴ Sulla dimensione politica e, in particolare, sul rapporto intercorrente tra educazione e politica – già approfondito da Gramsci, Freire e Giroux – Arenas, riferendosi alla *pedagogy of place*, scrive: «All education is political acknowledges the unequal relationships of power existing in society. No form of education that calls itself responsible can ignore this reality. [...] Politics is not just a component of education but is embedded in the whole activity of education» (A. Arenas, *If we all go global, what happens to the local? In defense of Pedagogy of Place*, in «Educational Practice and Theory», vol. 23 n. 2, 2001, p. 34, pp. 27-47).

²⁷⁵ Oltre a fornire un contributo al dibattito sulla LCP, le attuali teorizzazioni sviluppate in seno alla *pedagogy of place* forniscono una valida base epistemologica alle riflessioni sull'educazione ambientale, in quanto le dimensioni ambientali ed estetiche risultano strettamente interconnesse agli aspetti sociali e politici (cfr. D.A. Gruenewald, *Foundations of Place: A Multidisciplinary framework for Place-Conscious Education*, in «American Education research journal», n. 40 vol. 3, 2003, pp. 619-654).

²⁷⁶ Cfr. A. Arenas, *If we all go global, what happens to the local? In defense of Pedagogy of Place*, cit.

²⁷⁷ Ivi, p. 36.

presenti. In altre parole, si tratta di educare alla sensibilità estetica ed etica attraverso quella che è attualmente definita la *place-conscious education*.

L'educazione al senso del luogo

is education that is grounded in the resources, issues, and values of the local community and focuses on using the local community as an integrating context for learning at all levels²⁷⁸.

Un tempo competenza essenziale ed esclusiva dell'architetto, l'educazione al senso del luogo dovrebbe divenire secondo Gruenewald una componente diffusa del processo formativo a tutti i livelli, in quanto potrebbe contrastare, ad esempio, l'insorgere e la diffusione di disastri ambientali²⁷⁹. Del resto, i «places are profoundly pedagogical»²⁸⁰, in quanto sono centri di esperienza nei quali le persone imparano a vivere la loro vita e capiscono 'come funziona il mondo'. I luoghi definiscono la nostra appartenenza, la nostra identità e, anche, le nostre possibilità²⁸¹. Gli studi effettuati nell'ambito della *pedagogy of place* hanno il merito di contribuire al superamento della concezione che considera il contesto/il luogo come ciò che sta intorno all'individuo non tenendo conto, quindi, della tessitura delle parti, delle relazioni che si sono stabilite con e fra tutti gli altri elementi del sistema. In realtà, sono proprio queste relazioni, che si strutturano nelle forme di reti sociali, a costituire la caratteristica fondamentale, la "qualità emergente" di cui parla Bateson, che dà significato ai singoli elementi, ai singoli soggetti, alle singole azioni, concorrendo, in tal modo, a definire gli stessi contesti²⁸².

Il concetto di *place* rinvia sia ad un *esserci* che ad un *operare* (dimensione politica), in quanto abitare con consapevolezza i luoghi implica un certo grado di operatività.

Solo l'"esserci" non è sufficiente, non fa accedere a un diritto di cittadinanza, all'abitare il sapere, il conoscere, i luoghi. Occorre agire, modificare, lasciare tracce, creare manufatti, impastare idee e pratiche, rendere operative le nostre menti, le nostre mani, i nostri cuori, le nostre relazioni [...]. (In altre parole, è necessario) dare valore all'operatività²⁸³.

²⁷⁸ A.L. Powers, *An Evaluation of Four Place-Based Education Programs*, in «Journal of Environmental Education», vol. 35, n. 4, 2004, p. 17 (pp. 17-32).

²⁷⁹ Cfr. D.A. Gruenewald, *Foundations of Place: A Multidisciplinary framework for Place-Conscious Education*, cit.

²⁸⁰ Ivi, p. 621.

²⁸¹ Cfr. *ibidem*.

²⁸² Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

²⁸³ D. Fabbri, *Cittadini del conoscere*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 2008, p. 116 (pp. 101-119). È mio quanto scritto tra parentesi.

Oltre ad una *place-conscious education*, nell'ambito della *pedagogy of place* confluiscono le riflessioni sulla *place-based learning/community-based learning* e sulla *sustainability education*²⁸⁴.

Il modello dell'apprendimento basato sul luogo/sulla comunità si fonda sull'ipotesi che l'educazione dei cittadini ha un impatto diretto sul benessere dei luoghi sociali ed ecologici all'interno dei quali le persone effettivamente vivono²⁸⁵.

Il *place-based learning* è

learning that is rooted in what is local – the unique history, environment, culture, economy, literature, and art of a particular place. The community provides the context for learning [...]. Place-based educators have discovered that this local focus has the power to engage students academically, pairing real world relevance with intellectual rigour, while promoting genuine citizenship and preparing people to respect and live well in any community they choose²⁸⁶.

L'apprendimento basato sul luogo può essere inteso contemporaneamente come: apprendimento impegnato nel contesto sociale; strategia educativa che combina e integra insieme l'impegno attivo e l'operatività verso la comunità territoriale di appartenenza; attività di apprendimento previste dal curriculum; competenze richieste dalla vita di comunità.

Le pratiche e gli scopi *place-based*

can be connected to experiential learning, contextual learning, problem-based learning, constructivism, [...] as well as other approaches that are concerned with the context and the value of learning from and nurturing specific places, communities, or regions²⁸⁷.

Tra i fattori che determinano il successo di pratiche educative *place-based* si annoverano, ad esempio: l'utilizzo di contenuti di apprendimento legati ai bisogni degli individui e dei contesti locali entro i quali vivono; l'esistenza di un legame tra

²⁸⁴ Non di rado le espressioni *place-based learning* e *community-based learning* sono utilizzate come sinonimi. Alla base di tali recenti teorizzazioni educative si collocano innanzitutto le teorie di Dewey e, successivamente, quelle di Freire, le quali valorizzano le esperienze formative 'di comunità', da vivere in rapporto diretto con gli altri, con l'ambiente fisico e con il contesto socio-relazionale di appartenenza.

²⁸⁵ Cfr. J.I. Cameron, *Learning country: a case study of Australian Place-Responsive Education*, in D.A. Gruenewald, G. A. Smith (eds.), *Place-based education in the global age: local diversity*, Lawrence Erlbaum Associates, New York, 2008.

²⁸⁶ Rural School and Community Trust, *Place-based Education Learning Portfolio*, 2003, consultabile al seguente link <http://www.ruraledu.org/articles.php?id=2248>

²⁸⁷ D.A. Gruenewald, *The best of both worlds. A critical pedagogy of place*, in «Educational Researcher», vol. 32, n. 4, 2003, p. 3 (pp. 3-12).

lo sviluppo locale e quello globale; la promozione di opportunità di apprendimento anche attraverso la creazione di *partnership* locali (per una sintesi, vedi scheda n. 2). Più recentemente, Gruenewald ha avanzato l'ipotesi di una *critical pedagogy of place*, che trae la sua origine e il suo fondamento teorico dall'incontro tra la pedagogia critica e il *place-based education*. Secondo l'autore, è proprio dall'integrazione di questi due approcci che potrebbe scaturire un nuovo quadro di riferimento teorico capace di guidare la ricerca educativa contemporanea.

Infatti,

a critical pedagogy of place aims to contribute to the production of educational discourses and practices that explicitly examine the place-specific nexus between environment, culture, and education²⁸⁸.

Scheda n. 2 *Principi-chiave per il successo della Place-Based Education*

1. Learning takes place on-site in the schoolyard and in the local community and environment, focusing on local themes, systems and content.
2. Project-based learning experiences contribute to the community's vitality and environmental quality and to supporting the role the community plays in fostering global environmental quality.
3. Learning is supported by strong and varied partnerships with local associations, organizations, agencies and businesses.
4. Learning is inter-disciplinary and custom-tailored to local opportunities.
5. Local learning serves as the foundation for understanding and participating appropriately in regional and global issues.
6. Place-based education programs are integral to achieving other educational and institutional goals.
7. Learning is grounded in and supports the development of a strong and personally relevant connection to one's place.

(Tratto da: Place-based Education Evaluation Collaborative (PEEC), *Principles and Best Practices of Place-Based Education*, 2003, <http://www.peecworks.org/index>).

Da una parte, la pedagogia critica, essendo impegnata a contrastare le ipotesi, le pratiche e i dati elaborati e diffusi dalla cultura dominante e dall'educazione convenzionale, offre un programma di 'decolonizzazione culturale'. In tale contesto,

²⁸⁸ Ivi, p. 10.

l'attenzione è posta sull'analisi critica dell'impatto che le decisioni economiche e politiche hanno sui contesti locali²⁸⁹. Dall'altra, la *place-based education* apre la strada alla trasformazione dei luoghi e dei contesti locali attraverso processi di apprendimento incentrati sui principi di un'educazione sostenibile²⁹⁰.

Place-based pedagogies are needed so that the education of citizens might have some direct bearing on the well-being of the social and ecological places people actually inhabit²⁹¹.

Il secondo elemento caratteristico dei modelli di LCP è riconducibile alla dimensione del *local*, la quale è spesso considerata 'l'altra faccia del *place*'. In questi ultimi anni il locale ha assunto una particolare rilevanza, tanto che uno degli *slogan* più diffusi e di maggior successo inviti a «pensare globalmente e agire localmente»²⁹². Tale espressione non solo trasmette il senso di interdipendenza che lega il mondo alle diverse parti ma, al contempo, esprime l'idea che solo a un livello locale sia possibile affrontare efficacemente determinate problematiche. Inoltre, poiché qualunque azione locale è anche globale, così come qualunque visione globale ha un suo riflesso sulle prospettive locali, pensare e agire localmente e globalmente costituiscono indicazioni complementari.

Quindi, anche se apparentemente in contrasto con la recente attenzione posta alle logiche globali e planetarie, i contesti locali sembrano riacquisire una centralità che appariva perduta. Non solo tali contesti costituiscono lo spazio di localizzazione entro i quali le dinamiche conoscitive e di apprendimento hanno luogo, ma essi

²⁸⁹ «La pedagogia critica [...] deve saper assumere la società così com'è, nella sua concretezza; ed una volta accertate le sue visibili contraddizioni, deve tendere al loro superamento, con la delineazione di un futuro verosimile e possibile a costituirsi (*tensione assiologica*)» (A. Criscenti, *Pedagogia critica e complessità sociale*, CUECM, Catania, 1996, p. 90).

²⁹⁰ Cfr. D.A. Gruenwald, *The best of both worlds. A critical pedagogy of place*, cit. L'educazione sostenibile è qualcosa che va ben oltre l'educazione ambientale o l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Essa non solo riconcilia le varie visioni dell'educazione, ma coniuga il processo (che cos'è l'educazione) con lo scopo (a cosa serve l'educazione). Secondo Sterling l'educazione è senz'altro uno strumento fondamentale per la sostenibilità, ma non può avvenire all'interno di un paradigma educativo occidentale meccanicistico e riduzionistico, sempre più manageriale e orientato ad un sapere-merce. Il paradigma educativo va dunque rivisto in senso umanistico, democratico ed ecologico, alla luce di una ecologia dell'educazione. Si tratta di passare da un apprendimento trasmissivo ad uno trasformativo, vale a dire critico e creativo, attento alle differenti forme dell'intelligenza umana come alle differenze individuali e di gruppo, orientato al futuro e impegnato a sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo contemporaneo (cfr. S. Sterling, *Sustainable education. Re-visioning Learning and Change*, Green Books, London, 2001).

²⁹¹ D.A. Gruenwald, *The best of both worlds. A critical pedagogy of place*, cit, p. 4.

²⁹² UNESCO, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Draft Implementation Scheme*, 2004, consultabile al seguente link <http://portal.unesco.org/education/en/>.

rappresentano anche la matrice dell'interazione sociale e cognitiva, la sede dell'identità culturale, del senso di appartenenza e, quindi, della partecipazione attiva di ciascun membro alle sorti e alle scelte della comunità²⁹³.

La dimensione del locale si presenta come complessa e multi-dimensionale. Infatti, se a livello epistemologico il *locale* è il contesto privilegiato di comprensione della realtà per individui e gruppi sociali, a livello operativo, invece, è soprattutto in ambito locale e attraverso le relazioni dirette che si produce apprendimento, si acquisiscono comportamenti e si realizzano interventi (sostenibili e non). Del resto, la prossimità della comunità, nella misura in cui 'fa da ponte' tra l'individuo, il gruppo e la società, rende il locale un ambito strategico per l'implementazione di politiche, di piani e di progetti educativi²⁹⁴.

Per il sociologo Anthony Giddens nei contesti locali è possibile contrastare il senso di disorientamento prodotto dalla «dislocazione dei contesti temporali e sociali» – cioè dallo svuotamento di senso delle tradizionali categorie dello spazio e del tempo – generato dalla globalizzazione. Infatti, sebbene ai processi di globalizzazione si riconosca il merito di aver favorito l'acquisizione di una maggiore consapevolezza dell'interdipendenza esistente tra Stati, individui e esseri viventi, tuttavia, Giddens ne evidenzia anche gli effetti negativi, legati allo sradicamento delle relazioni tra le persone e i contesti concreti di interazione spaziale, cioè da quegli ambiti locali che danno senso all'agire quotidiano.

D'altro canto, però, la stessa globalizzazione sembra produrre anche nuove spinte verso innovative forme di partecipazione, di ri-aggregazione locale, di riappropriazione e uso dei 'saperi esperti'. Ed è proprio attraverso tali forme di partecipazione che diviene possibile contrastare, secondo Giddens, la disgregazione o il *disembedding* imposta/o dalla modernità²⁹⁵.

In sintesi, alla centralità del soggetto, inteso come agente epistemico, si accompagna la necessità di prendere in considerazione i luoghi e i contesti locali socio-

²⁹³ Sul tema del rapporto locale-globale e dello sviluppo del locale non si possono non ricordare i significativi contributi offerti, tra gli anni Sessanta e Settanta, da pedagogisti italiani, quali, Gaetano Santomauro, Cosimo Scaglioso, Lamberto Borghi, Ettore Gelpi, Raffaele Laporta, Paolo Orefice e Vincenzo Sarracino. L'approfondimento di tali contributi esula dagli obiettivi del presente lavoro, tuttavia, per informazioni sulle opere principali prodotte dai suddetti studiosi si invita il lettore a consultare la bibliografia generale della tesi.

²⁹⁴ Cfr. G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, cit.

²⁹⁵ Cfr. A. Giddens (1990), *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna, 1996.

culturalmente definiti come fattori rilevanti nella determinazione dei processi di apprendimento. Inteso come processo insieme individuale e sociale, l'apprendimento è sollecitato, infatti, dalle caratteristiche dei contesti, del *place* e dalle relazioni sociali in cui si produce²⁹⁶. Dunque, da una parte si sottolinea l'importanza dei contesti locali nei processi di creazione e di diffusione di conoscenza, dall'altra il ruolo che i processi educativi e lo stesso apprendimento hanno nel guidare lo sviluppo locale. Tale sviluppo locale non significa chiusura, né difesa di confini e di usanze, ma crescita di reti civiche – vere e proprie alternative alle reti globali – fondate sulla valorizzazione delle differenze e delle specificità locali, della cooperazione non gerarchica e/o strumentale.

In altre parole, se l'apprendimento può divenire la chiave per migliorare i livelli di consapevolezza delle persone e per incoraggiare la loro partecipazione attiva alla vita democratica della comunità di appartenenza, esso può anche costituire il motore propulsore per la *community development* e per innalzare i livelli di *capacity community building*.

3.3 Le *learning cities*

Nel novero delle *learning community of place* rientra a pieno titolo il modello della *learning city*, espressione, quest'ultima, traducibile in “città che apprende” o “città dell'apprendimento”. Nel corso dell'ultimo ventennio tale modello ha conosciuto una vasta diffusione, tanto che, attualmente, in quasi tutti i continenti del mondo sono presenti città dell'apprendimento, vale a dire

city, town, village or region which harnesses and integrates its economic, political, educational, cultural and environmental structures toward developing the talents and human potential of all its citizens. It provides a structural and mental framework which allows its citizens to understand and react positively to change²⁹⁷.

Il concetto di *learning city* è stato utilizzato in vari modi. Alcune volte, con tale termine si fa riferimento ad una strategia globale, sviluppata da *partner* e finalizzata

²⁹⁶ Cfr. C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.

²⁹⁷ N. Longworth, *Learning cities for a learning century: citizens and sectors - stakeholders in the lifelong learning community*, Keynote paper, International Lifelong Learning Conference, Yeppoon, Queensland, Australia, 16-19 June, Central Queensland University, Rockhampton, 2002.

a modificare il comportamento di apprendimento in una grande città. Altre volte, invece, esso è riferito a piccole iniziative di apprendimento *community-based*, che si realizzano in uno specifico quartiere²⁹⁸. In entrambi i casi

learning city is much more an educated city, it is a living urban system where the idea of learning is put centre stage to the city's development²⁹⁹.

Spesso equiparata ad un 'attore collettivo', la *learning city* utilizza in modo integrato le diverse strutture e le risorse economiche, politiche, educative, culturali e ambientali presenti nel territorio per valorizzare il potenziale sociale di cui dispone e per stimolare la creazione di una "cultura dell'apprendimento"³⁰⁰. Si tratta, dunque, di una città che riconosce e comprende il ruolo del *lifelong learning* come base fondamentale dello sviluppo locale e del benessere dei cittadini e lo valorizza attraverso la realizzazione di molteplici e differenti attività educative.

Le origini della *learning cities* si collocano negli anni Settanta e sono rintracciabili entro la cornice teorica della *life-long education*³⁰¹, nella fattispecie, nel dibattito che

²⁹⁸ Cfr. P. Bélanger, *Concept and realities of learning cities and regions*, in C. Duke, L. Doyle, B. Wilson (eds.), *Making Knowledge work. Sustaining learning communities and regions*, NIACE, Leicester, 2006, p. 25.

²⁹⁹ S. Cara, C. Landry, S. Ranson, *The learning city in the learning society*, in F. Reeve, M. Cartwright, R. Edwards (eds.), *Supporting lifelong learning*, vol. 2, RoutledgeFalmer, London, 2002, p. 188.

³⁰⁰ Cfr. N. Longworth, *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit. Una cultura dell'apprendimento «is the existence of a set of attitudes, values and practices within a community which support and encourage a continuing process of learning for the community and/or its members» (R. Johnston, G. Hawke, *Case Studies of Organizations with Established Learning Cultures*, National Centre for Vocational Education, Adelaide, 2002, p. 9).

³⁰¹ Negli anni Settanta un importante contributo alla definizione teorica dell'educazione permanente è offerto da molti studiosi che operano nel campo dell'educazione degli adulti. Tra tali autori, spicca per significatività Paul Lengrand, il quale, nella sua opera del 1970, *Introduzione all'educazione permanente*, propone l'idea di una "società educativa" capace di realizzare una progressiva democratizzazione della domanda di formazione e di contrastare il fenomeno dell'obsolescenza rapida di sapere, saper fare e saper essere (cfr. P. Lengrand (1970), *Introduzione all'educazione permanente*, Armando, Roma, 1974). A Bertrand Schwartz si deve, invece, la definizione di alcuni principi fondamentali dell'educazione permanente, quali: l'"uguaglianza dell'educazione" (tramite l'intervento educativo è possibile compensare ogni inferiorità naturale, economica, sociale e culturale); la "doppia continuità dell'educazione" (continuità nel tempo e nello spazio); l'"autoformazione" come pratica dell'imparare a imparare; e, infine, la "cogestione", cioè la partecipazione organizzata dei soggetti a tutti i livelli della gestione educativa, culturale, economica, politica e sociale (cfr. B. Schwarz (1972), *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Firenze, 1977). Un altro apporto significativo è offerto dall'italiana Anna Lorenzetto, già vicepresidente della Commissione nazionale UNESCO, presidente dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA), consulente di vari organismi internazionali e, per due anni, direttrice della divisione alfabetizzazione dell'UNESCO. A lei si deve la ricostruzione delle principali fasi dell'educazione permanente nel mondo attraverso la descrizione delle grandi conferenze internazionali dell'UNESCO: quella di Elsinor nel 1949, di Montréal nel 1969, di Teheran nel 1965 e di Tokyo nel 1972 (cfr. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma, 1976). In stretta assonanza con l'ipotesi di una città

si andava diffondendo a livello internazionale sui temi della *learning society*, delle *Cité educative* e della descolarizzazione della società. In quegli anni, infatti, si approfondisce l'analisi del rapporto esistente tra educazione-società grazie anche ai lavori di Robert M. Hutchins e di Torsten Husén sulla *learning society*³⁰².

È di fondamentale importanza il contributo offerto dal movimento radicale dei cosiddetti “descolarizzatori”, i quali sostengono la necessità di liberare l'educazione dai vincoli tradizionalistici, di contrastare l'autoritarismo e il dogmatismo e, al contempo, propongono di riportare l'apprendimento e la formazione dentro la società. Ivan Illich, Paulo Freire, Paul Goodman e Everett Reimer sono tra gli esponenti di maggiore rilievo di questo movimento, il quale sembra recuperare il senso più pregnante del concetto di ‘comunità educativa’. Infatti, l'obiettivo educativo posto alla base dell'ipotesi dei descolarizzatori consisteva nell'organizzare e nel promuovere un “apprendimento diffuso”, non in funzione di una professionalizzazione dell'individuo quanto, piuttosto, per una formazione umana e sociale capace di fornire all'uomo gli strumenti necessari per vivere in modo conviviale con gli altri³⁰³.

Se le teorizzazioni sull'educazione permanente e sulle potenzialità di una educazione che si sviluppa fuori dalle mura scolastiche costituiscono le premesse di fondo a sostegno dell'idea di una città che apprende, è soprattutto grazie al supporto offerto dall'UNESCO e dall'OECD che tale ipotesi riceve un nuovo impulso e conosce una maggiore diffusione.

Da una parte, nel noto Rapporto della Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione *Apprendre à être*, elaborato dall'UNESCO nel 1972 sotto la presidenza di Edgar Faure, ex Ministro dell'Istruzione in Francia, viene posto in evidenza il carattere aperto, polimorfo e onnipresente dell'educazione. Si ritiene, infatti, che in un sistema di educazione permanente tutte le attività sociali potenzialmente comportino una dimensione educativa e possano essere occasione e

educativa, nella Conferenza di Tokyo si prospetta un'educazione che «evade dalle quattro mura della scuola tradizionale e penetra nella società affinché tutti i luoghi dove le persone si riuniscono, lavorano, si alimentano o si distraggono divengano un ambiente educativo potenziale» (UNESCO, *Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, Tokyo, 25-07-1972, Rapport final, UNESCO/ED/MD/25, Paris, 1972).

³⁰² Cfr. R.M. Hutchins, *The Learning Society*, Penguin Book Ltd, Harmondsworth, 1970; T. Husén, *The Learning Society*, Methuen, London, 1974.

³⁰³ Cfr. I. Illich (1971), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1973.

oggetto di educazione. Nel Rapporto, considerato da molti uno dei più importanti documenti di riforma del sistema educativo della seconda metà del XX secolo, non solo si valorizzano, quali obiettivi dell'educazione, le competenze, l'apprendimento situazionale che si sviluppa nei contesti quotidiani di vita e di lavoro, e la prospettiva della *learning society*, ma un ruolo di rilievo è assegnato al coinvolgimento della comunità nei processi di apprendimento delle persone. Questo sembra essere il senso primario, il senso più generale del concetto di *city educative*, il quale viene assunto sia come corollario che come conseguenza necessaria dell'idea di educazione permanente³⁰⁴.

Dall'altra, sempre negli anni Settanta, l'OECD finanzia il progetto *Educating Cities* nel quale invita sette città – Edmond in Canada, Gothenburg, Vienna e Edimburgo in Europa, Kakegawa in Giappone, Adelaide in Australia e Pittsburgh negli USA – a porre l'educazione al centro delle loro strategie di sviluppo, in modo da giustificare l'attribuzione dell'appellativo di *Educating City*. Nel 1990 la stessa OECD sponsorizza il *First International Congress on Educating Cities*, organizzato presso la città di Barcellona, nell'ambito del quale è avviata la prima stesura della *Charter of educating cities*. Al fine di rispondere alle nuove sfide e alle esigenze poste dal mondo contemporaneo, la Carta dei principi-guida delle città educative è rivista e aggiornata nel corso del *Third International Congress* di Bologna del 1994 ed è riorganizzata in forma definitiva durante l'*Eighth International Congress* di Genova del 2004³⁰⁵ (v. scheda n. 2).

Inoltre, nonostante dagli anni Ottanta in poi la letteratura specialistica di settore preferisca l'espressione *learning city* a quella di *educating city*, i congressi internazionali hanno mantenuto il titolo originario di *educating city*³⁰⁶ (la tabella n. 3 propone un elenco dei temi affrontati in tali congressi).

³⁰⁴ E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1972.

³⁰⁵ La Carta delle città educative è ispirata dai principi espressi nella *Dichiarazione dei diritti umani universali* del 1948, nel *Patto Internazionale sui diritti economici, sociali e culturali* del 1966, nella *Convenzione sui diritti del fanciullo* del 1989, nella *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti* del 1990, e nella *Dichiarazione universale sulla diversità culturale* del 2001. Essa comprende venti principi raggruppati in tre distinte categorie, rispettivamente intitolate: *Il diritto alla città educativa*, *L'impegno della città* e *A servizio dei suoi abitanti*.

³⁰⁶ Cfr. O. Osborne, K. Sankey, B. Wilson, *Introduction*, in O. Osborne, K. Sankey, B. Wilson (eds.), *Social Capital, Lifelong Learning and Management of Place. An international perspective*, Routledge, London, 2007, pp. 1-15.

A partire dagli anni Novanta sono numerose le reti e le *partnership* che, attraverso azioni locali in campo educativo, sociale, culturale, ambientale, si sono poste l'obiettivo di promuovere nuove forme politiche solidali³⁰⁷. In questo contesto si assiste ad una rapida e continua diffusione delle *learning cities* e delle iniziative ad esse associate (in prevalenza associazioni e *network*). Attualmente esistono città dell'apprendimento pressoché in tutti i continenti, anche se nei Paesi dell'Europa occidentale e in Australia tale fenomeno registra un'ampiezza particolarmente significativa. A tale modello sembrano ricorrere tutte quelle città che intendono sostenere e promuovere i valori della qualità della vita e della sostenibilità ambientale e che intendono utilizzare l'apprendimento come specifica modalità per promuovere la coesione sociale, la rigenerazione e lo sviluppo sociale ed economico³⁰⁸. Tra le *learning cities* più importanti vi sono: Dublino in Irlanda, Liverpool in Regno Unito, Jena in Germania, Vancouver e Victoria in Australia, Barcellona in Spagna, Adaipure in India, Espoo in Finlandia, Gothenburg in Svezia. Contestualmente alla diffusione delle *learning city*, nel Regno Unito, anche su impulso del NIACE (*National Institute for Adult and Continuing Education*), viene fondato il *Learning Cities Network*³⁰⁹; tra gli altri *networks* di *learning cities* spiccano per rilevanza la ELLI (*European Lifelong Learning Initiative*) e il *Learning Towns Network Program* australiano. Sempre negli anni Novanta, la città di Barcellona istituisce l'*Association of Educating Cities* (con oltre 250 membri in tutto il mondo), prende corpo il cosiddetto movimento delle *learning cities* e iniziano ad aumentarle ricerche, le esperienze e i progetti condotti sul tema.

³⁰⁷ A titolo esemplificativo, oltre alla reti delle città educative (1990), tra le reti più significative si ricordano: le reti di comuni dell'Alleanza per il clima; i *Forum* delle Autorità locali per l'inclusione locale di Porto Alegre (2001-2004); il *New Locall Government Network* (NLGN,1996); la rete dei comuni dell'Agenda 21 della cultura (Barcellona 2004); la FEDENATUR; l'organizzazione delle città patrimonio dell'Umanità (OVPM); la rete europea per lo sviluppo rurale (ELARD); le reti enti locali per la pace (*mayors for peace*) e per il disarmo nucleare (campagna vision 2020); la rete mondiale di città e governi locali uniti (CGLU, Barcellona 2004); la rete di città aderenti alla Carta di Aalborg, di Aarhus, reti europee dei progetti *Urban*.

³⁰⁸ P. Kearns, R. McDonald, P. Candy, S. Knights, G. Papadopoulos, *VET in the learning age. The challenge of lifelong learning for all*, vol. 2, Overview of international trends, and case studies, National Centre for Vocational Education Research Ltd, Canberra, 1999, pp. 61-62.

³⁰⁹ Ulteriori informazioni sulla Learning city network sono reperibili al seguente *link* <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/lcn.htm>

Tabella n. 3 *Congressi internazionali delle Educating cities*

1 st	1990	Barcellona (Spagna)	<i>The Educating City for Children and Youth</i>
2 nd	1992	Göteborg (Svezia)	<i>The Lifelong Learning</i>
3 rd	1994	Bologna (Italia)	<i>The Multi-culturalism. Getting to Know Ourselves and Recognizing Each Other: For a New Geography of Identities</i>
4 th	1996	Chicago (USA)	<i>The Arts and Humanities as Agents of Social Change</i>
5 th	1999	Gerusalemme (Israele)	<i>Taking Heritage and History into the Future</i>
6 th	2000	Lisbona (Portogallo)	<i>The City, Educational Space in the New Millennium</i>
7 th	2002	Tampere (Finlandia)	<i>The Future of Education. The Role of the City in the Globalised World</i>
8 th	2004	Genova (Italia)	<i>Another city is possible. The future of the city as a collective project</i>
9 th	2006	Lione (Francia)	<i>People's place in the City</i>
10 th	2008	San Paolo (Brasile)	<i>Building Citizenship in Multicultural Cities</i>
11 th	2010	Guadalajara (Messico)	<i>Sport, Public Policies and Citizenship. Challenges of an Educating City</i>
12 th	2012	Changwon (Korea)	È prevista la trattazione del seguente tema: <i>Green Environment, Creative Education</i>

Principi

1. Il Diritto alla città educativa

1. Tutti gli abitanti della città hanno il diritto di usufruire, in condizioni di libertà e di uguaglianza, dei mezzi e delle opportunità di formazione. Il diritto alla città educativa si propone come un'estensione del diritto fondamentale di tutte le persone all'educazione. Nella pianificazione e nel governo della città si adotteranno le misure necessarie finalizzate a rimuovere gli ostacoli di qualunque tipo che impediscano l'esercizio del diritto all'uguaglianza.
2. La città promuove l'educazione alla diversità e favorirà la comprensione, la cooperazione solidale internazionale e la pace nel mondo.
3. La città educativa alimenta il dialogo tra generazioni.
4. Le politiche municipali di carattere educativo sono ispirate ai principi di giustizia sociale, al senso civico democratico, alla qualità della vita e alla valorizzazione dei propri abitanti.
5. Le municipalità esercitano con efficacia le loro competenze in materia di educazione. Qualunque sia la portata di tali competenze, esse dovranno pianificare una politica educativa ampia, di carattere trasversale e innovativo, includendovi tutte le forme di educazione formale, non formale e informale.
6. Al fine di pervenire a informazioni precise sulla situazione e sulle necessità degli abitanti, i responsabili della politica municipale della città realizzano studi e stabiliscono canali informativi permanenti aperti alla collettività, che rendano possibile la formulazione di proposte concrete.

2. L'Impegno della Città

7. La città deve sapere individuare, preservare e presentare la propria e complessa identità. A sua volta, promuoverà la conoscenza, l'apprendimento e l'uso delle lingue presenti nella città come elemento di integrazione e fattore di coesione tra le persone.
8. La pianificazione urbanistica dovrà tener conto del grande impatto dell'ambiente cittadino nello sviluppo di tutti gli individui, nell'integrazione tra le loro aspirazioni personali e sociali e dovrà agire contro la segregazione di generazioni e persone di differenti culture. L'ordinamento dello spazio fisico urbano risponderà ai bisogni di accessibilità, incontro, relazione, gioco e divertimento e di un maggior avvicinamento alla natura.
9. La città educativa alimenta la partecipazione cittadina a partire da una prospettiva critica e corresponsabile.
10. Il governo municipale dovrà dotare la città di spazi, attrezzature e servizi pubblici adeguati allo sviluppo personale, sociale, morale e culturale di tutti i suoi abitanti.
11. La città garantisce la qualità della vita di tutti i suoi abitanti. Ciò comporta l'equilibrio con l'ambiente naturale, il diritto ad un ambiente salutare, oltre al diritto all'abitazione, al lavoro e allo svago. Inoltre, promuove l'educazione alla salute e la partecipazione dei suoi abitanti alle buone pratiche di sviluppo sostenibile.
12. Il progetto educativo esplicito e implicito della città, i valori che essa alimenta, la qualità della vita che offre saranno oggetto di riflessione e di partecipazione.

3. A Completo Servizio delle Persone

13. La municipalità valuta l'impatto delle proposte culturali, ricreative, informative, pubblicitarie o di altro tipo che riguardino bambini e giovani.

14. La città si adopererà affinché le famiglie ricevano la formazione che permetta loro di aiutare i propri figli a crescere ed a capire la città, nello spirito del reciproco rispetto. In questo senso, sviluppa proposte di formazione per gli educatori e, in generale, per le persone che operano con funzioni educative nella città, spesso senza esserne consapevoli.

15. La città fornisce ai suoi cittadini servizi di orientamento personale e professionale. Nell'ambito specifico della relazione educazione-lavoro è importante segnalare la stretta relazione che dovrà esistere tra la pianificazione educativa e le necessità del mercato del lavoro. Le città definiranno strategie di formazione che tengano conto della domanda sociale e coopereranno con le organizzazioni sindacali e imprenditoriali nella creazione di posti di lavoro e delle attività di formazione continua.

16. Le città dovranno essere coscienti dei meccanismi di esclusione ed emarginazione che le riguardano e delle modalità in cui si esse prendono forma, e svilupperanno le politiche di azione affermativa necessarie.

17. Gli interventi avviati per risolvere le disuguaglianze possono assumere forme molteplici, ma dovranno partire da una visione globale delle persone, che coniughi gli interessi di ciascuno con le esigenze della collettività.

18. La città stimolerà l'associazionismo come forma di partecipazione e corresponsabilità civica.

19. Il municipio identificherà i gruppi che necessitino di un'attenzione privilegiata e metterà a loro disposizione servizi specifici di informazione, orientamento e accompagnamento. Oltre a ciò, stabilirà programmi di formazione alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rivolti a tutte le età e a tutti i gruppi sociali allo scopo di combattere nuove forme di esclusione.

20. La città educativa offre a tutti i suoi abitanti opportunità di formazione ai valori e alle pratiche di cittadinanza democratica. Essa promuove il rispetto, la tolleranza, la partecipazione, la responsabilità e l'interesse per la cosa pubblica, per i suoi beni e i suoi servizi.

(Adattato e tradotto da: International Association of Educating cities, *Charter of educating cities*, reperibile al seguente *link* [http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/ Charter%20of%20Educating%20Cities% 202004.pdf](http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/Charter%20of%20Educating%20Cities%202004.pdf))

Tra gli studi sostenuti e finanziati dalla UE, i progetti TELS (*Towards a European Learning Society*), il programma R3L (*Region and Lifelong Learning*), i progetti INDICATORS e LILARA (*Learning in Local and Regional Authorities*) hanno riscosso una maggiore risonanza. Se da una parte il progetto TELS ha permesso di individuare gli indicatori per verificare l'esistenza di una *learning city*, dall'altra, il suo obiettivo principale consisteva nell'incoraggiare città e regioni a recepire la proposta della *learning city* e a confrontarsi con la prospettiva del *lifelong learning*³¹⁰.

Come osserva Norman Longworth,

la rivoluzione dell'apprendimento continuo non consiste tanto nell'individuare nuove modalità di attuazione del processo educativo, quanto piuttosto nel riconsiderare tutti gli aspetti, tutti i valori e tutte le procedure in essere a livello di nazioni, città e regioni e nel riorganizzarli in un'immagine più olistica dell'apprendimento³¹¹.

Ai lavori del progetto TELS hanno fatto seguito il programma R3L, incentrato sullo sviluppo di *network* europei per la diffusione dell'*expertise* sulla *learning city*, e il progetto INDICATORS, il quale si proponeva di individuare e di sperimentare una serie di indicatori del *lifelong learning* utili ad aiutare diversi *stakeholders* (scuole, università, centri di educazione degli adulti ed enti pubblici) a misurare la loro *performance* in vista di divenire *learning region* e *learning cities*. Infine, il progetto LILARA – che ha coinvolto l'Italia, l'Ungheria, la Norvegia, l'Irlanda, la Francia e il Regno Unito – ha avuto il merito di sviluppare uno strumento per identificare i bisogni di apprendimento di *managers* e di professionisti e la crescita di *learning cities* e di *learning regions*³¹².

Anche partire da tali studi è stato possibile individuare i tratti caratteristici di una *learning city* (v. tabella n. 4).

³¹⁰ Cfr. N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit.

³¹¹ Ivi, p. 69.

³¹² Per l'approfondimento dei progetti TELS, R3L, INDICATORS, LILARA si rinvia ai seguenti contributi: C. Duke, L. Doyle, B. Wilson (eds.), *Making Knowledge work. Sustaining learning communities and regions*, cit.; N. Longworth, *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit.; G. Ronsisvalle, R. Piazza, *La learning region come luogo di apprendimento permanente. Una ricerca europea*, in «Generazioni», n. 1, a. 2004 (pp. 193-216).

Tabella n. 4 *Caratteristiche di una learning city*

L	Leadership	Associa la propria strategia di sviluppo dell'apprendimento nella e per la comunità all'acquisizione di competenze di <i>leadership</i> .
E	Occupazione e "occupabilità"	Elabora piani per individuare <i>skills</i> e competenze in grado di innalzare i livelli di 'occupabilità' dei cittadini.
A	Aspirazioni	Attiva il potenziale creativo dei cittadini. Incoraggia le persone di tutte le età ad apprendere, a ricorrere a piani di apprendimento personalizzati e al supporto di mentori e di guide.
R	Risorse	Libera il potenziale delle risorse di cui dispone la comunità, promuove partnership vantaggiose tra settore pubblico e settore privato.
N	Network	Promuove la tolleranza e l'apertura mentale attraverso progetti finalizzati a promuovere l'integrazione culturale a livello locale, nazionale ed internazionale.
I	Informazioni	Accresce la partecipazione all'apprendimento sviluppando strategie innovative di comunicazione e campagne informative.
N	Bisogni e requisiti	Promuove una cultura dell'apprendimento. Analizza le esigenze di apprendimento di tutti i cittadini e mette a loro disposizione le opportunità per soddisfarle.
G	Crescita	Genera ricchezza attraverso strategie ben definite di sviluppo del talento umano.
C	Gestione del cambiamento	Coltiva dei programmi che consentono ai cittadini di affrontare positivamente e proattivamente i cambiamenti.
I	Investimento	Influenza il futuro connettendo le strategie di apprendimento alle strategie finanziarie.
T	Tecnologia	Trasforma la città in un moderno centro di apprendimento attraverso l'uso efficace delle nuove tecnologie di apprendimento.
I	Coinvolgimento	Induce i cittadini a contribuire alla vita e alla cultura metropolitana.
E	Ambiente	Attiva programmi che consentono a tutti i cittadini di intraprendere azioni positive a favore dell'ambiente.
S	Strategia per la famiglia	Stimola la comunità e le famiglie a imparare attraverso l'organizzazione e la realizzazione di festival, fiere e altri eventi di intrattenimento finalizzati a promuovere l'abitudine all'apprendimento.

(Adattato e tradotto da N. Longworth, *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*, Kogan Page, London, 1999).

In particolare, la letteratura di settore ha individuato una serie di requisiti distintivi della *learning city*, i quali sono considerati essenziali non solo per sostenere lo sviluppo socio-culturale ed economico, ma anche per incoraggiare la diffusione di una cultura dell'apprendimento. Un primo aspetto sembra essere connesso alla necessità che i cittadini abbiano una visione comune e condivisa della città (di ciò che la città è stata e di dove sta andando) e che siano in grado di comprendere il ruolo che ciascun cittadino ha e può avere nella realizzazione di tale visione. In questo senso acquista rilevanza la comprensione dei diversi fattori storici e attuali che influenzano e condizionano i bisogni e i processi di apprendimento della città e gli atteggiamenti delle persone ad esso connessi. Oltre a ciò, l'identificazione attraverso strumenti e procedure di *mapping* delle risorse formali, non formali e informali di apprendimento e delle diverse istituzioni educative è considerata una condizione imprescindibile in una *learning city*. Allo stesso modo risulta fondamentale la creazione di connessioni tra tutti i settori della città (pubblici, privati, formali, informali, rurali e urbani, ecc.) e tra le associazioni, in modo da stimolare la riflessione e il dialogo tra i cittadini e le persone-chiave che vivono e operano nella città. Inoltre, la facilitazione dell'incontro tra le diverse generazioni presenti nel territorio e l'interazione tra le differenti culture, religioni, lingue e tradizioni presenti all'interno della città sono entrambi considerati di fondamentale importanza per costruire un ambiente di fiducia e per incoraggiare l'apprendimento reciproco, la condivisione e lo scambio di conoscenze³¹³. Infine, è considerato un requisito della *learning city* la partecipazione dei media locali, sia come strumenti di apprendimento creativo in sé, sia come modo per aumentare la conoscenza circa le opportunità di apprendimento presenti in città³¹⁴.

In sostanza, se l'apprendimento non si verifica solo nei contesti educativi formali e non formali, ma pervade la comunità e tutti gli ambiti della vita delle persone, allora nei processi di apprendimento di una *learning city* sono coinvolti tutti i settori che compongono la comunità – civile, economico, pubblico, dell'istruzione e del

³¹³ Di conseguenza, una città che aspiri a divenire una *learning city* non può sottrarsi dalla riflessione e dalla creazione di meccanismi di negoziazione dei conflitti. Questi ultimi risultano utili non solo per sostenere i processi di comunicazione e di condivisione che hanno luogo tra i differenti attori che operano nella comunità, ma anche per imparare a confrontarsi con “la diversità” e per apprezzare e rispettare gli altri popoli, altri modi di vivere e di pensare.

³¹⁴ Cfr. N. Longworth, *Making Lifelong Learning Work. Learning Cities for a Learning Century*, cit.; Id. (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit.

volontariato. Un ruolo fondamentale è svolto, quindi, sia dalle agenzie presenti nel territorio che dall'impegno di ciascun cittadino verso la società civile, la crescita del benessere, dello sviluppo economico e ambientale e della sostenibilità, il progresso rurale e urbano e quello sociale e culturale. A tal proposito, la tabella n. 5 mostra come i diversi settori possono interagire tra loro e contribuire allo sviluppo globale della città.

Tuttavia, non è sufficiente identificare i diversi attori e le agenzie che hanno un ruolo privilegiato nell'influenzare lo sviluppo di nuove opportunità di apprendimento, piuttosto, in una *learning city* è essenziale l'attivazione di *partnership*. Lo sviluppo di partenariati locali efficaci è un fattore chiave per favorire l'organizzazione e l'impegno della comunità a vari livelli³¹⁵.

In sintesi, i tratti caratterizzanti di una *learning city* sono:

- la condivisione da parte di differenti attori della responsabilità dell'apprendimento;
- la creazione di legami di partenariato e di cooperazione tra questi attori;
- l'inclusione sociale;
- lo sviluppo economico³¹⁶.

In altre parole, nella *learning city* gli aspetti economici, sociali e culturali risultano compresi in un insieme coerente e la capacità di acquisire e di produrre nuove conoscenze è considerato elemento imprescindibile per la propria competitività e per il miglioramento della qualità della vita.

³¹⁵ Cfr. B. Morgan-Klein, Osborne M., *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, Routledge, London, 2007.

³¹⁶ Cfr. *ivi*.

Tabella n. 5 *A Learning City Matrix: Examples of How a Community's Sectors Contribute to Achieve Shared Objectives*³¹⁷

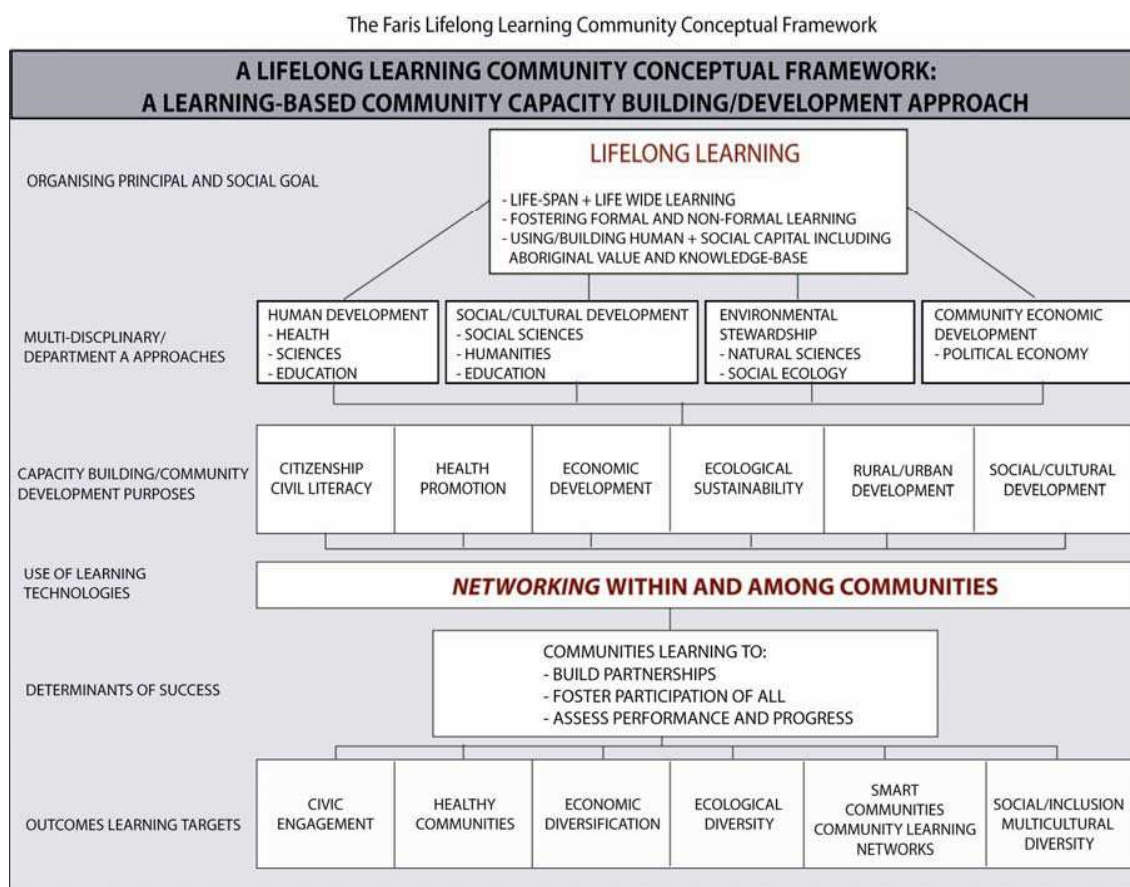
Purposes	Civic learning	Health promotion	Economic development	Environmental sustainability	Rural /urban development	Social/cultural development
SECTORS						
CIVIC Municipal government	Citizen apprentices Youth Advisory Council	Community drug abuse strategy	Farmers Market	Green Belt initiative Sustainable social housing projects Local organic agricultural co-op	Development of a Learning Quarter	Tall Ships Festival Learning Festival
ECONOMIC Private to social enterprise	Union shop steward training. Bd of trade Election Forum	Occupational health strategy Migrant worker literacy	Supply chain training strategy Individual learning plans Workplace literacy projects	The natural step City strategy Architects forum on sustainable design Value-based business Assn	Vision 2020 initiative	Artists marketing co-op Single Mom's catering company
PUBLIC Libraries, museums social/health agencies	Library series on Rural-Urban Issues	Community Early Learning Coalition Seniors Centre health literacy	Workplace health & safety program Life Skills training	Museum historical mapping project	Library Learning Hub project	Quality of life survey Library Mother Goose program
EDUCATION K to 12; post secondary institution	College all-candidates meeting. School restorative justice program	Student nurse community practicums	Co-operative education projects	Student river restoration project	College urban planning seminar	University International Student's Fair Intergenerational service-learning
VOLUNTARY/COMMUNITY Civil society	Community leadership training	Nighth Youth basketball	Disabled Assn food prep co-op	Environmental movement lecture series Community organic gardens	Multi-faith social-housing	Multi-cultural Festival Family literacy Faith Community kitchens

³¹⁷ Tratto da R. Faris, *Learning Cities: Lessons Learning - A Background Paper Prepared for the Vancouver Learning City Initiative*, Vancouver, Canada, 2006, documento reperibile al seguente link <http://members.shaw.ca/rfaris/docs/VLC%20Lessons%20Learned.pdf>

3.3.1 Tra sviluppo economico e inclusione sociale: il principio della sostenibilità

Una *learning city* affronta i diversi bisogni di apprendimento degli individui e delle comunità attraverso lo sviluppo di reti sociali e di nuove forme di partenariato con l'obiettivo di aumentare la capacità della comunità di porsi come promotrice del proprio sviluppo sociale, culturale ed economico (v. schema n. 2).

Schema n. 2 Quadro concettuale della lifelong learning community



Source: Faris (2003, p.7)

(Tratto da: R. Faris, *Learning Community by Community: Preparing for a Knowledge-based Society*, in «Education Canada», vol. 43, n. 1, 2003, p. 7).

Sintetizzando gli apporti della letteratura di settore, Ian Sandbrook afferma che una efficace città dell'apprendimento dovrebbe:

- esplicitare e promuovere l'apprendimento permanente «encouraging people to develop a sense of themselves as learners»;

- incoraggiare le organizzazioni e le istituzioni (formali e informali) a integrare all'interno delle loro attività e dei loro obiettivi la visione della città che crea *communities of lifelong learners*;
- sostenere attivamente i *networks* e le diverse forme di collaborazione tra i molteplici attori, le agenzie e le organizzazioni che si occupano di *lifelong learning*;
- realizzare sistematicamente politiche, piani e pratiche di inclusione ed esaminare annualmente i progressi;
- celebrare la comunità e la cultura;
- garantire un'adeguata gamma di attività e di opportunità di apprendimento permanente;
- supportare la formazione e le reti di apprendimento dei lavoratori³¹⁸.

Tali propositi risultano realizzabili solo se

embed positive leadership of learning in local government and institutional governance arrangements and secure genuine partnerships that create synergies by aligning resources for common purpose³¹⁹.

Dunque, anche se l'apprendimento è sostanzialmente un processo naturale, in quanto si realizza in ogni comunità, è l'uso esplicito del concetto di *lifelong learning*, inteso come principio organizzativo e obiettivo sociale, ad essere considerato il fattore essenziale e qualificante di una *learning city*. Infatti,

a learning city is any city, town or village which strives to learn how to renew itself in a time of extraordinary global change. Using lifelong learning as an organising principle and social goal, learning cities promote collaboration of the civic, private, voluntary and education sectors in the process of achieving agreed upon objectives related to the twin goals of sustainable economic development and social inclusiveness³²⁰.

Tale definizione descrive e sintetizza i principali elementi della *learning city*, quali: la promozione dell'apprendimento attraverso l'impegno di differenti attori e la cooperazione tra i differenti settori; l'obiettivo di includere tutte le persone, a prescindere dalle condizioni sociali ed economiche, in particolare quelle provenienti da gruppi storicamente esclusi dall'accesso alla formazione e all'apprendimento.

³¹⁸ I. Sandbrook, *A Learning City Perspective*, IFL sector paper 5, NIACE, Leicester, 2009, p. 6.

³¹⁹ *Ibidem*.

³²⁰ DfEE, *Learning Communities: a guide to assessing practice and progress*, Department for Education and Employment (DfEE), London, 1998.

Il perseguimento dello sviluppo economico e l'inclusione sociale sono ritenuti, entrambi, obiettivi congiunti della *learning city*. Attualmente, infatti, la 'vecchia' tendenza a mantenere separate le questioni sociali da quelle economiche appare superata e fuorviante, così come sembra errato considerare come contrastanti o mutuamente escludenti gli obiettivi dello sviluppo economico e dell'inclusione sociale. Al contrario, i due obiettivi sono interconnessi e, dunque, molto più vicini di quanto si possa a prima vista ipotizzare. Infatti, non di rado l'inclusione sociale è favorita dallo sviluppo economico, in quanto attraverso quest'ultimo è possibile contribuire al miglioramento della qualità della vita e, anche, controllare e gestire i fattori che determinano l'innalzamento dei livelli di inclusione. Come evidenzia Osborne,

creating the conditions for inclusion often relies on those economic developments that allow renewal of physical infrastructure, such as hospitals, colleges and schools. Partnerships at a local and regional have been an important mechanism for these interventions, involving various mixes of public sector, private/commercial interests, and community-based, non-profit organizations³²¹.

Anche se non si può escludere che tra inclusione sociale e sviluppo economico esista qualche tipo di rapporto, tanto che Osborne li considera due obiettivi congiunti da perseguire attraverso la creazione di reti e di *partnership*. Tuttavia, è nostro parere che la questione dell'inclusione sociale non possa essere affrontata solo con interventi di natura economica – ad esempio, attraverso la costruzione di infrastrutture funzionali al godimento, da parte dei cittadini dei diversi diritti di istruzione, di salute, ecc.. Piuttosto, le politiche inclusive dovrebbero essere soprattutto di natura educativa. Infatti, essendo l'inclusione sociale una condizione sempre in divenire, essa è oggetto di educazione e di apprendimento ed è in gran parte determinata dalle caratteristiche dei rapporti che legano il singolo agli altri, alla collettività e alla sua comunità di appartenenza.

Alla base del legame esistente tra apprendimento, sviluppo economico e inclusione sociale, Faris pone la categoria della *sostenibilità*. Quest'ultima è interpretata non solo come dimensione connessa al *lifelong learning* e al cambiamento ma anche

³²¹ B. Morgan-Klein, Osborne M., *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, cit., p. 115.

come principio che attraversa e dà forma alla *learning city*³²². Se lo sviluppo socio-economico si fonda essenzialmente sui processi di apprendimento-cambiamento delle persone, esso non può prescindere dal riferimento ad un concetto di “sviluppo” incentrato sul principio della sostenibilità³²³.

Infatti, la città sostenibile è quella capace di mantenere e di migliorare l’integrazione sociale, il benessere economico e la qualità ambientale, in modo da consentire ai suoi abitanti di continuare a condurre una vita sana, produttiva e piacevole³²⁴. Di conseguenza,

sustainable communities maintain and improve their social, economic and environmental characteristics so that residents can continue to lead healthy, productive and enjoyable lives. Sustainable development in these communities is based on the understanding that a healthy environment and a healthy economy are both necessary for a healthy society³²⁵.

Come mostra la figura n. 4, nella *learning city* il principio della sostenibilità è descritto attraverso il modello della *triple bottom line of Learning and Sustainability*. In esso l’apprendimento permanente e la sostenibilità sono considerati imprescindibili dagli obiettivi della prosperità economica, della qualità ambientale e dell’equità sociale. A livello ambientale la sostenibilità è favorita dall’acquisizione di comportamenti e di atteggiamenti basati sul rispetto della terra e dalla comprensione dell’interdipendenza di tutti i sistemi viventi.

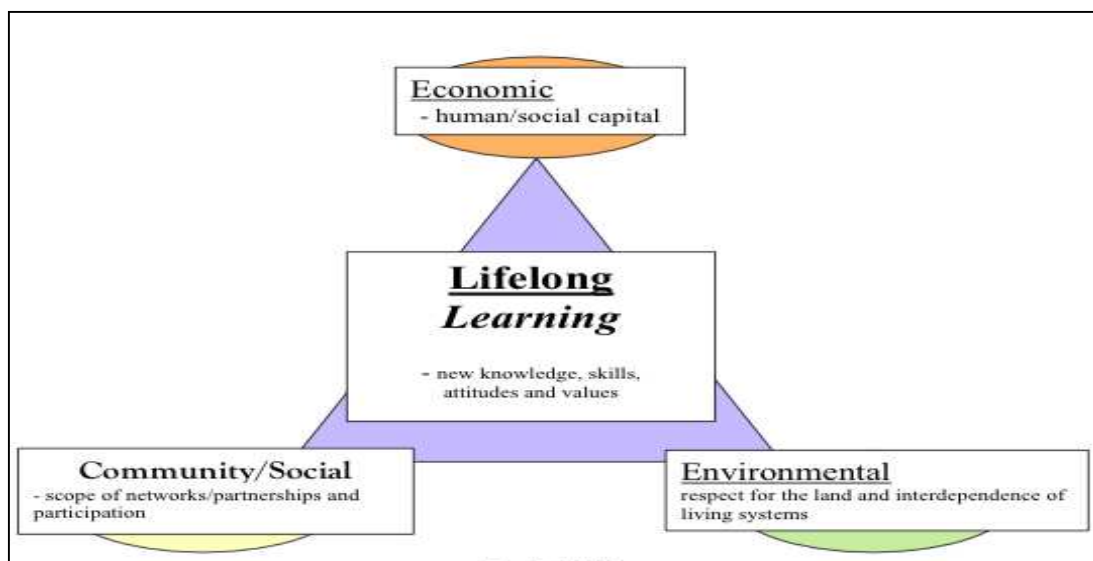
³²² Cfr. R. Faris, *Lifelong learning, social capital and place management*, in C. Duke, M. Osborne, B. Wilson (eds.), *Rebalancing the social and economic, Learning, partnership and place*, cit., pp. 16-36.

³²³ L’espressione sviluppo sostenibile non è sempre accettata senza critiche dagli esperti, anzi è spesso considerata un ossimoro, una contraddizione in termini. Non a caso, fin dal suo comparire, il concetto è stato inteso dalla maggior parte della comunità scientifica come termine ‘ombrello’, in quanto, da un lato, permetteva di rientrare in certi programmi e in certi finanziamenti ma, dall’altro, necessitava di essere giustificato, arricchito, modificato per ovviare all’ambiguità e alla fumosità che tuttora lo caratterizza. Soprattutto la parola sviluppo – troppo legata concettualmente alla crescita quantitativa ed economica – è stata modificata nel corso degli anni. Attualmente si preferisce utilizzare l’espressione di “educazione alla sostenibilità” (J. Huckle, S. Sterling S. (eds.), *Education for Sustainability*, Earthscan Publications Ltd., London, 1996) o di “futuro sostenibile” per sottolineare la presa di distanza da una concezione tutta economicista del cambiamento necessario (cfr. UNESCO, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, Draft International Implementation Scheme, UNESCO, Paris, 2004).

³²⁴ Cfr. R. Faris, *Lifelong learning, social capital and place management*, in C. Duke, M. Osborne, B. Wilson (eds.), *Rebalancing the social and economic, Learning, partnership and place*, cit.

³²⁵ P. Kenyon, *Rural Revitalisation and the Need to Create Sustainable and Healthy and Resilient Communities*, Bank of Ideas, 2002, documento reperibile al seguente link <http://www.bankofideas.com.au>

Figura n. 4 The Triple Bottom Line of Learning and Sustainability



(Tratto da: R. Faris, *Lifelong learning, social capital and place management*, cit., p. 28).

A livello economico, invece, essa dipende principalmente dalla qualità del capitale umano e sociale e dalla loro sinergia e integrazione. Ciò significa che la sostenibilità economica è il risultato della valorizzazione del capitale umano (capacità umane, conoscenza ed ingegnosità) e del capitale sociale (misure di fiducia, *networking*, impegno civico e valori condivisi)³²⁶. Infine, l'incremento della sostenibilità sociale-culturale sembra essere favorito dalla costituzione di partenariati tra i diversi settori

³²⁶ Il capitale sociale è un concetto indagato nelle scienze sociali a partire dagli anni Novanta. Esso è divenuto fondamentale negli studi che analizzano le dinamiche di sviluppo della società, pertanto, è considerato un concetto-chiave nel modello della *learning city*. Secondo James Coleman il capitale sociale è una risorsa per l'azione «che non è depositata né negli individui, né in mezzi di produzione (ma è intrinseca) alla struttura di relazioni tra due o più persone» (J. Coleman, *Foundations of Social theory*, Harvard University Press, Cambridge, 1990, p. 302). Putnam lo definisce, invece, come «l'insieme di quegli elementi dell'organizzazione sociale – come la fiducia, le norme condivise, le reti sociali – che possono migliorare l'efficienza della società nel suo insieme, nella misura in cui facilitano l'azione coordinata degli individui» (R.D. Putnam, *La tradizione civica delle regioni italiane*, Mondadori, Milano, 1993, p. 169). Più di recente, a Schuller e a Field si deve la comparazione tra la teoria del capitale umano e quella del capitale sociale. Gli studiosi ritengono che il capitale umano non ha valore se separato dalle più ampie relazioni sociali. In particolare, le differenze rintracciate dagli autori tra le due teorie sono le seguenti: la teoria del capitale umano pone l'accento sull'attore, quella del capitale sociale sulla relazione; la teoria del capitale umano presuppone razionalità economica e trasparenza dell'informazione, invece in quella del capitale sociale si ritiene che molte azioni e decisioni sono assunte interpretando la realtà attraverso le lenti dei valori e delle norme socialmente condivisi; la teoria del capitale umano misura gli *input* in termini di durata degli studi e dei titoli conseguiti; il capitale sociale si misura dalla forza degli obblighi reciproci e dell'impegno civile; la teoria del capitale umano misura gli *output* in termini di reddito individuale o di livelli di produttività, il capitale sociale in termini di qualità della vita (cfr. T. Schuller, J. Field, *Social capital, human capital and the learning society*, in «International journal of Lifelong Education», vol. 17, n. 4, 1998).

della comunità, dalla promozione della partecipazione di tutti i membri della comunità e dalla costruzione di reti all'interno e tra le città di apprendimento. Infatti, «the broader the base of this social/cultural infrastructure – and the community capacity it represents – the greater the probability of sustainability»³²⁷.

Di recente, McKenzie ha approfondito il tema della *social sustainability*. Oltre a descrivere la sostenibilità sociale come processo composito e sempre in divenire, l'autore evidenzia anche alcuni indicatori che ne definiscono la qualità all'interno di una comunità/città. Secondo la sua opinione, quindi, la qualità della sostenibilità sociale di una comunità dipenderebbe dalla presenza di alcune variabili, quali:

- equità d'accesso ai diversi servizi della comunità (sanitari, educativi, di trasporto, abitativi e ricreativi);
- equità intergenerazionale, intesa come l'impegno affinché le future generazioni non siano svantaggiate rispetto alle generazioni attuali;
- esistenza di un sistema di relazioni culturali e di interventi di promozione e di supporto all'integrazione culturale;
- libertà di espressione religiosa;
- partecipazione politica diffusa da parte dei cittadini, non solo durante i periodi elettorali ma anche in altri contesti di attività politica, specialmente a livello locale;
- capacità della comunità di disporre dell'ambiente locale, così come dei servizi e degli svaghi in esso presenti;
- capacità della comunità di soddisfare tutti i propri bisogni, quando possibile, attraverso interventi di *community action*;
- possibilità di disporre dell'appoggio politico per rispondere a tutte quelle necessità che non possono essere soddisfatte solo attraverso interventi basati sulla *community action*;
- capacità della comunità di identificare a livello collettivo i propri punti di forza e i propri bisogni;

³²⁷ Cfr. R. Faris, *Learning Cities: Lessons Learned. In support of the Vancouver Learning City Initiative*, cit.

- esistenza di un sistema di trasmissione dei principi di sostenibilità sociale da una generazione ad un'altra³²⁸.

3.3.2 Il modello delle “3P”: Partecipazione, Partnership e Performance

Se il principio della sostenibilità è considerato un fattore chiave per il successo della *learning city*³²⁹. Dall'altra, accanto e insieme ad essa, i ricercatori hanno rilevato che la partecipazione, la *partnership* e la *performance* costituiscono tre dimensioni ugualmente determinanti l'efficacia di una città dell'apprendimento.

Come emerge nel modello delle “3P” (Partecipazione, *Partnership* e *Performance*) di Cara e Ranson³³⁰, il successo dipenderebbe dalla qualità delle *partnership* attivate tra tutti i settori della città (civile, economico, educativo, pubblico e del volontariato) e dalla mobilitazione e condivisione dell'insieme delle risorse disponibili; dall'efficacia delle iniziative avviate allo scopo di favorire la partecipazione dei cittadini all'apprendimento permanente; dall'abilità delle città a valutare la loro *performance*, i loro progressi, di individuare le buone pratiche e di misurarne il loro impatto, in termini di risultati conseguiti (v. figura n. 5)³³¹.

La dimensione della partecipazione è alla base della sua efficacia, poiché creare una *learning city* significa, innanzitutto, coinvolgere la comunità nel processo di apprendimento finalizzato allo sviluppo e alla rigenerazione della città, ponendo le premesse affinché ciascuno possa contribuire a tale miglioramento. Essendo una dimensione che ‘attraversa’ trasversalmente la *learning city*, la partecipazione non rappresenta solo una delle finalità da raggiungere; piuttosto, si configura come

³²⁸ Cfr. S. McKenzie, *Adult and Vocational Education for Social Sustainability*, in J. Fien, R. Maclean, M.G. Park (eds.), *Work, Learning and Sustainable Development*, UNESCO-UNEVOC, Springer, Germany, 2009.

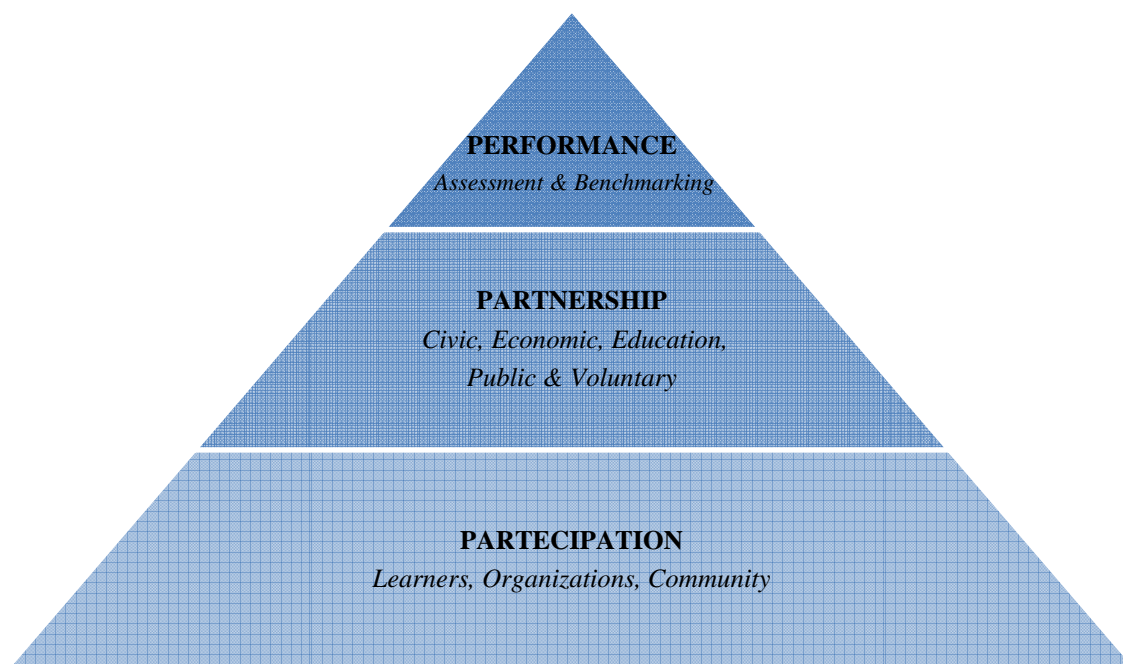
³²⁹ Cfr. R. Faris, *Learning Cities: Lessons Learned. In support of the Vancouver Learning City Initiative*, cit.

³³⁰ Negli anni successivi tale modello è stato oggetto di rielaborato e ulteriormente sviluppato da Ron Faris.

³³¹ Cfr. S. Cara, S. Ranson, *Learning Towns and Cities “The Toolkit”. Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*, DfEE, Birmingham, 1998, il documento è reperibile al seguente link www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/toolkit.pdf; S. Cara, C. Landry, S. Ranson, *The learning city in the learning society*, in F. Reeve, M. Cartwright, R. Edwards, *Supporting lifelong learning: organizing learning*, vol. 2, RoutledgeFalmer, London, 2002, pp. 180-197, Canadian Council on Learning, *Learning Cities: Optimizing Economic and Social Well-being through Lifelong Learning for All*, Lessons in Learning, November 15, 2007, documento disponibile al seguente link http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsIn_Learning/Nov-15-07-LearningCities.pdf; R. Faris, *Learning Communities: Webs of Life, Literacy and Learning*, documento presentato in occasione del Symposium on Learning Communities, Halifax, 4 October, 2007, scaricabile al seguente link <http://www.ns.literacy.ca/symposium/workshop.htm>.

pratica e modo di operare. Così intesa, essa mostra evidenti analogie con il concetto di *community participation*³³².

Figura n. 5 *The 3 P's of success of learning city*



(Tratto e adattato da: R. Faris, *Learning Communities: Webs of Life, Literacy and Learning*, cit.)

Accanto alla partecipazione alle diverse attività formative, uno degli indicatori maggiormente utilizzati nella valutazione della *learning city* è dato dalla partecipazione degli abitanti alle scelte che interessano la comunità e ai programmi e alle iniziative di cittadinanza attiva, finalizzati al rafforzamento della vita di comunità. A tale scopo, Longworth si esprime sulla necessità di costruire un valido

³³² Nella letteratura di origine anglosassone l'espressione *community participation* è impiegata per indicare quelle forme endogene di attivazione, sviluppate prevalentemente su base locale, che concorrono alle scelte di interesse collettivo. Tale nozione risulta strettamente connessa a quella di *community development*, la quale si riferisce all'insieme di modelli e di pratiche funzionali alla promozione dello sviluppo della comunità (v. primo capitolo). Un'altra analogia è stata rintracciata tra i concetti di *community participation* e di *popular participation*. Con quest'ultima espressione si fa riferimento a questioni legate allo sviluppo sociale e alla creazione di opportunità per il coinvolgimento delle persone nella vita politica, economica e sociale di una nazione. In modo simile, la *community participation* rinvia al coinvolgimento diretto della gente comune nelle questioni locali (cfr.. J. Midgley, *Introduction: Social Development, the State and Participation*, in J. Midgley (eds.), *Community Participation, Social Development and the State*, Methuen, London, 1986, p. 23-24).

“sistema di consultazione”, capace di favorire il passaggio da un processo di semplice consultazione delle informazioni ad un processo di *empowerment*³³³. In sostanza, il sistema di consultazione dovrebbe indurre i cittadini a ‘fare qualcosa’ piuttosto che a esprimere un’opinione (v. figura n. 6). Non si tratta solo di stimolare negli individui una maggiore riflessione sulle questioni riguardanti la città, la comunità o il quartiere di appartenenza quanto, piuttosto, di indurre le persone a prendere parte alla vita di comunità attraverso scelte, decisioni, pratiche e comportamenti che danno forma ed espressione alla loro cittadinanza attiva. In altre parole, alla partecipazione sono profondamente legati il concetto di inclusione sociale e l’esercizio di una cittadinanza attiva, entrambi considerati essenziali per innalzare la qualità della democrazia locale. Dunque, la partecipazione è una delle dimensioni da promuovere nelle azioni di sostegno all’inclusione sociale e per contrastare l’apatia e il disimpegno caratteristici di quei sistemi che assumono in modo esclusivo la responsabilità del governo del bene comune. Diversamente, si ritiene che una responsabilità condivisa a livello orizzontale (tra i diversi ambiti della città/comunità) e a livello verticale (dal singolo cittadino agli *stakeholders*) possa contribuire a migliorare l’impegno e la progettualità individuale, di gruppo e comunitaria, e che possa concorrere, anche, ad accrescere le risorse materiali e immateriali³³⁴. A tal proposito, il *Department for Education and Employment (DfEE)* scrive che:

this active citizenship is the key to revitalising local democracy. The participation it presupposes is not intended to replace the procedures of representation but to enhance them. A number of learning communities are beginning to experiment with strategies for enhancing democratic practice by listening to the "voice" of the public. These include creating, for example, forums; deliberative opinion polls; citizens' panels/juries; community councils³³⁵.

³³³ N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit., p. 171.

³³⁴ Sul rapporto esistente tra educazione degli adulti, *community participation*, democrazia e cittadinanza si rimanda, tra gli altri, ai seguenti volumi: E. Gelpi, *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Guerini e Associati, Milano, 2001; V. McGivney, *Informal Learning in the Community - a trigger for change and development*, cit.; I. Martin, *Citizenship debate asks some awkward questions*, in «Adults Learning», n. 13, a. 9, 2002; P. Coare, R. Johnston, *Adult Learning, citizenship and community voices*, NIACE, Leicester, 2003; C. Medel-Anonuevo, G. Mitchell (eds.) *Citizenship, Democracy and Lifelong Learning*, UNESCO, Hamburg, 2003.

³³⁵ S. Cara, S. Ranson, *Learning Towns and Cities “The Toolkit”*. *Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*, DfEE, cit.

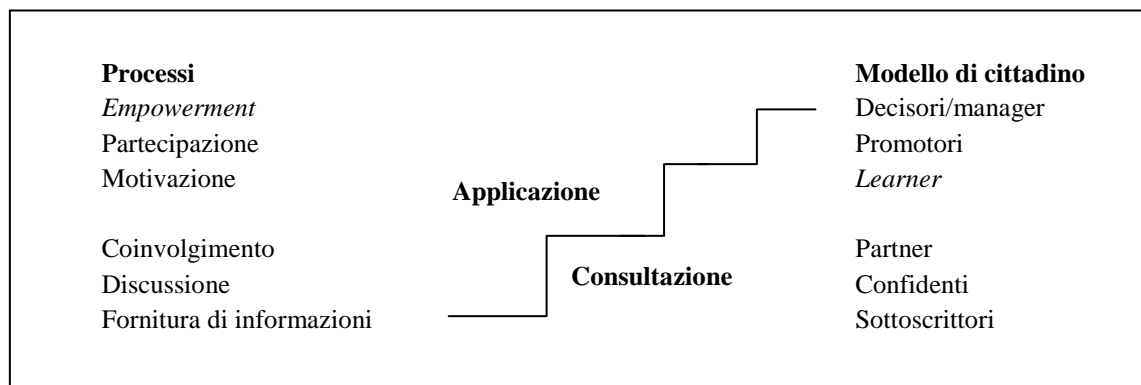
Alla studiosa americana Sherry Arnstein si deve l'individuazione dei livelli di partecipazione, a partire dai quali sono rese più agevoli l'osservazione e la descrizione dei processi inclusivi. Seguendo l'impostazione della studiosa, la partecipazione può essere suddivisa in sei livelli: informazione, consultazione, soluzione dei conflitti, *partnership* o compartecipazione, delega del potere e controllo popolare. A tali livelli se ne aggiungono altri due, di non partecipazione o di partecipazione strumentalizzata, ai quali sono legati, rispettivamente, i processi di manipolazione e le attività di sostegno³³⁶. La suddivisione di Arnstein sembra ispirare il lavoro di Longworth, il quale descrive il processo di partecipazione dei cittadini alle loro comunità a partire da un sistema informativo che, in modo graduale, consente il passaggio dalla consultazione all'applicazione, cioè da un modello secondo il quale i cittadini sono semplici fruitori delle informazioni ad un modello in cui, invece, gli stessi diventano 'artefici' e 'gestori' delle informazioni³³⁷. Più specificatamente, l'autore di *Città che imparano* propone una scala di consultazione a sei livelli, nella quale ad ogni singolo processo di consultazione/applicazione corrisponde uno specifico modello di cittadino. Ad un primo livello della scala si distingue il processo di "fornitura delle informazioni", il quale definisce l'atto attraverso il quale le istituzioni cercano di far conoscere ai cittadini un evento, un servizio. In altre parole, è la modalità attraverso la quale l'amministrazione comunale, l'istituzione educativa oppure un gruppo di quartiere comunicano agli abitanti le decisioni da loro assunte. A questo livello il processo è unidirezionale, di conseguenza i cittadini sono semplici "sottoscrittori" delle informazioni elaborate da altri. Dal processo di fornitura dell'informazione può originarsi un processo di "discussione e dialogo" tra i cittadini e le istituzioni. In questo caso, le persone assumono il ruolo di "confidenti", nella misura in cui avanzano idee e proposte ed esprimono opinioni delle quali le istituzioni potrebbero tener conto o meno nel momento della decisione finale. Nel caso in cui i referenti istituzionali decidessero di avvalersi dei pareri dei cittadini si darebbe l'avvio ad un

³³⁶ Cfr. S. Arnstein, *A Ladder of Citizen Participation*, in «Journal of the American Institute of Planners», vol. 35, n. 4, 1969 (pp. 216-224).

³³⁷ N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit.

“coinvolgimento” degli individui al processo decisionale. Da semplici confidenti, i cittadini acquisirebbero, in questo modo, il ruolo di “*partner*” dei decisori.

Figura n. 6 Scala della consultazione di Longworth



(Adattato e tradotto da: N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit. p. 171).

La fase successiva segna il passaggio da un processo di consultazione ad uno di applicazione. Ciò costituisce un momento particolarmente importante perché, nel tentativo di migliorare la comprensione e la consapevolezza relativamente ai bisogni e alle questioni che coinvolgono i cittadini e interessano i loro contesti di appartenenza, i cittadini possono divenire “*learner*”. A tale fase segue il processo di “partecipazione” che, oltre ad essere centrato sulla negoziazione, presume che i cittadini agiscano e mettano in pratica, in *partnership* con gli amministratori delle istituzioni, le decisioni effettuate. A tale processo corrisponde il modello di cittadino “promotore”. Infine, con il processo di *empowerment* si trasferisce la decisione ai cittadini e questi ultimi diventano “decisori” e “gestori” delle scelte che coinvolgono la collettività. Dunque, solo nel passaggio dall’informazione alla partecipazione, che avviene percorrendo tale dinamica ascendente, la città può aspirare a divenire “città dell’apprendimento”³³⁸.

La seconda P del successo di una *learning city* è associata alla *partnership*. Infatti, al fine di mobilitare le risorse e l’*expertise* presenti in un determinato territorio o in una città, la letteratura specialistica attribuisce un ruolo fondamentale alla creazione di collegamenti tra: le amministrazioni locali, regionali e statali, le organizzazioni e le

³³⁸ Cfr. *ibidem*.

imprese private e le cooperative, i servizi pubblici e le agenzie ricreative (le biblioteche, le agenzie ricreative, i servizi sociali, istituzioni sanitarie, musei, ecc.), le diverse istituzioni e le agenzie educative, il volontariato, la comunità e i singoli cittadini. Ciò significa che far divenire una città una *learning city* richiede di costruire partenariati tra i diversi settori e le istituzioni, in modo da incoraggiare l'apprendimento e la partecipazione di tutti i membri della comunità alla formazione. Tali partenariati tra i principali attori e settori pubblici e privati nascono con l'intenzione di offrire attività e servizi di apprendimento – formali, informali e *work-based* – attraverso l'impiego di un approccio coordinato. In tal modo si attivano i collegamenti tra i diversi settori della comunità/città e, anche, tra i diversi livelli della formazione e dell'occupazione³³⁹.

Sulla base del settore e degli attori coinvolti, in genere, si privilegia il raggiungimento di specifici obiettivi. Ad esempio, quando la *partnership* coinvolge individui, organizzazioni comunitarie e sindacati, in genere, sono considerati obiettivi di rilievo il miglioramento della coesione e dell'inclusione sociale, l'uguaglianza sociale e le pari opportunità. Invece, se la *partnership* è stabilita tra enti che erogano istruzione e formazione, a differenti livelli, lo scopo è quello di promuovere e utilizzare le risorse locali per soddisfare i bisogni di apprendimento, per stimolare nuove 'domande' di formazione e, al contempo, per far accrescere l'interesse e il desiderio verso l'apprendimento. Le *partnership* tra i datori di lavoro e le organizzazioni di varia dimensione e di settore diverso sono funzionali a mantenere alti i livelli di qualificazione degli individui. Pertanto, i loro obiettivi possono riguardare la creazione di ricchezza e/o la prestazione di servizi di elevata qualità, oppure la capacità delle organizzazioni di gestire i cambiamenti attraverso l'aumento delle conoscenze e delle competenze disponibili. Infine, quando sono le agenzie (ad esempio, le autorità locali, le autorità educative, le camere di commercio, le agenzie di sviluppo, i *partner* regionali, ecc.) ad essere coinvolte in partenariati, l'apprendimento è finalizzato a promuovere la rigenerazione locale, lo sviluppo economico e le competenze della forza lavoro. Al contempo, tale rigenerazione locale e le connesse strategie di sviluppo concorrono, a loro volta,

³³⁹ Cfr. S. Cara, C. Landry, S. Ranson, *The learning city in the learning society*, in F. Reeve, M. Cartwright, R. Edwards, *Supporting lifelong learning: organizing learning*, vol. 2, RoutledgeFalmer, London, 2002, pp. 180-197.

all'implementazione di più ampie strategie regionali con obiettivi analoghi³⁴⁰. L'essenza della *partnership* sembra coincidere con l'idea che gli sforzi collettivi realizzati dai diversi attori permettono il raggiungimento di un prodotto, di un risultato, che si caratterizza per essere più della somma delle parti. In altre parole, costruire reti, collaborare e cooperare è considerato un valore aggiunto allo sviluppo della città.

Infine, la terza variabile, o terza P, che definisce il successo è riconducibile alla *performance*, la quale è strettamente dipendente dai sistemi di monitoraggio e di valutazione implementati nella *learning city* per misurare i propri progressi. A livello generale, gli esperti del settore hanno mostrato una certa diffidenza verso quei dispositivi di valutazione focalizzati solo sulla efficienza, sulla produttività, sulle prestazioni e orientati al *value for money*. Piuttosto, ad essi si preferiscono logiche di valutazione maggiormente centrate sull'analisi della qualità del servizio, della soddisfazione dei partecipanti e sul raggiungimento degli obiettivi prefissati. Si sostiene, infatti, che una buona *performance* possa essere raggiunta soprattutto imparando ad apprendere dagli altri e, quindi, a partire dal confronto e dalla comparazione tra le diverse città dell'apprendimento, e dall'abilità a replicare le *best practices*³⁴¹. Nello specifico, la valutazione di una *learning city* comprende tre fasi principali: la valutazione interna (*internal assessment*), la comparazione esterna (*benchmarking*), e l'analisi del valore aggiunto (*analysis of value added*), ciascuna delle quali è 'attraversata' dalla riflessione sulle finalità e sulle modalità della stessa valutazione³⁴².

Intesa quale dispositivo integrato alla *learning city*, la valutazione interna consiste nell'analisi critica e sistematica delle azioni, delle attività e dei processi realizzati in una città che si definisce dell'apprendimento. Essa si configura, pertanto, come strumento di analisi delle esigenze e dei fabbisogni formativi locali e dei cambiamenti verificatesi in merito ad alcuni aspetti precedentemente individuati, come, ad esempio, lo sviluppo economico e la partecipazione degli adulti alle attività

³⁴⁰ Cfr. *ibidem*.

³⁴¹ Cfr. S. Cara, S. Ranson, *Learning Towns and Cities "The Toolkit". Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*, cit.

³⁴² Cfr. *ibidem*.

di formazione³⁴³. In questa fase, il primo passo coincide con la definizione di un sistema di valutazione delle prestazioni in grado di misurare lo scarto esistente tra gli obiettivi prefissati e i risultati ottenuti, e di migliorare la consapevolezza sui progressi raggiunti. In particolare, quest'ultimo aspetto è considerato essenziale, poiché è a partire dalla comprensione del progresso e dalla riflessione sul suo significato che si elabora la strategia di pianificazione delle azioni che concorre a trasformare una città in *learning city*.

La necessità di valutare i progressi e di comprenderne il senso e i significati dei cambiamenti prospettati e realizzati ha favorito la messa a punto di metodologie di misurazioni della *performance* basati non solo su una valutazione interna, ma anche sulla comparazione tra le migliori pratiche realizzate in altre città dell'apprendimento. Infatti, il confronto è considerato una valida strategia di apprendimento, in quanto aiuta a riflettere a partire dagli esempi concreti e a comprendere il perché altri, in situazioni simili, riescono a fare meglio e/o a raggiungere risultati qualitativamente differenti. Dunque, in questo secondo livello, la sfida consiste nell'oltrepassare le logiche di una valutazione interna di tipo quantitativo e nel favorire percorsi di miglioramento attraverso meccanismi di *benchmarking*³⁴⁴.

Nella letteratura di settore, il *benchmarking* è stato variamente definito come apprendimento sistematico dagli altri, modalità di confronto, imitazione del comportamento di successo, processo di comparazione per l'*assessment* e per l'innovazione³⁴⁵. Esso è «a learning process, which requires trust, understanding,

³⁴³ Misurare e documentare l'impatto di un approccio come quello della *learning city* è molto complesso, poiché non sempre sono disponibili indicatori di tipo esplicito. Ad esempio, in Hume, in Australia, l'implementazione del modello della *learning city* ha determinato un aumento del 50% del numero di presenze nelle biblioteche. In Birmingham (UK), invece, si è registrato un aumento significativo del 25 % dei genitori coinvolti in attività di formazione di tipo formale e, al contempo, si è verificato un aumento degli adulti in formazione (cfr. I. Phillips, L. Wheeler, K. White, *Hume Global Learning Village. Learning Together Strategy 2004-2008*, DEST Australian Government – Department of Education Science and training – Adult learning Australia, Canberra, 2005).

³⁴⁴ Cfr. S. Cara, S. Ranson, *Learning Towns and Cities "The Toolkit". Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*, cit.; S. Cara, C. Landry, S. Ranson, *The learning city in the learning society*, cit.; Canadian Council on Learning, *Learning Cities: Optimizing Economic and Social Well-being through Lifelong Learning for All*, cit.

³⁴⁵ Cfr. Aa.Vv., *Benchmarking in Higher Education*, UNESCO, Paris, 1998; Aa.Vv., *Benchmarking in the Improvement of Higher Education*, ENQA workshop Report 2, European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, 2002; C. Landry (2000), *The Creative city. A toolkit for urban innovators*, Comedia Earthscan, London, 2008, pp. 216-224.

selecting and adapting good practices in order to improve»³⁴⁶; è quel processo di supporto dell'apprendimento che deriva dal confronto sistematico e continuo tra due o più processi e unità.

Per realizzare un simile processo di valutazione è necessario identificare specifici *standard* di prestazioni che possano costituire l'*input* necessario alla definizione delle *best practices*. In sostanza, la comparazione con gli *standard* fissati costituisce lo *step* logico funzionale ad un costante miglioramento della *performance*. L'attività di *benchmarking* si fonda, infatti, su processi di riflessione attraverso i quali diviene possibile individuare quelle aree/dimensioni che presentano margini di miglioramento e sulle quali occorre intervenire per garantire il cambiamento atteso. In sostanza, il confronto sistematico sfocia in un'attività processuale di apprendimento che può generare effetti positivi sulla formulazione della strategia, sulla sua definizione operativa e sull'implementazione della *learning city*. Al contempo, però, esiste anche il rischio di ridurre il *benchmarking* ad un semplice confronto di indicatori, se ad esso non si accompagna un'analisi delle cause che stanno alla base dei fenomeni e dei processi educativi che si realizzano a livello locale³⁴⁷.

La terza fase della valutazione consiste nell'analizzare il "valore aggiunto", cioè i vantaggi della *learning city*. Oltre che per descrivere i risultati delle diverse iniziative realizzate nella città e per comprendere il motivo per cui alcune iniziative sono state/non sono state efficaci, questo tipo di valutazione è utile anche per rimodulare e/o riadattare l'azione futura. In genere, i modelli di analisi del valore aggiunto sono prevalentemente orientati a misurare i costi e/o l'efficienza dei servizi. Tuttavia, una valutazione efficace dovrebbe privilegiare la descrizione del tipo di miglioramento realizzato a livello locale, la comprensione del modo in cui si crea valore e come esso potrebbe aumentare attraverso il collegamento tra i settori e le attività presenti in un determinato contesto³⁴⁸.

³⁴⁶ Definizione proposta dal *team* di esperti nel corso dell'*ENQA workshop*, cit. in A. Karjalainen, *Benchmarking in brainstorming*, in Aa.Vv., *Benchmarking in the Improvement of Higher Education*, cit., p. 8.

³⁴⁷ Cfr. S. Cara, S. Ranson, *Learning Towns and Cities "The Toolkit". Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*, cit.

³⁴⁸ Cfr. *ibidem*.

Con la sua ipotesi di *value chain* o “catena del valore”, Ian Sandbrook sostiene che il valore prodotto dai servizi presenti in una comunità possa essere suddiviso in una serie di fasi, ciascuna delle quali, unita alle altre, crea valore aggiunto. L’autore individua cinque fasi della catena del valore, quali: di *inputs/resources*, di *service process*, di *service outputs*, di *intermediate outcomes*, di *long term outcomes/benefits*³⁴⁹.

La prima fase di *inputs/resources* concerne la descrizione di tutte le risorse materiali, immateriali, umane disponibili in una città o in un contesto locale. Tali risorse non solo sono necessarie per il raggiungimento di molti obiettivi, ma costituiscono il fondamento a partire dal quale è possibile creare altro valore. La seconda fase di *service process* si riferisce, invece, ai processi di organizzazione e di gestione dei servizi e delle attività. Nel contesto della *learning city*, la *partnership* tra le differenti agenzie e le reti sociali assume un’importanza strategica nella misura in cui costituisce il presupposto per l’erogazione di una offerta formativa innovativa e di qualità³⁵⁰. I *service outputs* riguardano i servizi effettivamente erogati, i quali possono essere analizzati, ad esempio, in termini di ampiezza e di varietà dell’offerta; in relazione alla quantità delle persone che usufruiscono dei servizi e, anche sulla base della conoscenza dei servizi e delle attività disponibili. Gli *intermediate outcomes* rinviano agli effetti dei servizi sul diretto fruitore/destinatario, così come sulla più ampia comunità locale. I risultati a breve e a medio termine

³⁴⁹ Cfr. I. Sandbrook, *Performance Management, Evaluation and Learning in ‘Modern’ Local Government*, in «Public Administration», vol. 79, n. 2, 2001, (pp. 297-313); Id., *A Learning City Perspective*, IFLL – Inquiry into the Future for Lifelong Learning – paper 5, NIACE, Leicester, 2009.

³⁵⁰ A tal proposito, si pensi al ruolo che hanno le *partnership* e le reti nella realizzazione di forme innovative di apprendimento come, ad esempio, i *lifelong learning festival*. Nato per stimolare la diffusione della cultura dell’apprendimento, per esaltare il piacere dell’apprendere e i suoi benefici, il festival dell’apprendimento riscuote un crescente interesse in tutto il mondo. A titolo esplicativo, si riporta l’esperienza del *Marion City Lifelong Learning Festival* che si realizza ogni anno, a settembre, nel sud dell’Australia. Tra le numerosissime attività del *festival* si evidenziano le esibizioni di bande musicali, di gruppi jazz, di orchestre da camera, di gruppi di danza di vario genere, di spettacoli teatrali e ginnici e diverse dimostrazioni interattive (ad esempio, di *T’a Chi*, *karate*, addestramento dei cani, costruzione di aeromodelli). Le strade si popolano di artisti di ogni genere e gli scrittori hanno la possibilità di parlare dei loro romanzi e i poeti di recitare le loro poesie. Le diverse agenzie formative mettono a disposizione di tutti corsi di formazione su varie tematiche (lingua, cucina, informatica, giardinaggio, ecc.). Inoltre, nel festival sono presenti stand presidiati dai referenti delle principali agenzie di formazione – scuole, università, centri di formazione per gli adulti, centri di comunità, gruppi di volontariato – con l’obiettivo di fornire informazioni sulle opportunità di apprendimento e sull’offerta di formazione locale. Altri stand ospitavano asili, aziende, gruppi teatrali, centri di assistenza sanitaria, palestre, circoli di studio, agenzie di viaggio e turismo, l’esercito e l’università della terza età (cfr. N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit., pp. 62-65).

concernono gli effetti che possono essere individuati a breve, dopo aver beneficiato di un servizio. Ad esempio, la fornitura di un servizio quale un asilo nido può recare un beneficio immediato alle madri *single* che intendono lavorare e/o continuare a studiare e a formarsi. Infine, i *long term outcomes/benefits* riguardano l'impatto dei servizi sulla vita degli utenti e sulla comunità. Oltre ai benefici a breve e a medio termine, la fornitura di un asilo nido può comportare, infatti, anche benefici a lungo termine per l'intera comunità. Si pensi, in questo caso, all'impatto sull'occupazione femminile e sull'aumento delle capacità e delle competenze dei cittadini³⁵¹. In sintesi, quindi, la valutazione della *performance* implica un'analisi dei processi di creazione del valore aggiunto fondati sulle nuove modalità dell'apprendere e sulla valorizzazione di tutti i tipi di apprendimento anche attraverso il *networking* e la costruzione di *partnership*.

Nell'approccio della *learning city* i buoni auspici di realizzare e di guidare, a partire dai contesti locali, la diffusione di una cultura dell'apprendimento sono accompagnati da un certo numero di problematiche e di interrogativi. Per un verso vi è la necessità di identificare specifici strumenti e opportune metodologie di analisi per valutare l'impatto reale di tali esperienze a partire dall'individuazione di alcune variabili di processo e di prodotto. Si tratta, cioè, di individuare dei sistemi di valutazione che rendano possibile e agevole la comparazione tra le città o le regioni dell'apprendimento. Dall'altro, vi è l'esigenza di definire chi valuta i progressi/risultati e a quale scopo. Infatti, una delle principali preoccupazioni consiste nel fare in modo che a fissare gli obiettivi di apprendimento e di sviluppo della città non siano organismi esterni alla città, né che vi sia un'agenzia, un'organizzazione o un settore che abbia la meglio sugli altri. Di conseguenza, la definizione degli obiettivi così come la scelta delle attività dovrebbero essere il frutto del dialogo e del confronto critico che si sviluppano all'interno del partenariato e del lavoro di rete tra i diversi settori della città. Dunque, sia che si tratti della valutazione esterna, sia che lo scopo consista nel monitoraggio dei progressi e della soddisfazione degli utenti, tutte le parti interessate dovrebbero essere coinvolte nei processi decisionali e nella definizione del sistema di valutazione. In altre parole, un aspetto da osservare e da monitorare con attenzione riguarda l'impiego delle

³⁵¹ Cfr. I. Sandbrook, *Performance Management, Evaluation and Learning in 'Modern' Local Government*, cit., pp. 300-301.

partnership nelle *learning cities* e, nello specifico, la questione connessa all'efficacia di una strategia educativa costruita su logiche di azione comuni ai diversi attori e settori presenti in un territorio (civico, economico, educativo, pubblico e del volontariato). Ad esempio, potrebbero sorgere delle difficoltà scaturenti dalla mancanza di condivisione e di accordo tra i vari *partners* sulle finalità e sui valori d'uso assegnati all'apprendimento. In altre parole, il rischio risiederebbe nella possibilità che la *learning city* rifletta obiettivi distanti dai quelli educativi di emancipazione individuale e di autorealizzazione delle comunità e che al loro posto vi siano quelli imposti dall'economia di mercato e dall'efficienza della forza lavoro.

3.4 *Le comprehensive community initiatives*

Tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento negli Stati Uniti prende corpo un nuovo approccio di *community education*, denominato *comprehensive community initiatives* (CCI's)³⁵². Lo sviluppo economico dei contesti locali e la lotta contro la povertà costituiscono il *leit motiv* di tali iniziative. Spesso finanziate da importanti fondazioni (ad esempio, la Ford Foundation, la Pew Charitable Trusts, la Annie E. Casey Foundation), le iniziative globali di comunità nascono dalla consapevolezza del ruolo fondamentale giocato dalla comunità nei processi di promozione o, al contrario, di perpetuazione dello svantaggio sociale, culturale ed economico degli individui.

Inoltre, esse si propongono di contrastare l'impiego di logiche assistenzialistiche e filantropiche per rispondere alle esigenze della comunità e di ovviare all'inefficacia di pratiche di sviluppo frammentarie.

Essenzialmente orientate verso la *community capacity building* e la *community development*, tali iniziative si propongono di rivitalizzare quartieri in crisi, di

³⁵² Le origini di tale approccio sono rintracciabili nell'indirizzo di studio della *community education* e nella riflessione sui processi di *social change*, di *community development* e di *community capacity building* (cfr. E.C. Lindeman, *The Community. An introduction to the study of community leadership and organization*, cit.; M.P. Follett, *The New State. Group organization the solution of popular government*, cit.; J.F. Steiner, *Community Organization. A study of its theory and current practice*, Century, New York, 1925; M.G. Ross, *Community Organization. Theory, Principle and Practice*, Harper & Row, New York, 1955; J. Rothman, *Planning and Organizing for Social Change: Action Principles from Social Science Research*, Columbia University Press, New York, 1974.

stimolare interventi istituzionali partecipati, di accrescere il capitale sociale e di creare una *leadership* locale. In particolare,

have the goal of promoting positive change in individual, family, and community circumstances in disadvantaged neighborhoods by improving physical, economic, and social conditions. Most CCIs contain several or all of the following elements and aim to achieve synergy among them: expansion and improvement of social services and supports, such as child care, youth development, and family support; health care, including mental health care; economic development; housing rehabilitation and/or construction; community planning and organizing; adult education; job training; school reform; and quality-of-life activities such as neighborhood security and recreation programs³⁵³.

Anche se non può essere considerata una novità l'utilizzo di un approccio *based-community* per affrontare e risolvere i problemi sociali ed economici di una comunità, perché azioni e interventi locali, realizzati dalla collaborazione tra i cittadini e le organizzazioni, i quali lavorano insieme per il miglioramento delle condizioni di vita comunitarie, esistevano già prima della formulazione delle CCI's, tuttavia,

what is new is the methodology that appears to be emerging at the local level – which is far more strategic than before. Funders, policy-makers and program designers have been exploring a range of approaches to revitalizing distressed neighbourhoods and to tackling other complex problems, such as unemployment and poverty. This new generation of efforts is known in the field as 'comprehensive community initiatives'³⁵⁴.

L'intenzione di contrastare la frammentarietà dei processi di sviluppo della comunità mediante l'impiego di un approccio globale, sistemico e integrato è un aspetto importante di tale approccio. I problemi della comunità sono affrontati e risolti facendo ricorso, simultaneamente, ad una molteplicità di interventi, di attività e di azioni di natura differente (sociale, educativa, culturale, economica, politica, assistenziale). Infatti,

the new synthesis rejects addressing poverty, welfare, employment, education, child development, housing and crime one at a time. It endorses the idea that the multiple and interrelated problems of poor neighbourhoods require multiple and interrelated solutions [...]. Its proponents insist on combining physical and economic development with service

³⁵³ A.C. Kubisch, C.H. Weiss, L.B. Schorr, J.P. Connell, *Introduction*, in J.P. Connell, A.C. Kubisch, L.B. Schorr, C.H. Weiss (eds.), *New Approaches to evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts*, The Aspen Institute, Washington, D.C., 1995, p. 1.

³⁵⁴ S. Torjman, E. Leviten-Reid, *Comprehensive Community Initiatives*, The Caledon Institute of Social Policy, Ottawa, 2003, p. 5.

and education reform, and all of these with a commitment to building community institutions and social networks³⁵⁵.

In questo senso, l'aggettivo "globale" veicola la volontà di abbandonare la pratica di affrontare singolarmente i diversi problemi della comunità e di comprendere, invece, che le differenti difficoltà di un quartiere o di una comunità, anche se apparentemente non connesse tra loro, richiedono azioni e interventi integrati. Dunque, il benessere economico, l'occupazione, l'educazione, così come la prevenzione e la cura della salute sono dimensioni strettamente interconnesse e, in quanto tali, necessitano di essere affrontate simultaneamente³⁵⁶.

Pertanto, accanto alla costruzione della *community capacity*, è prospettata la fornitura di un sistema integrato di servizi di varia natura – alla salute, sociali, educativi, dedicati al diritto alla casa (*housing*) – a favore delle famiglie povere della comunità.

Nella prospettiva delle CCI's il termine *community capacity* è riferito al prodotto della combinazione di impegno, risorse e abilità della comunità «that can be deployed to build on community strengths and address community problems and opportunities»³⁵⁷. La *community building* è più di un semplice orientamento o di una tecnica, più di una missione o di un programma, più di una semplice prospettiva o di un'attività di sviluppo. Piuttosto,

it catalyzes a process of change grounded in local life and priorities. It addresses the development needs of individuals, families, and organizations within the neighborhood. It changes the nature of the relationship between the neighborhood and the systems outside its boundaries. Community building is based on the belief that inner-city residents and institutions can and must be primary actors in efforts to solve the problems of their neighborhoods³⁵⁸.

Di conseguenza, essa è strettamente interconnessa ai processi e alle politiche di *community development*, i quali, nelle iniziative globali di comunità, si caratterizzano per essere *asset-based*, *internally focused* e *relationship-driven*. Sono *asset-based*, perché tali processi di sviluppo sono avviati a partire dalle risorse concrete di cui

³⁵⁵ L.B. Schorr, *Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America*, Anchor Books, New York, 1997, p. 319.

³⁵⁶ *Ibidem*.

³⁵⁷ P. Hughes, A. Black, P. Kaldor, J. Bellamy, K. Castle, *Building stronger communities*, UNSW Press Book, Sidney, 2007, p. 109.

³⁵⁸ L.B. Schorr, *Common purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America*, cit., p. 197.

dispone la comunità, piuttosto che con ciò che è assente o è percepito come problematico. Sono *internally focused*, in quanto la creatività, l'investimento, la speranza e il controllo sono locali o, per lo meno, aspirerebbero ad essere tali. In realtà, come vedremo meglio più avanti, esiste un 'differenziale di potere' tra i finanziatori, in genere esterni alla comunità, e i cittadini che invece vivono al suo interno. Infine, sono *relationship-driven*, perché la costruzione e/o la ricostruzione delle relazioni e dei collegamenti tra gli abitanti, le associazioni e le organizzazioni locali è ritenuta essenziale per identificare e mobilitare l'insieme delle risorse e delle *capabilities* locali³⁵⁹.

Kretzmann e McKnight ritengono che la principale novità di queste esperienze consista nel passaggio da una strategia *needs-driven* ad una *asset-based* e, quindi, dal superamento di interventi di natura assistenzialista³⁶⁰. A parere dei due ricercatori, una strategia guidata dai bisogni, *needs-driven*, può produrre situazioni di dipendenza dall'assistenza e causare, paradossalmente, un'accentuazione del divario tra le comunità più sviluppate e quelle che, invece, necessitano di innalzare i loro livelli di benessere. Dunque, secondo tale impostazione, la logica d'azione *needs-driven* rallenterebbe la crescita di una comunità e, al contempo, potrebbe determinare effetti negativi sui cittadini, i quali potrebbero imparare ad accettare la situazione di svantaggio e diventare, così, incapaci di risolvere autonomamente i loro problemi e quelli della loro comunità. Oltre a ciò, il limite di tale logica d'azione sembra rinvenibile nel fatto che le risorse assegnate all'assistenza sono destinate, con il passare del tempo, ad esaurirsi. Pertanto, una strategia di azione *needs-driven* è destinata a rivelarsi, nel medio/lungo termine, inefficace. Diversamente, il modello di azione alternativo proposto da Kretzmann e McKnight si fonda su uno sviluppo endogeno *asset-based*, costruito sulle risorse della comunità manifeste/latenti, consapevoli/inconsapevoli, il quale fa leva sulle capacità dei cittadini di risolvere i loro problemi e quelli della comunità³⁶¹. In questo senso, gli interventi di sviluppo coincidono con i processi di *action-learning* attivati a livello di comunità, attraverso i quali ci si prefigge di avviare una radicale trasformazione dei contesti locali

³⁵⁹ Cfr. P. Hughes, A. Black, P. Kaldor, J. Bellamy, K. Castle, *Building stronger communities*, cit., pp. 110-111.

³⁶⁰ Cfr. J.P. Kretzmann, J.L. McKnight, *Building Communities from the inside out: a path toward finding and mobilizing a Community's Assets*, Institute for Policy Research, Evanston, 1993.

³⁶¹ Cfr. *ivi*.

mediante il miglioramento del capitale umano, del capitale sociale e di quello fisico-strutturale. In particolare, nelle CCI's si promuove un cambiamento a livello individuale-familiare, di quartiere-comunità e, più in generale, a livello di sistema e, soprattutto, si tende a modificare la natura del rapporto tra la comunità e gli altri sistemi al di fuori dei suoi confini. In genere, gli interventi di trasformazione sono realizzati a livello *macro*, *meso* e *micro*. Se a livello *macro* le CCI's si pongono l'obiettivo di "creare il senso di comunità" e di migliorare lo sviluppo economico, a livello *meso*, invece, si collocano gli interventi di rigenerazione e di miglioramento delle condizioni strutturali, fisiche ed estetiche dei quartieri o delle comunità. Rientrano in tale livello gli interventi di miglioramento del sistema scolastico e dei servizi di assistenza offerti ai cittadini come, ad esempio, i programmi di prevenzione della salute. Infine, a livello *micro*, si collocano gli interventi in materia di formazione e di educazione degli adulti, tesi, anche, a sostenere la crescita di una *leadership* locale³⁶².

Allo scopo di avviare il cambiamento multi-sistemico, anche in questo approccio così come nel modello delle *learning cities*, sono promosse reti sociali e *partnership* tra le diverse parti sociali, gli enti pubblici e privati, le istituzioni educative formali e non formali, le organizzazioni religiose e di volontariato, i gruppi di quartiere, i *leader* di comunità e i singoli individui³⁶³. Tuttavia, trattandosi di interventi in gran parte finanziati da fondazioni private, il loro ruolo nei processi decisionali e di organizzazione e gestione degli interventi è molto alto e ciò rischia di diminuire il 'peso' e il coinvolgimento dei cittadini e, di conseguenza, la responsabilità 'dal basso' che, invece, si vorrebbe promuovere attraverso tali interventi.

Nel loro lavoro sulle CCI's, Torjman e Leviten-Reid individuano e analizzano i sette principi-base di tale approccio, il quale, secondo il parere degli autori, si caratterizza per una serie di caratteristiche (v. figura n. 7)³⁶⁴

³⁶² Cfr. A.C. Kubisch, C.H. Weiss, L.B. Schorr, J.P. Connell, *Introduction*, pp. 1-10, in J.I. Connell, A.C. Kubisch, L.B. Schorr, C.H. Weiss, *New approaches to evaluating community initiatives. Concepts, methods, and contexts*, The Aspen Institute, Washington D.C., 1995; L.B. Schorr, *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*, cit., pp. 310-320.

³⁶³ Cfr. S. Torjman, E. Leviten-Reid, *Comprehensive Community Initiatives*, cit., p. 11.

³⁶⁴ Cfr. *ivi*, pp. 3-10.

Figura n. 7 Principi-base delle CCI's



La dimensione della “globalità” rinvia all’intenzione di produrre un cambiamento positivo nei differenti settori della comunità – sociale, educativo, economico, culturale e a livello infrastrutturale – e, contemporaneamente, all’obiettivo di rafforzare il senso di comunità e la capacità di azione dei cittadini, delle associazioni e delle istituzioni presenti al suo interno. Dunque, essa definisce la tipologia degli interventi, delle attività e dei servizi a favore della comunità. A livello operativo, la dimensione della globalità trova una sua espressione in una serie di fasi logicamente conseguenti. Dapprima, si effettua un’analisi della comunità e, mediante il ricorso a studi e ricerche, si individua il problema da affrontare. Successivamente, si prosegue con azioni di *community planning*, cioè si pianifica un’ampia serie di progetti interconnessi che rientrano nel dominio del problema generale precedentemente individuato. Ad esempio, nel caso in cui si volesse affrontare il fenomeno della disoccupazione, l’impiego di un approccio globale richiederebbe l’implementazione e l’interconnessione di una serie di azioni e di interventi che, anche se afferenti a settori differenti (socio-assistenziali, educativi, culturali, economici, ecc.), assunti in un’ottica integrata potenzierebbero i loro effetti e, quindi, i risultati. Seguendo tale impostazione, promuovere l’occupazione potrebbe comportare, ad esempio:

- la pianificazione di percorsi formativi di qualificazione, riqualificazione e di aggiornamento professionale per un inserimento/re-inserimento efficace nel mercato del lavoro;
- l'erogazione di servizi di cura e di assistenza dei bambini a prezzi accessibili, per sostenere l'occupazione femminile;
- il miglioramento dei servizi di trasporto, per facilitare i collegamenti tra casa-lavoro;
- l'erogazione di i servizi di *placement*;
- l'accesso ai finanziamenti e al credito per l'avviamento di nuove imprese;
- l'attivazione di servizi legati al reperimento di un alloggio o di un'abitazione,
- l'ampliamento delle proposte culturali, ricreative e di socializzazione;
- il miglioramento delle infrastrutture locali;
- la creazione di reti e di *partnership* funzionali al miglioramento dell'accesso al lavoro³⁶⁵.

Un altro principio che informa le CCI's è quello "olistico", il quale rinvia alla necessità di abbattere i confini e la compartimentazione tra i diversi settori e le istituzioni della comunità e di considerare il sistema quartiere/comunità nell'insieme delle sue parti.

Il valore attribuito al lavoro di rete e al partenariato sostanza, invece, il principio della "multisetorialità", il quale comprende la capacità di affrontare un problema da prospettive differenti, utilizzando l'insieme delle risorse disponibili. L'efficacia dell'approccio multisetoriale non dipende solo dalla capacità di fare un uso efficace e integrato delle risorse quanto, piuttosto, dalla consapevolezza che problemi quali la disoccupazione, la povertà, la violenza interessano e coinvolgono l'intera comunità e, pertanto, richiedono l'assunzione di una responsabilità condivisa da parte di tutta la comunità.

Il riconoscimento che le questioni complesse non possono essere risolte in breve termine, ma è necessario del tempo per stabilire relazioni tra i vari settori e per avviare un lavoro di collaborazione efficace accompagna la preferenza accordata a strategie "a lungo termine". Infatti, non è facile costruire un clima di fiducia tra organizzazioni che non hanno mai comunicato tra loro in passato o che non hanno

³⁶⁵ Cfr. *ivi*, pp. 3-5.

mai lavorato insieme per raggiungere un obiettivo comune. Pertanto, nelle CCI's la strategia non può che essere a lungo termine, anche se si sviluppa in azioni che possono offrire risultati positivi anche nel breve periodo³⁶⁶.

“L’orientamento allo sviluppo dell’autonomia” descrive il quinto principio delle CCI's. Esso chiarisce che non si tratta di realizzare interventi correttivi o compensatori rispetto ai problemi individuati. Piuttosto, gli sforzi sono volti a costruire una diffusa capacità decisionale e di “resilienza di comunità”, e a valorizzare l’insieme delle potenzialità di cui la comunità ignora l’esistenza e/o non ha consapevolezza. A livello generale, associato alla comunità il concetto di resilienza indica la capacità di una collettività di resistere agli eventi critici che sfidano il proprio ambiente fisico e il tessuto sociale. Esso è stato descritto come «processo positivo di adattamento nonostante la presenza di rischi e difficoltà»³⁶⁷; «processo attivo che si dispiega nella relazione dinamica fra la persona e l’ambiente sociale, relazionale, istituzionale»³⁶⁸; «qualità che aiuta gli individui o le comunità a resistere e a superare le avversità»³⁶⁹. Anche se la letteratura specialistica ha individuato delle analogie tra il concetto di *empowerment* e quello di *community resilience*, in quanto entrambi condividono l’enfasi su fattori quali la partecipazione, la padronanza, il coinvolgimento, tuttavia, se la resilienza si focalizza sull’adattamento a fattori di rischio, l’*empowerment*, invece, ha come *focus* la giustizia sociale e il concetto di comunità competente. Pertanto, promuovere la resilienza di comunità, non appiattita alla sola dimensione dell’adattamento alle avversità, implicherebbe la valorizzazione delle conoscenze, delle competenze, dei valori e della cultura, in modo tale che questi possano rappresentare una risorsa utile

³⁶⁶ Ad esempio, in un’iniziativa lanciata nel 1995 per favorire l’accesso al lavoro in sei città canadesi era stata prevista una durata complessiva pari a otto anni: i primi due anni sono stati impiegati per stabilire il modello di *governance* multisettoriale, i successivi tre anni per costruire il *Jobs Policy Network* e, infine, i rimanenti quattro anni per l’implementazione degli interventi (cfr. S. Torjman, E. Leviten-Reid, *Comprehensive Community Initiatives*, cit., p.7).

³⁶⁷ A.S. Masten, *Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity*, in M. Wang, E. Gordon (eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1994, p. 5.

³⁶⁸ A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, in R.F. Baumeister (ed.), *The self in social psychology. Key readings in social psychology*, Taylor & Francis, Philadelphia, 1999, p. 290.

³⁶⁹ T. Newman, S. Blackburn, *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*, Scottish Executive Education Department, Edinburgh, 2002, p. 12.

per fronteggiare le difficoltà³⁷⁰. In particolare, con il concetto di *community resilience* si registra il passaggio da un'ottica in cui la focalizzazione è sulle carenze, sui bisogni e sulle vulnerabilità della comunità a una visione centrata, invece, sulle potenzialità creative, sui punti di forza e sulle risorse in essa presenti³⁷¹.

Le iniziative globali di comunità sono “inclusive”, in quanto «typically include diverse sectors as well as groups, such as people living in poverty, youth, Aboriginal Canadians and members of racial minorities»³⁷².

Infine, le CCI's sono contemporaneamente “attente al processo e al risultato”. La definizione degli obiettivi, il monitoraggio e la valutazione degli effetti prodotti sulle persone e sulle comunità hanno la stessa importanza del ‘come’ tali dimensioni vengono realizzate.

In sintesi, attraverso l'approccio delle iniziative globali di comunità ci si propone di innalzare il benessere socio-economico, di contrastare la povertà e di aumentare la capacità della comunità di rispondere autonomamente ai propri problemi attraverso la crescita della *community resilience*.

Nell'ambito di tale approccio rientrano diversi progetti, tra i quali si distinguono, per la mole di studi prodotti, *Opportunities 2000* e *Vibrant Communities*. Il primo è stato realizzato nel 2000, nella regione di Waterloo, in Canada, sotto la guida di un comitato composto da rappresentanti di imprese, agenzie sociali e governo³⁷³. Tale progetto si proponeva l'obiettivo generale di fronteggiare le diverse difficoltà della comunità e dei quartieri attraverso il ricorso a strategie condivise di *problem solving*. In particolare, la tipologia degli interventi seguiva, in genere, la seguente impostazione: raccolta di informazioni (*know-what*), definizione del problema e delle sue cause (*know-why*), esplorazione delle soluzioni possibili (*know-how*), coinvolgimento degli attori per mettere in pratica le soluzioni proposte (*know-who*).

³⁷⁰ S.B. Manyena, *The concept of resilience revisited*, in «Disasters», vol. 30, n. 4, 2006 (pp. 433-450).

³⁷¹ Cfr. J.P. Kretzmann, J.L. McKnight, *Building Communities from the inside out: a path toward finding and mobilizing a Community's Assets*, cit.

³⁷² S. Torjman, E. Levitan-Reid, *Comprehensive Community Initiatives*, cit., p. 8.

³⁷³ Cfr. E. Levitan-Reid, *Opportunities 2000: Multisectoral Collaboration for Poverty Reduction*, Final Evaluation Report, Caledon Institute of Social Policy, Ottawa, 2001.

Il *Vibrant Communities* è un progetto canadese, attivo già dal 2002, il quale ha visto il coinvolgimento di diverse città³⁷⁴. Attraverso di esso si è perseguito l'obiettivo di individuare, grazie anche al coinvolgimento dei cittadini, soluzioni locali per ridurre la povertà. Nello specifico,

vibrant Communities is a pan-Canadian initiative where communities and those who support their work, such as policy makers and funders, learn together about the opportunities and challenges associated with comprehensive, multisectoral strategies for poverty reduction³⁷⁵.

Sostanzialmente basato su un approccio integrato, il progetto del *Vibrant Communities* è fondato su cinque principi chiave, i quali ruotano attorno ai seguenti propositi:

- la riduzione della povertà, anziché la semplice attenuazione dei suoi effetti;
- l'individuazione delle cause correlate al fenomeno della povertà, piuttosto che l'analisi dei vari effetti;
- il coinvolgimento di un ampio spettro di settori e di organismi, piuttosto che ogni opera in isolamento;
- la promozione di un processo continuo di apprendimento e di cambiamento della comunità, il quale è da preferire a interventi a breve termine e di 'stretto respiro';
- la valorizzazione dei beni e del patrimonio della comunità³⁷⁶.

Sponsorizzato e finanziato da alcune fondazioni e istituti privati – quali la *J.W. McConnell Family Foundation*, il *Caledon Institute of Social Policy* e la *Tamarack Institute for Community Engagement* – il progetto è nato dalla *partnership* tra tali *sponsor* e una serie di comunità locali del Canada, i quali, insieme, si sono impegnati a sperimentare un nuova strategia per la riduzione della povertà. Sostanzialmente, dunque, le *Vibrant Communities* comprendono due componenti tra loro interrelate: da un lato, le comunità che partecipano al progetto e, dall'altro, i *policy maker* e i

³⁷⁴ Victoria, Abbotsford, Calgary, Surrey, Edmonton, Winnipeg Waterloo Region, Hamilton, Trois-Rivières, Saint John, Montreal e St. John's sono alcune delle città canadesi che hanno preso parte al progetto.

³⁷⁵ Cfr. M. Cabaj, E. Leviten-Reid, *Understanding the Potential & Practice of Comprehensive, Multisectoral Efforts to Reduce Poverty. The Preliminary Experiences of the Vibrant Communities Trail Builders*, Tamarack – An Institute for Community Engagement, 2006, p. 8, il documento è reperibile al seguente link <http://tamarackcommunity.ca/index.php>.

³⁷⁶ Cfr. M. Cabaj, E. Leviten-Reid, *Understanding the Potential & Practice of Comprehensive, Multisectoral Efforts to Reduce Poverty*, cit.

finanziatori. Questi ultimi, oltre al supporto economico forniscono una vera e propria guida, un orientamento allo sviluppo delle comunità ma, anche un “controllo”³⁷⁷.

3.4.1 *Un modello di partecipazione degli adulti alle CCI's*

Diversi studi hanno dimostrato che i processi di cambiamento e di sviluppo della comunità non possono prescindere dalla partecipazione attiva e continua di coloro che vivono e operano in quei contesti³⁷⁸. In modo simile, nel corso delle azioni di monitoraggio e di valutazione dei progetti di CCI's è stato osservato come il successo di tali iniziative dipenda, in larga misura, dalla capacità di affrontare la tensione che inevitabilmente viene a crearsi tra le differenti esigenze di partecipazione dei cittadini e dei finanziatori esterni³⁷⁹. Infatti, se da un lato la partecipazione degli abitanti è considerata indispensabile per avviare i processi di cambiamento, per cui vi è l'esigenza di adottare un approccio ‘dal basso’ e di sollecitare continuamente il loro coinvolgimento e il loro impegno attivo verso il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo prefissati; dall'altro, è emerso che uno degli aspetti più problematici delle CCI's corrisponde proprio alla disattenzione

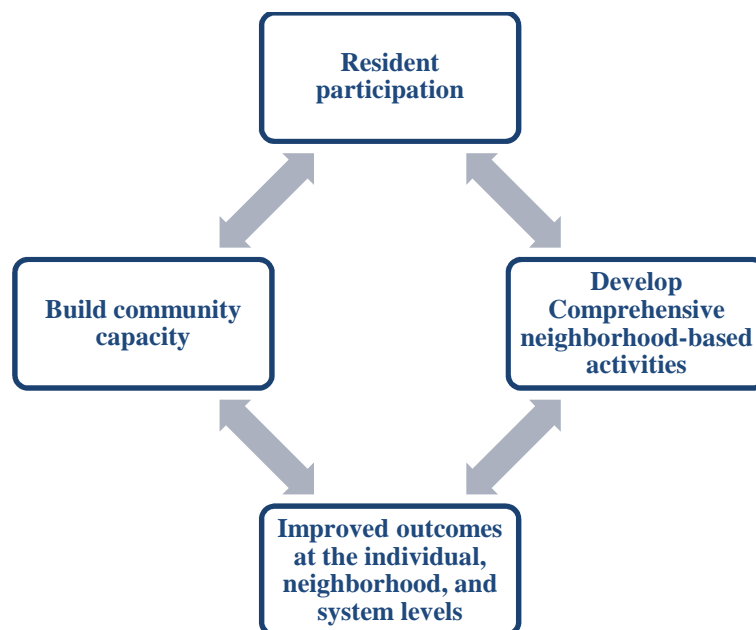
³⁷⁷ All'interno delle comunità che partecipano all'iniziativa sono realizzate molteplici attività formative su svariati temi e iniziative di ricerca, le quali coinvolgono centinaia di persone ogni anno. Nello specifico, i contenuti di apprendimento sono orientati a fornire una più profonda comprensione del fenomeno della povertà, con una centratura sulle azioni di contrasto e di promozione del benessere della comunità. Tra le tematiche affrontate durante i percorsi di apprendimento si indicano, a titolo esemplificativo, i seguenti: «Gender and Poverty, Living Wages, Engaging Business in Local Efforts to Reduce Poverty, Community-Based Policy Change, and Comprehensive Grantmaking» (ivi, p. 25).

³⁷⁸ Su tale tema si consultino, tra gli altri, i seguenti volumi: P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit.; P. Cambell, B. Burnaby (eds), *Participatory practices in Adult Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., 2001; P. Jarvis, *Adult education & Lifelong Learning. Theory and Practice*, cit.; E. Prins, B. Drayton, *Adult Education for the Empowerment of Individuals and Communities*, in C.E. Kasworm, A.D. Rose, J.M. Ross-Gordon (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, Sage, Los Angeles, 2010.

³⁷⁹ Tale aspetto è stato messo in luce ed evidenziato nel corso della valutazione del progetto delle *Vibrant Communities* (cfr. Institute for Community Engagement (eds.), *Evaluating Vibrant Communities: 2002-2010*, Tamarack – An Institute for Community Engagement, Waterloo, Ontario, 2010). A volte gli adulti non sono abbastanza motivati a partecipare alle azioni delle CCI's, soprattutto se ritengono di non avere il potere di influenzare le scelte di cambiamento della comunità, quando, cioè, avvertono che la partecipazione richiesta serve solo ad avvalorare uno dei tanti *slogan* connessi al concetto di democrazia e a mascherare, invece, gli obiettivi reali-impliciti di tali iniziative. Non bisogna trascurare il dato che a finanziare le CCI's sono delle fondazioni private, le quali potrebbero non essere scevre da obiettivi di tipo economico, distanti, quindi, da un sano interesse per lo sviluppo della comunità o del quartiere. In altre parole, non sempre esiste un clima di fiducia tra i cittadini e le istituzioni tale da favorire una sinergia nelle azioni di *community development* (cfr. J.P. Kretzmann, J.L. McNight, *Building communities from the inside out: a path toward finding and mobilizing a community's assets*, Evanston, Institute for Policy Research, 1993; A.C. Twelvetrees, *Organizing for neighbourhood development*, Princeton University Press, Princeton (NJ), 1996).

verso i processi di partecipazione dei residenti a tale sviluppo³⁸⁰. Oltre a ciò, l'esistenza di finanziatori esterni alla comunità, tipico di approcci *top-down* 'calati dall'alto', solleva una serie di questioni, tutte legate al loro 'peso', cioè al ruolo giocato da tali finanziatori nel definire gli obiettivi, le metodologie, le strategie e le motivazioni del cambiamento³⁸¹. Attualmente, sono considerati efficaci solo quelle iniziative di comunità che operano per e attraverso la *resident participation*, in modo da permettere ai cittadini di mantenere il controllo e il potere decisionale sulle scelte che interessano le loro comunità senza, tuttavia, limitare la possibilità di usufruire delle risorse provenienti dall'esterno³⁸². A partire dalle riflessioni sull'importanza della partecipazione dei cittadini alle attività di sviluppo delle comunità, Daniel Brisson e Susan Roll dell'Università di Denver hanno avanzato la proposta di un modello di partecipazione dei residenti applicato alle CCI's (v. figura n. 8).

Figura n. 8 *Resident Participation applied to a CCI Framework*



(Tratto e adattato da: D. Brisson, S. Roll, *An Adult Education Model of Resident Participation: Building Community Capacity and Strengthening Neighborhood-Based Activities in a Comprehensive Community Initiative (CCI)*, cit., p. 162).

³⁸⁰ Cfr. P. Brown, L. Fiester, *Hard lessons about philanthropy & community change from the Neighborhood Improvement Initiative*, The William and Flora Hewlett Foundation, Menlo Park, CA, 2007.

³⁸¹ Cfr. D. Brisson, S. Roll, *An Adult Education Model of Resident Participation: Building Community Capacity and Strengthening Neighborhood-Based Activities in a Comprehensive Community Initiative (CCI)*, in «Advances in Social Work», Vol. 9, n. 2, 2008 (pp. 157-175).

³⁸² Ivi, p. 158.

Secondo tale modello, dalla *resident participation* dipenderebbero sia la costruzione e la crescita della *community capacity* che lo sviluppo di attività *neighborhood-based*, cioè incentrate sui fabbisogni locali, e tutti e tre gli aspetti sarebbero indispensabili per il raggiungimento di risultati di sviluppo a livello individuale, di quartiere e di sistema³⁸³.

Come abbiamo già avuto modo di anticipare nel precedente paragrafo, la capacità della comunità definisce la qualità dell'interazione tra capitale umano, risorse organizzative e capitale sociale all'interno di una determinata comunità. Il suo valore è legato, quindi, alla possibilità, che da essa deriva, di essere utilizzata per risolvere i problemi collettivi e per innalzare la resilienza e il benessere di una determinata comunità³⁸⁴. Chaskin ritiene che dal livello di *community capacity* discenda non solo la possibilità degli adulti e delle loro comunità di rispondere ai bisogni di sviluppo individuali, di quartiere e di sistema, ma anche il benessere della vita degli individui e delle famiglie, nei suoi diversi aspetti economici, sociali, culturali³⁸⁵.

Nello specifico, la *community capacity* sembra dipendere da quattro fattori tra loro strettamente interconnessi, quali: il senso di comunità, l'impegno, il *problem solving* e l'accesso alle risorse. Da una parte, il senso di comunità concorre al raggiungimento della condivisione, da parte dei membri, dei valori, delle norme e della *vision* attraverso i quali diviene possibile lavorare insieme ad uno scopo comune. Dall'altra, esso definisce anche la misura e la qualità dell'impegno con cui le persone operano nei confronti della stessa comunità. Pare, infatti, che tale impegno sia commisurato alla possibilità delle persone di percepire se stesse come appartenenti o meno alla comunità. In altre parole, più è alto il sentimento di comunità, maggiore sarà la disponibilità ad impegnarsi in attività a favore del suo sviluppo. Un'altra componente della *community capacity* è relativa alla capacità di risolvere i problemi: infatti, è attraverso quest'ultima che le idee e i concetti si trasformano in azione. Infine, anche la competenza di accesso alle risorse interne ed

³⁸³ Cfr. *ivi*, pp. 161-162.

³⁸⁴ Cfr. R.J. Chaskin, *Building community capacity: a definitional framework and case studies from a comprehensive community initiative*, in «Urban Affairs Review», vol. 36, n. 3, 2001, p. 295 (pp. 291-323).

³⁸⁵ Cfr. *ivi*, p. 296.

esterne, di natura umana, fisica, politica ed economica, rappresenta un aspetto essenziale della *community capacity*³⁸⁶.

Dalla partecipazione dei residenti dipenderebbe anche lo sviluppo di attività *neighborhood-based*. Tali attività possono essere realizzate in due modalità differenti ma complementari. La prima consiste in un lavoro di individuazione, di analisi e di valorizzazione dei punti di forza, in modo da rendere esplicite tutte quelle risorse di cui la comunità non possiede consapevolezza. La seconda modalità concerne la progettazione e l'erogazione di un sistema integrato di servizi utili per il quartiere/la comunità³⁸⁷.

Nello specifico, nel corso del progetto *Opportunity 2000* è stato ipotizzato che la riduzione della povertà e il miglioramento dei livelli di *capacity community* possano essere raggiunti attraverso l'attivazione, in ambito locale, di un sistema integrato di servizi dedicati al mantenimento dell'occupabilità e alla ricerca attiva del lavoro. A tale scopo, è stato evidenziato come la creazione di un *Centro multi-servizi* a livello di quartiere aumenti le probabilità delle famiglie di uscire fuori dalla condizione di povertà. Il *Multi-service centre* si propone quale ambiente informale entro il quale è possibile usufruire di un ampio ventaglio di servizi³⁸⁸, fra i quali:

Di seguito sono indicati alcuni dei servizi messi a disposizione del quartiere.

- *sustained outreach services*: servizi informativi, di sostegno e di orientamento finalizzati a favorire l'accesso alle risorse presenti nella comunità;
- *increased access to personal counselling*: servizi personalizzati e individualizzati di *counselling*;
- *targeted pre-employment programs*: programmi specifici di *pre-employment*, misure a sostegno dell'occupazione a favore di gruppi socialmente svantaggiati;
- *expanded access to computers and computer training*: servizi a sostegno dell'alfabetizzazione informatica;

³⁸⁶ Cfr. *ivi*, p. 315.

³⁸⁷ Cfr. D. Brisson, S. Roll, *An Adult Education Model of Resident Participation: Building Community Capacity and Strengthening Neighborhood-Based Activities in a Comprehensive Community Initiative (CCI)*, cit.

³⁸⁸ Cfr. E. Levitan-Reid, *Opportunities 2000: Multisectoral Collaboration for Poverty Reduction*, cit., pp. 97-100.

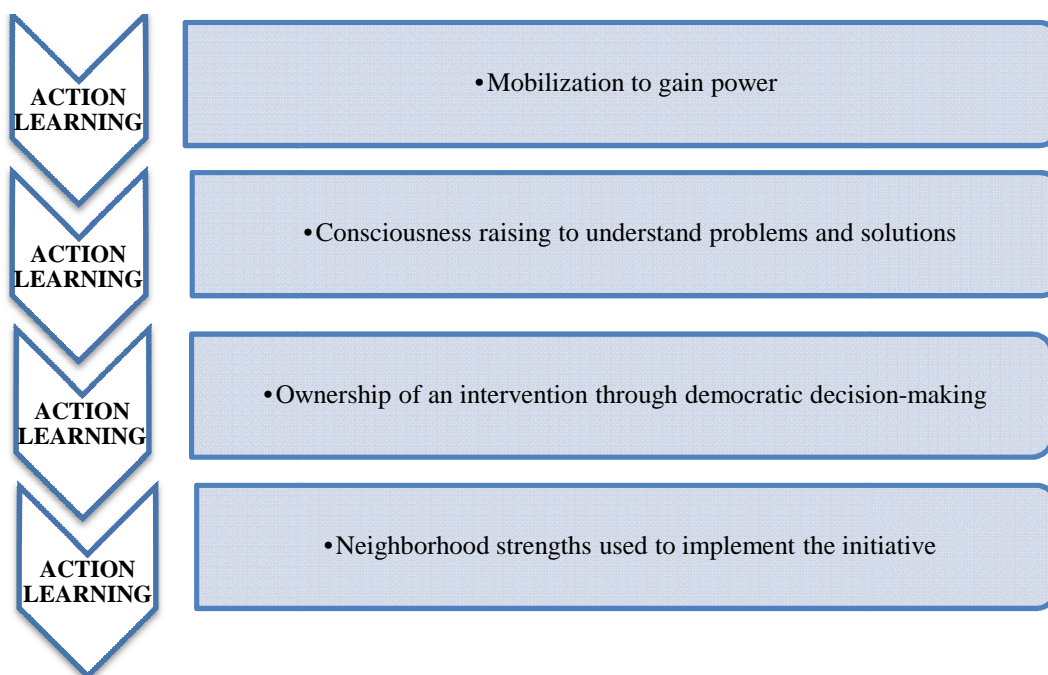
- *extensive development of customized training*: servizi personalizzati di formazione professionale;
- *active promotion of good human resource practices*: attività formative rivolte ai datori di lavoro orientate allo scambio di buone pratiche nella gestione sostenibile delle risorse umane;
- *post-employment programs dealing with job retention and career advancement*: programmi di post-occupazione funzionali al mantenimento dell'occupabilità e all'avanzamento di carriera (*career guidance*) e, anche, alla promozione di una maggiore collaborazione tra datori di lavoro, agenzie *no-profit* e amministrazione locale;
- *community enterprise development*: percorsi formativi volti alla creazione di Comunità di imprese, funzionali allo sviluppo dell'occupazione³⁸⁹.

In sintesi, nel modello delle CCI's si evince che lo sviluppo a livello individuale, di quartiere/di comunità e di sistema può essere perseguito solo attraverso strategie di partecipazione attiva, le quali non sono disgiungibili da processi educativi *community-based*.

Allo scopo di incoraggiare il cambiamento trasformativo degli adulti e delle loro comunità, i ricercatori statunitensi Brisson e Roll hanno costruito un modello di educazione degli adulti finalizzato a sostenere la partecipazione. Traendo spunto dagli insegnamenti di Mezirow e di Freire, gli sviluppatori del modello ritengono che i cittadini acquisiscono le competenze e costruiscono la fiducia che può accrescere la loro partecipazione attiva al cambiamento solo attraverso l'azione e l'apprendimento. Dunque, il fattore caratterizzante è la congiunzione e la circolarità esistente tra i processi di *action-learning*. Azione e apprendimento attraversano tutte le fasi del modello: infatti, se l'azione è necessaria per il cambiamento di un contesto locale, al contempo l'apprendimento è indispensabile per far progredire il processo di sviluppo da una tappa a quella successiva (v. figura n. 9).

³⁸⁹ Cfr. *ibidem*.

Figura n. 9 *Modello di educazione degli adulti di resident participation di Brisson e Roll*³⁹⁰



L'apprendimento è assunto, dunque, in chiave trasformativa. Esso genera schemi di significato nuovi, si realizza attraverso l'azione e prende l'avvio dalla decisione di appropriarsi di una nuova prospettiva di significato. In tal modo, azione e apprendimento guidano i processi di attribuzione di senso, contribuendo a generare significati per le persone e per la comunità³⁹¹.

La prima fase del modello di educazione degli adulti alla partecipazione prevede la mobilitazione dei cittadini orientata all'acquisizione di potere. La mobilitazione si verifica quando i residenti di una comunità agiscono come una sola unità, spesso organizzata in un gruppo di lavoro e finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune. Essa

is the building block of the resident participation model. Mobilization will develop community capacity by generating a sense of community, and begin to develop a

³⁹⁰ Tratto e adattato da: D. Brisson, S. Roll, *An Adult Education Model of Resident Participation: Building Community Capacity and Strengthening Neighborhood-Based Activities in a Comprehensive Community Initiative (CCI)*, cit., p. 164.

³⁹¹ Cfr. J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano, 2003; Id., *Contemporary paradigms of learning*, in «Adult Education Quarterly», vol. 46, n. 3, 1996 (pp. 158-173).

community's network of relationships. Also, mobilization allows for a representative forum in community problem solving and decision-making. Mobilization may also maximize the resources available to the community³⁹².

La seconda fase del modello comporta l'acquisizione di una maggiore e più profonda comprensione dei problemi della comunità. Tale consapevolezza può sorgere spontaneamente, quando, ad esempio, un gruppo di cittadini si riunisce per discutere insieme su un problema comune, grazie ai processi di condivisione con gli altri membri della comunità, oppure, attraverso forme di apprendimento un po' più strutturate come, ad esempio, i circoli di studio e i percorsi formali di educazione degli adulti. Il tema della consapevolezza vanta una lunga tradizione in educazione degli adulti, poiché è considerata una componente fondante per l'emancipazione degli individui³⁹³.

La terza fase prevede la realizzazione di un intervento, il quale è inteso come prodotto finale di un percorso decisionale di tipo democratico. Un simile obiettivo potrebbe essere raggiunto, ad esempio, attraverso il ricorso alla metodologia della *Participatory Action Research*, la quale, com'è noto, vanta una lunga e consistente tradizione negli studi di educazione degli adulti³⁹⁴.

Complessivamente, tale approccio consta di tre processi interrelati, quali:

- l'investigazione collettiva dei problemi;
- la comprensione collettiva degli elementi economici, sociali e culturali che sottendono i problemi;

³⁹² D. Brisson, S. Roll, *An Adult Education Model of Resident Participation: Building Community Capacity and Strengthening Neighborhood-Based Activities in a Comprehensive Community Initiative (CCI)*, cit., p. 166.

³⁹³ Cfr. P. Freire (1968), *La pedagogia degli oppressi*, cit.

³⁹⁴ La ricerca-azione partecipativa è un approccio integrato di ricerca, di educazione e di azione sociale, che svolge un ruolo importante nel processo di apprendimento e di comprensione critica dei problemi sociali, delle loro cause strutturali e della possibilità di affrontarle. In essa la ricerca qualitativa appare funzionale all'autoeducazione, «che non separa il momento dell'analisi dei bisogni da quello dell'offerta di formazione»³⁹⁴ (P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche*, cit., p. 73) e all'intervento sociale, finalizzato all'innalzamento delle condizioni di vita delle persone e al benessere della comunità. Per un approfondimento sulle teorie e le pratiche della ricerca azione partecipativa si rinvia ai seguenti volumi: P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit.; J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Allen and Unwin, London, 1991; P. Reason, *Participation in Human Inquiry*, Sage, London, 1994; O. Licciardello, *Gli strumenti psicosociali nella ricerca e nell'intervento. Premesse epistemologiche e dimensioni applicative*, Franco Angeli, Milano, 1994; P. Reason, H. Bradbury (ed.), *Handbook of Action Research: Participative, Inquiry and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2001; R. Tandon (ed.), *Participatory Research: Revisiting the Roots*, Mosaic Books, New Delhi, 2002; P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche*, vol. I, Liguori Editore, Napoli, 2006.

- l'azione collettiva per trovare soluzioni di breve e lungo termine³⁹⁵.

In altre parole, si tratta di una metodologia di matrice prettamente sociale centrata, simultaneamente, su processi di apprendimento e di *empowerment*.

La fase finale del modello di educazione degli adulti alla partecipazione coincide con l'utilizzo dei punti di forza del quartiere/della comunità per mettere in atto l'intervento. Di conseguenza, degli individui e delle comunità non vengono posti in risalto gli aspetti negativi quanto, piuttosto, i fattori positivi³⁹⁶. Ad esempio, di solito, le comunità a basso reddito sono valutate sulla base del reddito o del livello di istruzione; al contrario, l'adozione della prospettiva dei punti di forza prevede un'analisi centrata sulla promozione e sul potenziamento degli aspetti positivi, i quali, quindi, sono assunti in chiave proattiva. In questo caso, i fattori da valorizzare potrebbero coincidere, ad esempio, con la solidità dei legami familiari, il senso di etica del lavoro, le buone competenze nella creazione di reti informali³⁹⁷.

Come mostra la tabella n. 6, il modello sin qui descritto, in ogni sua fase, facilita il conseguimento di specifici obiettivi, tra i quali, ad esempio, la costruzione del senso di comunità, lo sviluppo di *network*, l'accesso alle risorse, lo sviluppo della fiducia. Oltre a ciò, esso permette di ovviare alla differenza di potere decisionale esistente tra i finanziatori delle CCI's e i cittadini delle comunità o dei quartieri entro i quali le CCI's hanno luogo. In tal modo, il modello potrebbe costituire una valida base teorica a partire dalla quale costruite e realizzate azioni educative di *action-learning*, funzionali al sostegno e alla valorizzazione della partecipazione dei residenti nei processi di *learning community* e di *community development*.

³⁹⁵ Cfr. P. Freire (1968), *La pedagogia degli oppressi*, cit.; P. Reason, H. Bradbury (ed.), *Handbook of Action Research: Participative, Inquiry and Practice*, cit.

³⁹⁶ Cfr. J.P. Kretzmann, J.L. McNight, *Building communities from the inside out: a path toward finding and mobilizing a community's assets*, cit.

³⁹⁷ J. Friedmann, *Empowerment: The politics of alternative development*, Blackwell, Cambridge, 1992.

Tabella n. 6 Sintesi del modello e obiettivi di sviluppo³⁹⁸

Caratteristiche del modello di partecipazione	Contributo allo sviluppo della <i>community capacity</i> e di attività <i>neighborhood-based</i>
<i>Action-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Perfezionare le abilità di azione e l'interazione dei membri della comunità - Migliorare le capacità di <i>problem solving</i>
<i>Mobilization to gain power</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Costruire il senso di comunità - Sviluppare <i>network</i> - Facilitare l'accesso alle risorse - Creare la <i>leadership</i> per il processo decisionale
<i>Consciousness raising to understand problems and solutions</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Esplicitare le risorse implicite e inconsapevoli - Costruire il senso di comunità - Sviluppare <i>networks</i> - Migliorare le capacità di <i>problem solving</i> - Sviluppare fiducia - Sostenere l'impegno dei membri della comunità
<i>Ownership of an intervention through democratic decision-making</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Costruire il senso di comunità - Sviluppare fiducia - Sostenere l'impegno dei membri della comunità - Migliorare le capacità di <i>problem solving</i>
<i>Neighborhood strengths used to implement the initiative</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sostenere l'impegno dei membri della comunità - Migliorare le capacità di <i>problem solving</i> - Facilitare l'accesso alle risorse

³⁹⁸ Adattato e tradotto da: D. Brisson, S. Roll, *An Adult Education Model of Resident Participation: Building Community Capacity and Strengthening Neighborhood-Based Activities in a Comprehensive Community Initiative (CCI)*, cit., p. 165.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

A partire dagli anni Novanta il tema della partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning* ha assunto una sempre maggiore rilevanza nel dibattito culturale, politico ed economico europeo. L'innalzamento qualitativo e quantitativo dei livelli di partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente è considerato un fattore imprescindibile al fine di far divenire l'Europa la società della conoscenza più competitiva del mondo (Strategia di Lisbona, del 2000).

Nella prospettiva comunitaria europea il *lifelong learning* è assunto quale strategia dell'educazione attraverso la quale perseguire gli obiettivi di autorealizzazione, occupabilità, cittadinanza attiva e inclusione sociale. Il suo ruolo non è associato, dunque, solo alle sfide poste dalla globalizzazione dei mercati e dalla società della conoscenza, ma soprattutto alla possibilità di favorire l'inclusione sociale e alla necessità di prevenire e di contrastare i fenomeni di emarginazione sociale provenienti da differenti e insufficienti disponibilità di risorse conoscitive da parte degli individui. In altre parole, l'investimento in politiche formative sembra essere la strategia migliore per garantire non solo il mantenimento di condizioni favorevoli per lo sviluppo economico ma, anche, per il superamento di tutti quegli ostacoli che vincolano il persistere di differenze e di disparità sociali non accettabili.

Anche allo scopo di sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente e di contribuire a migliorare la qualità, l'attrattiva e l'accessibilità delle opportunità di *lifelong learning*, il Consiglio europeo ha introdotto una serie di indicatori/*benchmark* per misurare i progressi raggiunti dagli Stati membri. Tra tali parametri di riferimento si evidenzia quello di aumentare la partecipazione degli adulti al *lifelong learning* al 12,5%. Di conseguenza, i diversi paesi sono chiamati a garantire ai propri cittadini, a prescindere dalla loro età e condizione occupazionale, un facile accesso alla formazione permanente e, al contempo, a rimuovere tutti quegli ostacoli che possono precludere l'accesso alla

formazione, tra i quali, ad esempio, si rilevano l'onerosità della formazione, gli scarsi livelli di alfabetizzazione e la mancanza di tempo per attività di cura all'interno dei nuclei familiari³⁹⁹.

Come abbiamo già avuto modo di osservare nel corso del lavoro di tesi, in Italia, nel 2009, la partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento permanente si è attestata al 6%, facendo registrare, in tal modo, un peggioramento rispetto al 2008, quando lo stesso dato raggiungeva il 6.3%. Dall'obiettivo europeo di raggiungere il 12,5% ci separano ben oltre 6 punti percentuali. Questo significa che, per concorrere a far divenire l'Europa la società della conoscenza più competitiva del mondo, è necessario avviare un ripensamento del sistema formativo attuale, il quale, oltre a una più sistematica valorizzazione dell'educazione non formale e informale⁴⁰⁰, dovrebbe prevedere misure più efficaci a sostegno dell'espressione dei bisogni e, dunque, dell'analisi della domanda di formazione⁴⁰¹. Infatti, è stato dimostrato che il diritto all'apprendimento *lifelong* non è tanto legato all'accesso alla formazione quanto, piuttosto, alla possibilità di rispondere agli specifici bisogni di apprendimento di ciascuno e di tutti.

Entro tale ottica, la ricerca sin qui presentata si è posta l'obiettivo di riflettere, attraverso la prospettiva dell'educazione di comunità, su una serie di questioni associate allo sviluppo della partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*. Entro tale prospettiva, l'analisi realizzata sulle esperienze e sui modelli di *learning communities of place* appare sostanzialmente connessa a due ordini di questioni. Per un verso, si tratta di valutare l'ipotesi della relazione esistente tra l'implementazione di strategie di *community education* e la partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*; dall'altro, di comprendere il contributo che può offrire a tale discussione l'analisi delle esperienze e dei modelli anglosassoni e statunitensi.

³⁹⁹ Commissione europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit.; Id., *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Comunicazione della Commissione, Bruxelles 2001, COM (2001) 678.

⁴⁰⁰ Cfr. Comunicazione della Commissione della Comunità Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, cit.

⁴⁰¹ Sulla necessità di azioni a sostegno dell'espressione dei bisogni di formazione aveva già discusso, tra gli altri, Raffaele Laporta (cfr. R. Laporta, *Il processo formativo interpretato e discusso*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo: contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1997, pp. 39-40).

Infatti, la nostra ricerca è stata articolata in due fasi: dapprima si è indagato sulla relazione esistente tra l'implementazione di modelli di educazione di comunità e innalzamento della partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*; e, in un secondo momento, si è proceduto con l'analisi comparativa dei modelli e delle esperienze anglosassoni e statunitensi di *learning community*.

Di seguito si presentano i risultati del lavoro di ricerca, i quali sono senza dubbio circoscritti ad alcuni aspetti della riflessione sul tema in oggetto e, pertanto, suscettibili di ulteriori approfondimenti.

La *community education* nelle strategie di *lifelong learning* in età adulta

La *community education* presenta un'ampia varietà di significati e di approcci, tra loro anche molto differenti, a causa della complessità e dell'eterogeneità delle dimensioni culturali, sociali e politiche di volta in volta privilegiate in tale forma di educazione. Infatti, a seconda dei casi, con tale espressione si può fare riferimento, anche contemporaneamente, all'educazione funzionale a soddisfare i diversi bisogni delle persone e della comunità, all'insieme delle attività socio-educative e culturali extra-scolastiche, al modello teorico scozzese di educazione degli adulti e alla *community development*. Essendo connessa alle teorie e alle pratiche di *community development* e di *community participation*, l'educazione di comunità non può prescindere dal riferimento ai processi di crescita e di miglioramento comunitari che nascono grazie al concorso attivo e partecipato dei cittadini. I modelli e le pratiche di *community education* si caratterizzano per essere altamente *context-specific*. Infatti, ciascun modello è espressione di una determinata tradizione politica e sociale, la cui interpretazione non può prescindere dai peculiari orientamenti economici e culturali vigenti in un determinato contesto e in uno specifico periodo storico.

Nonostante l'eterogeneità dei significati ad essa connessi, a nostro avviso, l'educazione di comunità può contribuire a migliorare il rapporto che gli adulti hanno con l'apprendimento e la formazione nella misura in cui si propone quale approccio olistico, fondato sulla valorizzazione dei processi educativi diversi da quelli formali.

A tal proposito, è significativo rilevare come nei paesi dell'Europa settentrionale, dove l'educazione di comunità vanta antiche e lunghe tradizioni, la

partecipazione degli adulti al *lifelong learning* si colloca ai livelli più alti della graduatoria europea. Nel 2009, i dati diffusi dal Centro europeo di statistica *Eurostat* mostrano che paesi quali la Svezia, la Danimarca, la Norvegia, la Finlandia e il Regno Unito presentano elevati livelli percentuali di partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*. Se in Danimarca, nel 2009, la formazione ha coinvolto il 31,6% degli adulti, in Svezia, in Finlandia, in Norvegia e nel Regno Unito lo stesso dato ha raggiunto, rispettivamente, i valori del 22,2%, del 22,1%, del 18,1% e del 20,1%⁴⁰².

Sebbene nei paesi scandinavi⁴⁰³ l'elevato livello di partecipazione degli adulti al *lifelong learning* non possa essere motivato solo facendo riferimento al sistema di educazione degli adulti di comunità, tuttavia, non se ne esclude il suo ruolo strategico. Più specificatamente, il risultato positivo sembra essere il prodotto del concorso di almeno tre fattori, tra loro strettamente interrelati, non tutti riconducibili all'ambito educativo. Il successo del modello scandinavo sembra derivare, per un verso, dal basso livello delle disuguaglianze economiche e culturali, dall'altro, dalla tipologia della struttura di *welfare* adottato e, infine, ma non per ultimo, dalla tipologia dell'offerta di educazione degli adulti, la quale si contraddistingue per il privilegiare l'impostazione di comunità.

Per quanto concerne il primo aspetto, nei paesi nordici si riscontrano poche disuguaglianze economiche e culturali e ciò sembra avere un ruolo essenziale nel favorire la partecipazione degli adulti al *lifelong learning*⁴⁰⁴. Infatti, già nel 2000, la *International Adult Literacy Survey* (IALS) aveva evidenziato la stretta relazione intercorrente tra le disuguaglianze economiche di un paese e le disuguaglianze nel livello di *literacy*⁴⁰⁵. Nello specifico, in un paese, più sono evidenti le differenze in

⁴⁰² Fonte Eurostat.

⁴⁰³ Dal punto di vista geografico la penisola scandinava è costituita da tre Stati: la Norvegia, la Svezia e parte della Finlandia; mentre esclude la Danimarca e l'Islanda. Tuttavia, il termine Scandinavia viene spesso utilizzato come sinonimo di "Norden" in senso largo includendo anche questi altri territori.

⁴⁰⁴ Cfr. K. Rubenson, *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, cit.

⁴⁰⁵ Nell'*International Adult Literacy Survey*, indagine internazionale realizzata dall'OCSE nel 2000, la *literacy* è definita come «l'uso dell'informazione stampata e scritta per essere attivi nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le conoscenze e il potenziale individuale» (OECD, *Literacy in the Information Age*, Final Report of the International Adult Literacy Survey, OECD, Paris, 2000; V. Gallina, *All: Adult Literacy and Life Skills Survey*, in National Institute for the Evaluation of the Education System (CEDE), International Evaluation Research Projects, Franco Angeli-Cede, Roma, 2001). Inoltre, se l'alfabetizzazione si riferisce all'apprendimento della lettura e della scrittura negli adulti, la *literacy* rinvia, invece, alle capacità di lettura e di scrittura che gli adulti utilizzano

termini di capacità economica delle persone, maggiori saranno le discrepanze relativamente alla *literacy*. Ora, dato che un livello medio di alfabetizzazione degli adulti è considerato essenziale al fine di garantire l'accesso all'apprendimento permanente, le disuguaglianze economiche presenti all'interno di un paese giocano un ruolo rilevante nel limitare la partecipazione degli adulti alla formazione.

Il secondo aspetto è riconducibile, invece, al sistema di *welfare* adottato nei paesi scandinavi. L'esistenza di fondi pubblici destinati all'educazione degli adulti, congiuntamente a misure e azioni specificatamente orientate a favorire la partecipazione di gruppi socio-culturalmente ed economicamente svantaggiati sembra essere uno degli elementi maggiormente determinanti nell'incoraggiare l'accesso e la partecipazione alla formazione. In quest'ottica, dunque, il successo dei paesi nordici non è ascrivibile solo dalla disponibilità di fondi quanto, piuttosto dalla capacità di rispondere agli specifici bisogni delle persone in difficoltà o a rischio di esclusione⁴⁰⁶. A tale aspetto si aggiunge l'esistenza di una struttura di tipo corporativo altamente sviluppata, la quale permette di mantenere una stretta collaborazione tra lo Stato e le organizzazioni del mercato del lavoro nelle azioni di promozione della produttività e sui temi attinenti alla formazione⁴⁰⁷. In paesi quali la Danimarca, la Finlandia, la Svezia, i Paesi Bassi si registra, inoltre, una crescente attenzione verso il principio di sussidiarietà, in base al quale le autorità decisionali sono il più vicino possibile al luogo in cui si svolgono le azioni di istruzione e di formazione. La decentralizzazione del potere decisionale e l'implementazione di livelli subnazionali di autorità sono considerate fondamentali per garantire un'offerta coordinata e coerente di educazione degli adulti. In tali contesti, la decentralizzazione è sostanzialmente basata sulla condivisione della responsabilità tra le autorità regionali e locali. Dunque, essa è considerata un modo per incrementare l'efficienza e l'efficacia al fine di identificare e soddisfare i bisogni locali di formazione⁴⁰⁸.

nella loro vita quotidiana, sia nel lavoro sia nella società. La *literacy* include, dunque, una dimensione sociale che si esprime nell'uso che gli adulti fanno delle loro capacità sul piano sociale e individuale (OECD, *Statistique Canada, Littératie, Economie et Société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, OECD, Paris, 1995, p. 3).

⁴⁰⁶ Cfr. P. Bélanger, B. Bochynek, *The Financing of Adult Learning in Civil Society: A European Exploratory Study*, UNESCO, Hamburg, 2000, pp. 133-143.

⁴⁰⁷ Cfr. K. Rubenson, *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, cit.

⁴⁰⁸ Commissione Europea, *Educazione degli adulti non professionale. Sintesi esecutiva delle informazioni nazionali disponibili su Eurybase*, documento di lavoro, Eurydice, Bruxelles, 2007, pp. 14-15.

Infine, i buoni risultati raggiunti dai paesi scandinavi sembrano derivare dalla tipologia dell'offerta di educazione degli adulti e di comunità, la quale si distingue per essere ampia e di tipo liberale. A differenza della formazione professionale/*vocational training*, l'educazione liberale degli adulti (anche detta educazione non formale degli adulti) si caratterizza per la varietà dei *curricula*, per la partecipazione volontaria e per l'attenzione rivolta alle esigenze di colui che apprende. Ciascun adulto ha la facoltà di decidere per se stesso cosa studiare, a quale livello di approfondimento e a quali condizioni (ad esempio, se a tempo pieno o parziale, in sede o fuori sede, attraverso corsi singoli o programmi più estesi). Per tali ragioni, l'educazione liberale nei paesi nordici è vista come «il prototipo dell'educazione per i cittadini»⁴⁰⁹. Qui l'offerta di educazione liberale è molto ampia e diversificata, così come molteplici ed eterogenei sono gli istituti che si occupano di erogare formazione. Tra questi ultimi si distinguono, ad esempio: i centri di educazione degli adulti (scuole superiori residenziali), le scuole secondarie popolari di origine *grundtvigiana*, i circoli di studio e le università estive.

A livello europeo, le politiche emergenti relative all'apprendimento permanente mostrano alcune differenze in relazione all'importanza assegnata alla dimensione sociale della politica. In particolare, si distinguono situazioni caratterizzate dall'enfasi posta sull'economia della conoscenza piuttosto che sulla società della conoscenza. Anche se quest'ultima include la prima, la società della conoscenza comprende obiettivi sociali, culturali e politici più ampi per le singole persone e per le società. È interessante notare come alcuni paesi, tra i quali la Danimarca, la Finlandia, la Svezia e la Norvegia, sembrano aver trovato un equilibrio positivo tra i due approcci e, in tal senso, stanno facendo grandi passi in avanti nell'implementazione di politiche educative capaci di coniugare insieme le esigenze poste dalla economia della conoscenza con quelle attinenti alla società della conoscenza⁴¹⁰.

A partire da tali considerazioni, quindi, si può convenire nel riconoscimento dell'esistenza di una proficua relazione tra l'implementazione di strategie e di

⁴⁰⁹ R. Szekely, *L'educazione degli adulti in Finlandia*, in «Focus on Lifelong Lifewide Learning», a. 2, n. 8, traduzione a cura di C. Muschitiello, 2007.

⁴¹⁰ Commissione Europea, *Educazione degli adulti non professionale. Sintesi esecutiva delle informazioni nazionali disponibili su Eurybase*, cit., p. 11.

pratiche di *community education* – tra le quali spiccano per significatività le esperienze delle *Folkehojskoler* danesi, i circoli di studio svedesi – e lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento capace di sostenere e di accrescere la partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*.

Elementi di comparazione: learning cities e comprehensive community initiatives

Il proposito di promuovere lo sviluppo culturale, sociale ed economico con il concorso di una partecipazione ‘dal basso’ costituisce non solo il fronte di intervento dell'educazione di comunità ma, anche, un momento decisivo per il ripensamento dei modi, dei tempi e dei luoghi dell'apprendere. Entro tale ottica si colloca l'approccio delle *learning communities of place*, cioè di tutte comunità di apprendimento territoriali che si contraddistinguono per avere confini geografici definiti, spesso coincidenti con un quartiere, un paese, una città o una regione. Come abbiamo avuto di constatare nel corso della ricerca, confluiscono in tale approccio il modello anglosassone delle *learning city* (LC) e quello delle *comprehensive community initiatives* (CCI's) di origine statunitense.

Da una parte, con il termine *learning city* s'intende ogni città, villaggio o quartiere che usa il *lifelong learning* come “principio organizzativo” e “bene sociale”, che affronta i diversi bisogni di apprendimento degli individui e delle comunità attraverso la creazione di reti sociali e di nuove forme di partenariato con l'obiettivo di aumentare la sua capacità di porsi come attivo promotore del proprio sviluppo sociale, culturale ed economico. Dall'altra, nelle *comprehensive community initiatives* è la consapevolezza del ruolo giocato dalla comunità nei processi di promozione o, al contrario, di perpetuazione dello svantaggio sociale, culturale ed economico degli individui a dare forma alle iniziative e alle pratiche di educazione di comunità statunitensi. In quest'ultimo modello, la coesione sociale, il contrasto alla povertà, la rigenerazione urbana, la crescita economica, lo sviluppo del capitale sociale costituiscono i principali obiettivi. Essi sono perseguiti tramite il ricorso a processi di apprendimento-trasformazione e alla costruzione di una *leadership* locale. Per una sintesi dei modelli si veda la tabella n. 6 nella quale sono individuati anche alcuni degli elementi utili ai fini della comparazione.

	Learning city	Comprehensive community initiatives
Origine	Regno Unito	Stati Uniti
La strategia	<ul style="list-style-type: none"> - Coinvolgimento di tutti i settori che compongono la comunità (civile, economico, pubblico, dell'istruzione e del volontariato). - Utilizzo integrato delle diverse strutture e delle risorse economiche, politiche, educative, culturali e ambientali presenti nel territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere il passaggio da una strategia <i>needs-driven</i> ad una <i>asset-based</i> - Strategia globale, olistica, multi prospettica, a lungo termine, orientata allo sviluppo dell'autonomia, focalizzata sul processo e sul prodotto, inclusiva.
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> - Promozione di una cultura dell'apprendimento - Sviluppo economico - Valorizzazione del potenziale individuale e sociale - Aumentare la capacità della comunità di porsi come promotrice del proprio sviluppo sociale, culturale ed economico - <i>Community action</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppo sociale ed economico - <i>Community capacity building</i> - <i>Community development</i> - <i>Community resilience</i> - <i>Problem solving</i> - Occupabilità
Principi guida	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lifelong learning</i> - Sostenibilità ambientale e sociale - Coesione sociale - Cittadinanza attiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendimento trasformativo - Contrasto alla povertà - <i>Empowerment</i> di comunità - <i>Resident participation</i>
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> - Reti sociali e partnership - Collaborazione e cooperazione tra il settore pubblico e il settore privato - Tecnologie dell'apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Community planning</i> - Reti sociali e partnership - <i>Participatory Action Research</i>
Attività e interventi	<ul style="list-style-type: none"> - Erogazione di molteplici e differenti attività educative (festival, fiere e altri eventi culturali legati alla promozione di una cultura dell'apprendimento) - Campagne informative - Analisi dei bisogni - <i>Mapping</i> delle risorse formali, non formali e informali di apprendimento e delle diverse istituzioni educative 	<ul style="list-style-type: none"> - Interventi integrati, distribuiti a livello <i>macro, meso</i> e <i>micro</i>, di natura socio-assistenziale, educativa, culturale ed economica - Erogazione di un sistema integrato di servizi a livello locale - servizi personalizzati e individualizzati di <i>counselling</i> - <i>Career Guidance</i>
Leadership	Associa la propria strategia di sviluppo dell'apprendimento nella e per la comunità all'acquisizione di competenze di <i>leadership</i>	Incoraggia la creazione di una <i>leadership</i> locale
Finanziamento	Interno, pubblico, è possibile la compartecipazione dei <i>partner</i>	Esterno (fondazioni private)
Risorse	Interne	Interne ed esterne
Tipo di valutazione	<i>Internal assessment</i> <i>Benchmarking</i> <i>Analysis of value added</i>	Focalizzata sui processi e sui prodotti

Sia le CCI's che le LC propongono una concezione pragmatica della partecipazione degli adulti ai processi di *community development*. Infatti, la partecipazione della cittadinanza non è considerata solo la premessa imprescindibile per la realizzazione di strategie locali di *lifelong learning* e di sviluppo di comunità ma, piuttosto, costituisce il fattore distintivo e qualificante il successo, cioè l'efficacia, di tali approcci di comunità. Ciò nonostante, gli adulti non sempre sono abbastanza motivati a partecipare a iniziative e alle attività di *learning community*, soprattutto se ritengono di non avere il potere di influenzare le scelte di cambiamento della comunità. Ciò può accadere quando non esiste un clima di fiducia tra i cittadini e le istituzioni tale da favorire l'impegno verso il raggiungimento di obiettivi condivisi; oppure nel momento in cui le persone avvertono che la loro partecipazione è richiesta per motivi non riconducibili al proprio sviluppo o a quello della propria comunità di appartenenza. In altre parole, spesso il confine tra partecipazione reale, pseudo partecipazione o autentica manipolazione è labile. Molto dipende non tanto dalle modalità tecnico-operative del processo, quanto dalla chiarezza o meno degli obiettivi, che inevitabilmente influenzano le attese della cittadinanza e dei soggetti coinvolti. Pertanto, in entrambi i modelli una delle principali preoccupazioni dovrebbe consistere nel fare in modo che a fissare gli obiettivi di apprendimento e di sviluppo della comunità non siano organismi esterni ad essa, né che vi sia un'agenzia, un'organizzazione o un settore che prevalga. In altre parole, la definizione degli obiettivi così come la scelta delle attività dovrebbero essere il frutto del dialogo e del confronto critico che si attiva all'interno del partenariato e del lavoro di rete tra i diversi settori della città.

A livello comparativo, nei processi partecipativi di comunità sono individuabili due diversi approcci: uno maggiormente affine alla tradizione statunitense, che tende a coinvolgere soprattutto gli interessi di organizzazioni, fondazioni e *lobby*, in particolare quelle politicamente ed economicamente più forti; l'altro, invece, riconducibile alla tradizione europea, dove il momento partecipativo diventa l'opportunità per dar voce ai soggetti e ai gruppi sociali più deboli. In sostanza, il dibattito sulla partecipazione negli Stati Uniti ricalca una linea politica 'integrazionista', propria di una società ancora fortemente segmentata in gruppi etnici segregati. In linea di continuità con la tradizione statunitense, i primi

esperimenti partecipativi si orientano secondo un modello di democrazia pluralista di stampo liberale, con un ruolo chiave riservato agli organismi di rappresentanza di interessi e bisogni organizzati. Diversamente, nel contesto europeo il tema della partecipazione è inevitabilmente connotato da un differente clima politico. Il momento partecipativo, qui, diventa non solo un modo per migliorare le condizioni materiali di vita, ma anche per far crescere nelle masse popolari una progressiva presa di coscienza dei propri bisogni, così da ‘disvelare’ le contraddizioni strutturali del sistema capitalista⁴¹¹.

Accanto al tema della partecipazione dei cittadini ai processi di *learning community*, un altro elemento di riflessione è costituito dalla *leadership*. Infatti, nelle LC così come nelle CCI's è riservata una particolare attenzione alla creazione di una *leadership* locale e al mantenimento di una gestione interna dei processi di sviluppo. Tuttavia, se nella LC si pone un maggiore valore alla possibilità di gestire e di controllare i processi dal basso, secondo logiche *button up*, nelle CCI's, invece, nonostante le intenzioni di superare logiche di azione *needs-driven*, sul piano concreto, spesso si ripropongono interventi guidati dai bisogni, quindi, di tipo assistenziale e ‘gestiti dall’alto’. Ciò appare più evidente se si considera che le CCI's sono finanziate dalle fondazioni private, le quali dall'esterno della comunità si propongono di apportare cambiamenti e migliorie all'interno della stessa. Risulta chiaro che la formazione e il cambiamento possono essere solo proposti e non imposti, poiché sono processi che trovano una loro origine all'interno dei soggetti, essenzialmente connessi alle dimensioni volitive e motivazionali personali. In sostanza, è l'adulto che decide se, come e perché cambiare. Pertanto, uno dei limiti delle CCI's consiste proprio nell'adozione di una logica di cambiamento guidata dall'alto e, soprattutto, dall'esterno.

Inoltre, in linea con le recenti tendenze neo-liberiste, in entrambi i modelli è posta particolare enfasi sulle potenzialità dell'apprendimento per lo sviluppo economico. Probabilmente tale ‘centratura economica’ dipende dalla particolare struttura dei modelli, i quali prevedono forme di partenariato tra le istituzioni e le agenzie educative, gli organi di governo e i diversi settori produttivi. Di conseguenza, risulta difficile immaginare come gli obiettivi educativi di promozione

⁴¹¹ Cfr. M. Olson (1965), *La logica dell'azione collettiva. I beni pubblici e la teoria dei gruppi*, Feltrinelli, Milano, 1983.

dell'autoconsapevolezza individuale e sociale possano coincidere concretamente con gli scopi perseguiti da organizzazioni e strutture, mossi, per lo più, da interessi di natura economica.

Infatti, se è vero che lo sviluppo economico non è disgiunto dall'inclusione sociale, nella misura in cui l'inclusione sociale può essere favorita dallo sviluppo economico⁴¹², tuttavia, è anche vero che la questione dell'inclusione sociale non può essere affrontata solo con interventi di natura economica, così come sembra avvenire, invece, nel modello delle CCI's. Piuttosto, politiche inclusive efficaci dovrebbero prevedere interventi e azioni di natura educativa volti a sostenere un cambiamento culturale e l'*empowerment* a livello sia individuale che sociale. Infatti, essendo l'inclusione sociale una condizione sempre in divenire, in gran parte determinata dalle caratteristiche dei rapporti che legano il singolo agli altri, alla collettività e alla sua comunità di appartenenza, essa è oggetto di educazione e di apprendimento *lifelong*.

Dunque, oltre ad una preminente 'centratura' sugli aspetti economici, i principali punti di debolezza del modello statunitense sembrano consistere, da un lato, nella limitata responsabilizzazione della comunità, determinata dal carattere filantropico e assistenzialistico degli interventi, e, dall'altro, nella differenza di potere decisionale esistente tra i finanziatori (in genere, coincidenti con le fondazioni private) e i cittadini.

In entrambi i modelli permangono alcuni nodi problematici connessi alla definizione degli obiettivi di sviluppo. In particolare, resta da chiarire chi definisce gli obiettivi di sviluppo e di apprendimento e a quale scopo. Il limite forse più grande è connesso alla questione relativa alla motivazione dell'apprendimento, cioè all'interrogativo sul perché la persona debba apprendere. Infatti, considerata l'origine economica dei modelli, ciò non sempre potrebbe essere auspicato al fine di rispondere ai desideri conoscitivi delle persone, oppure per innalzare i loro livelli di autonomia e di consapevolezza ma, piuttosto, potrebbe rispondere alla volontà di

⁴¹² Attualmente, infatti, la 'vecchia' tendenza a mantenere separate le questioni sociali da quelle economiche appare superata e fuorviante, così come sembra errato considerare come contrastanti o mutuamente escludenti gli obiettivi dello sviluppo economico e dell'inclusione sociale (cfr. B. Morgan-Klein, Osborne M., *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, cit., p. 115).

creare individui ‘adatti’ a ricoprire i diversi ruoli di cittadino, di lavoratore imposti dal mercato.

La ricerca sin qui condotta apre la strada a molteplici prospettive di approfondimento. Una delle quali potrebbe consistere, ad esempio, nella riflessione sui processi di adattamento e/o di trasferimento dei modelli analizzati in contesti diversi da quelli in cui sono stati sperimentati. In particolare, traendo spunto dal recente dibattito sul tema del *transfer of innovation*⁴¹³, cioè sui processi di trasferimento dei prodotti di innovazione connessi all’impiego dei risultati della ricerca scientifica in ambito educativo, un’ulteriore pista d’indagine potrebbe consistere nella valutazione della possibilità di un adattamento e/o di un trasferimento dei modelli anglosassoni di *learning community of place* nei contesti italiani.

⁴¹³ V. Kis, T. Burns, *Systemic Innovation in Education: A Preliminary Model*, OECD, Paris, 2008; P. Federighi, H. Hudabiunigg, F. Torlone, *Trasferimento dell’innovazione e comunità di valorizzazione*, Ponchiroli Editori, Mantova, 2008; Federighi P., *Policy learning and transfer in regional lifelong learning policies*, in L. Doyle, D. Adams, J. Tibbit, P. Welsh (eds.), *Building stronger communities. Connecting research, policy and practice*, NIACE, Leicester, 2008; Id., *Europa e processi di trasferimento di prodotti innovative nell’educazione e nella formazione*, in R. Piazza (a cura di), *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa*, Guerini scientifica, Milano, 2009; P. Cheshire, J.M. Edward, *Growth, Development, and Innovation: A Look Backward and Forward*, *Papers in Regional Science*, vol. 83, n. 1, 2004; S. Dawe (ed.), *Vocational education and training and innovation*, Australian National Training Authority, Adelaid, 2004.

BIBLIOGRAFIA

Aa.Vv., *Benchmarking in Higher Education*, UNESCO, Paris, 1998.

Aa.Vv., *Benchmarking in the Improvement of Higher Education*, ENQA workshop Report 2, European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, 2002.

Aa.Vv., *Permanent Education*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970.

Aa.Vv., *Verso un nuovo alfabeto. La Società educante*, Ferraro, Napoli, 1980.

Abbott, J., *Sharing the City. Community participation in urban management*, Earthscan, London, 1996.

Adams D., *Converging ideas for building stronger communities*, in Doyle L., Adams D., Tibbit J., Welsh P. (eds.), *Building stronger communities. Connecting research, policy and practice*, NIACE, Leicester, 2008.

Adamson D., Bromiley R., *Community empowerment in practice. Lessons from Communities First*, Joseph Rowntree Foundation, New York, 2008.

Agnoli A., *Le piazze del sapere. Biblioteche e libertà*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2009.

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.

Alheit P., Becker-Schmidt R., Gitz Johansen T., Ploug L., Salling Oleson H. & Rubenson K. (eds.), *Shaping an emerging reality. Researching lifelong learning*, Roskilde University Press, Denmark, 2004.

Amerio P., *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000.

Andersson E., Larson M., Lindgren L., *Studiecirkeldeltagare 2008. En studie om deltagare i studieförbundens studiecirkelverksamhet*, FBR, Stockholm, 2009.

Andruske C.L., *Self-Directed Learning as a Political Act: Learning Projects of Women on Welfare*, in Sork T.J., Chapman V.L., St Clair R. (eds.), *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, University of British Columbia, Vancouver, 2000.

Arena G., *Cittadini attivi*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2006.

Arenas A., *If we all go global, what happens to the local? In defense of Pedagogy of Place*, in «Educational Practice and Theory», vol. 23 n. 2, 2001, pp. 27-47.

Arnsperger C., Van Parijs P. (2000), *Quanta diseguaglianza possiamo accettare? Etica economica e sociale*, il Mulino, Bologna, 2003.

Arnstein S., *A Ladder of Citizen Participation*, in «Journal of the American Institute of Planners», vol. 35, n. 4, 1969, pp. 216-224.

Aspen Institute, *Voices from the Field: Learning from the Early Work of Comprehensive Community Initiatives*, 1997.

Augé M. (1992), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eléuthera, Milano, 2009.

Badenhorst A., *Commitment, research, connection and community: learning in networks in regional development*, in Doyle L., Adams D., Tibbit J., Welsh P. (eds.), *Building stronger communities. Connecting research, policy and practice*, NIACE, Leicester, 2008.

Bagnasco A., *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna, 1999.

Bandura A., *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York, 1977.

Bandura A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, in R.F. Baumeister (ed.), *The self in social psychology. Key readings in social psychology*, Taylor & Francis, Philadelphia, 1999.

Banfi A., *Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.

Barkley E.F., Cross K.P., Major C.H., *Collaborative Learning Techniques. A Handbook for College Faculty*, Jossey-Bass, San Francisco, 2005.

Bateson G. (1979), *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

Batini F., *Analisi di comunità*, in Batini F., Capecchi G. (a cura di), *Strumenti di partecipazione*, Erickson, Trento, 2005.

- Batini F., Capecchi G. (a cura di), *Strumenti di partecipazione*, Erickson, Trento, 2005.
- Bauman Z. (2001), *Voglia di Comunità*, Laterza, Bari, 2003.
- Baumgartner L.M., *Self-directed learning. A goal, process, and personal attribute*, in Baumgartner L.M., Lee M., Birden S.K., Flowers D. (eds.), *Adult learning theory: A primer*, OH, Columbus, 2003.
- Baumgartner L.M., Lee M., Birden S.K., Flowers D. (eds.) *Adult learning theory: A primer*, OH, Columbus, 2003.
- Bazzini D., Puttilli M., *Il senso delle periferie. Un approccio relazionale alla rigenerazione urbana*, Eléuthera, Milano, 2008.
- Becchi E. (a cura di), Pestalozzi J.H, *Scritti scelti*, UTET, Torino, 1970.
- Becchi E. (a cura di), Pestalozzi J.H., *Popolo, lavoro, educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Bélanger P., Bochynek B., *The Financing of Adult Learning in Civil Society: A European Exploratory Study*, UNESCO, Hamburg, 2000.
- Bélanger P., *Concept and realities of learning cities and regions*, in Duke C., Doyle L., Wilson B. (eds.), *Making Knowledge work. Sustaining learning communities and regions*, NIACE, Leicester, 2006.
- Berger P.L., Luckman T. (1967), *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1969.
- Berger P.L., Luckmann T. (1995), *Lo smarrimento dell'uomo moderno*, il Mulino, Bologna, 2010.
- Bidwell L., McConnell C. (eds.), *Community Education and Community Development*, Dundee College of Education, Dundee, 1982.
- Bjerkaker S., *The Study Circle, A method for learning, a tool for democracy*, paper discusso nell'ambito della FACE annual conference, 2003, disponibile su www.face.stir.ac.uk/documents/Paper109Bjerkader.pdf.
- Bjerkaker S., *The Study Circle: for Learning and Democracy*, in «Convergence», vol. 39, n. 2-3, 2006, pp. 49-60.

Bjornavold J., *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning*, in «Vocational Training: European Journal», n. 22, 2001, pp. 24-32.

Blättner F. (1968), *Storia della pedagogia*, Armando, Roma, 1994.

Blumer B.H. (1969), *L'interazionismo simbolico*, il Mulino, Bologna, 2008.

Boje D.M., Rosile G.A., *Where's the Power in Empowerment? Answers from Follett and Clegg*, in «Journal of Applied Behavioral Science», vol. 37, n.1, 2001, pp. 90-117.

Bonaiuti G., D'Agostino G., *Collaborazione e cooperazione con le nuove tecnologie*, in «Scuola e Città», n. 2, 2003, La Nuova Italia, Firenze, pp. 80-99.

Borghi L., *Precorrimenti del concetto di comunità educante nella pedagogia del Novecento*, in Aa.Vv., *Verso un nuovo alfabeto. La Società educante*, Ferraro, Napoli, 1980.

Brattset H., *What are the characteristics of the study circle? A summary of the report from the survey: experiences from methods of planning and organizing study circles in voluntary organizations*, Norwegian Institute of Adult Education, Trondheim, 1982.

Brisson D., Roll S., *An Adult Education Model of Resident Participation: Building Community Capacity and Strengthening Neighborhood-Based Activities in a Comprehensive Community Initiative (CCI)*, in «Advances in Social Work», Vol. 9, n. 2, 2008, pp. 157-175.

Brockett R.G., Hiemstra R., *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London, 1991.

Brookfield S.D., *Adult Learners, Adult Education and the Community*, Taylor & Francis Group, London, 1983.

Brookfield S.D., *The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education*, in «Adult Education Quarterly», vol. 34, n. 4, 1984, pp. 185-196.

Brookfield S.D. (ed.), *Self-Directed Learning. From theory to practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.

Brookfield S.D., *Community Adult Education: a comparative analysis of theory and practice*, in «Comparative Education Review», v. 29, n. 2, 1985, pp. 232-239.

Brookfield S.D., *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1986.

Brookfield S.D. (ed.), *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and social change*, Croom Helm, Beckenham, 1987.

Brookfield S.D., *Self-Directed Learning, Political Clarity, and the Critical Practice of Adult Education*, in «Adult Education Quarterly», n. 43 a. 4, 1993, pp. 227-242.

Brookfield S.D., *Self-Directed learning*, in Di Stefano A., Rudestam K.E., Silverman R.J. (eds.), *Encyclopedia of distributed learning*, Sage Publications, London, 2004.

Brookfield S.D., *The Power of Critical Theory for Adult Learning and teaching*, McGraw Hill Education, London, 2005.

Brookfield S.D., *Self-Directed Learning*, in R. Maclean, D. Wilson (eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Springer, Netherlands, 2009, pp. 2615-2627.

Brown A.L., Campione J.C., *Communities of learning or a content by any other name*, in Kuhn D. (ed.), *Contribution to Human Development*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

Brown A.L., Campione J.C., *Guided Discovery in a Community of Learners*, in McGilly K. (ed.), *Classroom Lesson. Integrating Cognitive theory and classroom practices*, The MIT Press-Bradford Book, Cambridge, 1994.

Brown J.S., Collins A., Duguid P., *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in «Educational Researcher», vol. 18, n. 1, 1989, pp. 32-42.

Brown P., Fiester L., *Hard lessons about philanthropy & community change from the Neighborhood Improvement Initiative*, The William and Flora Hewlett Foundation, Menlo Park, CA, 2007.

Bruner J., *La ricerca di significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

Buber M., *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano, 1959.

Buber M., *Il problema dell'uomo*, Elle Di Ci, Torino, 1983.

Bulmer M., *Le basi della community care*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 1992.

Burkey S., *People First, A guide to self-reliant, participatory rural development*, Zed Books, London, 1993.

Cabaj M., Leviten-Reid E., *Understanding the Potential & Practice of Comprehensive, Multisectoral Efforts to Reduce Poverty. The Preliminary Experiences of the Vibrant Communities Trail Builders*, Tamarack – An Institute for Community Engagement, 2006.

Calvani A., Varisco B.M. (a cura di), *Costruire e de-costruire significati. Iperesti, micro mondi e orizzonti formativi*, Cluep, Padova, 1995.

Cambell P., Burnaby B. (eds.), *Participatory practices in Adult Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., 2001.

Cambi F., *Il «ritorno» e l'attualità di John Dewey*, in «Studi sulla formazione», L'attualità di John Dewey, n.1, a. VI, 2003, pp. 11-19.

Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2005.

Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Novara, 2006.

Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo: contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1997.

Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Educazione, Libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Liguori, Napoli, 2005.

Cameron J.I., *Learning country: a case study of Australian Place-Responsive Education*, in Gruenewald D.A., Smith G.A. (eds.), *Place-based education in the global age: local diversity*, Lawrence Erlbaum Associates, New York, 2008.

Candy P.C., *Self-direction for Lifelong Learning. A comprehensive guide to theory and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.

Cara S., Landry C., Ranson S., *The learning city in the learning society*, in Reeve F., Cartwright M., Edwards R. (eds.), *Supporting lifelong learning*, vol. 2, RoutledgeFalmer, London, 2002.

Cara S., Ranson S., *Learning Towns and Cities "The Toolkit". Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*, DfEE, Birmingham, 1998.

Carrè P., *Après tant d'années...Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection*, in P. Carrè, A. Moisan (eds.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, 2002.

Carrè P., Moisan A., *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, 2002.

Carroll J.M. (ed.), *Learning in Communities*, Springer-Verlag, London, 2009.

CeVe, *Pre-Servicing Training for Community Education Work*, Scottish Community Education Council, Edinburgh, 1990.

Chaiklin S., Lave J., *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993.

Charters A.N., Hilton R.J., *International Adult Education. A Comparative Analysis*, Routledge, New York, 1989.

Chaskin R.J., *Building community capacity: a definitional framework and case studies from a comprehensive community initiative*, in «Urban Affairs Review», vol. 36, n. 3, 2001, pp. 291-323.

Cheshire P., Edward J.M., *Growth, Development, and Innovation: A Look Backward and Forward*, Papers in Regional Science, vol. 83, n. 1, 2004.

Chiosso G. (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, Mondadori Università, Milano, 2007.

Coare P., Johnston R., *Adult Learning, citizenship and community voices*, NIACE, Leicester, 2003.

Codignola E., *Educatori moderni: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Capponi, Lambruschini, Laberthonnière*, Vallecchi, Firenze, 1926.

Codignola E. (a cura di), Pestalozzi J.H., *L'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.

Coffield F. (eds.), *The necessity of informal learning*, The Policy Press University of Bristol, Bristol, 2000.

Coffield F., *Introduction. The structure below the surface: reassessing the significance of informal learning*, in Coffield F. (eds.), *The necessity of informal learning*, The Policy Press University of Bristol, Bristol, 2000.

Coleman J., *Foundations of Social theory*, Harvard University Press, Cambridge, 1990.

Collins A., Brown J.S., Newman S.E., *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.

Collins M., *On Contemporary practice and research. Self-Directed Learning to Critical Theory*, in Edwards R., Hanson A., Raggatt P. (eds.), *Boundaries of Adult Learning. Adult Learners, Education and Training*, Routledge, New York, 1996.

Commissione europea, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Libro bianco, dicembre 1993, COM(93) 700.

Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza - Libro bianco*, curato da Edith Cresson, Bruxelles, 1995.

Commissione europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 30 ottobre 2000, SEC(2000) 1832.

Commissione europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione, Bruxelles 2001, COM (2001) 678.

Commissione europea, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles 2006, COM(2006) 614.

Commissione europea, *Educazione degli adulti non professionale. Sintesi esecutiva delle informazioni nazionali disponibili su Eurybase*, documento di lavoro, Eurydice, Bruxelles, 2007.

Connell J.I., Kubisch A.C., Schoor L.B., Weiss C.H., *New approaches to evaluating community initiatives. Concepts, methods, and contexts*, The Aspen Institute, Washington D.C., 1995.

Coombs P.H., Ahmed M., *Attacking Rural Poverty. How non-formal Education can help*, John Hopkins University Press, Baltimore, 1974.

Coombs P.H., *The World Crisis in Education*, Oxford University Press, Oxford, 1985.

Corsi E., Meli S., Ianni G., Sciclone P., *I circoli di studio: un giudizio di sintesi*, in Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana (a cura di), *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, Plus-Pisa University Press, Pisa, 2005.

- Coutinho B., *Community development through Adult Education and Cooperatives*, C.I.S.I.C., Rome, 1966.
- Criscenti A., *Pedagogia critica e complessità sociale*, CUECM, Catania, 1996.
- Cross J., *Informal Learning*, John Wiley & Sons, Inc., San Francisco, 2007.
- Cross K.P., *Why Learning Communities? Why now?*, in «About Campus», vol. 3, n. 3, July-August, 1998, pp. 4-11.
- D'Arcangelo A., Nicoletti P. (a cura di), *Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente. Misure e azioni in Francia, Germania, Regno Unito, Svezia*. Vol. 2. Le specifiche misure, ISFOL, Roma, 2008.
- Dalle Fratte G., *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma, 1981.
- Dalle Fratte G., (a cura di), *Pedagogia e formazione*, vol. I, Armando, Roma, 2005.
- Dave R.H., *Foundations of Lifelong Education*, UNESCO Institute of Education, Pergamon Press, Oxford, 1976.
- Davies S., Pinkett R.D., Servon L.J., Wiley-Schwartz A., *Community Technology Centers as Catalysts for Community Change*, 2003.
- Dawe S. (ed.), *Vocational education and training and innovation*, Australian National Training Authority, Adelaide, 2004.
- De Bartolomeis F., *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1983.
- De Camillis S., *Filosofia dell'apprendimento in età adulta*, EDUP, Roma, 2008.
- Delekat F., *Pestalozzi: l'uomo, il filosofo, l'educatore*, La Nuova Italia, Firenze, 1948.
- De Natale M.L., *Educazione degli adulti*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001.
- Id., *Grundtvig N.F.S.*, in «Educazione Permanente», a. 1, n. 3-4, 1989, pp. 79-87.
- Del Gobbo G., *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi*, Firenze University Press, Firenze, 2007.
- Delors J. et al. (1996), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

- Demetrio D., Alberici A. (a cura di), *Istituzioni di Educazione degli adulti. Il metodo autobiografico*, Guerini scientifica, Milano, 2002.
- Dewey J. (1889), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- Dewey J. (1910), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Dewey J. (1927), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971.
- Dewey J. (1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- DfEE, *Learning Communities: a guide to assessing practice and progress*, Department for Education and Employment, London, 1998.
- Di Stefano A., Rudestam K.E., Silverman R.J. (eds.), *Encyclopedia of distributed learning*, Sage Publications, London, 2004.
- Dillenbourg P. (ed.), *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*, Pergamon, Elsevier Science, Amsterdam, NL, 1999.
- Dillenbourg P., *What do you mean by “collaborative learning”?*, in Dillenbourg P. (ed.), *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*, Pergamon, Elsevier Science, Amsterdam, NL, 1999.
- Doyle L., Adams D., Tibbit J., Welsh P. (eds.), *Building stronger communities. Connecting research, policy and practice*, NIACE, Leicester, 2008.
- Dryden G., Vos J., *The Learning Revolution*, Network Educational Press, Stafford, 2005.
- Duke C., Doyle L., Wilson B. (eds.), *Making knowledge work. Sustaining learning communities and regions*, NIACE, Leicester, 2006.
- Duke C., Osborne M., Wilson B. (eds.), *Rebalancing the social and economic. Learning, partnership and place*, NIACE, Leicester, 2005.
- Dwyer P., *Understanding Social Citizenship. Themes and Perspectives for Policy and Practice*, The Policy Press, Bristol, 2004.
- Edwards R., Sieminski S., Zeldin D. (eds.), *Adult learners, Education and Training*, Routledge, London e New York, 1993.
- Edwards R., Hanson A., Raggatt P. (eds.), *Boundaries of Adult Learning. Adult Learners, Education and Training*, Routledge, New York, 1996.

- Elias N., *La società degli individui*, il Mulino, Bologna, 1990.
- Elliott J., *Action Research for Educational Change*, Allen and Unwin, London, 1991.
- Ellis W.N., *Community Life-Long Learning Centers*, in R. Miller (ed.), *Creating Learning Communities*, Foundation for educational Renewal, Washington, DC., 2000.
- Fabbri D., *Cittadini del conoscere*, in Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Faris R., *The Way Forward. Building a Learning Nation*, Walter and Duncan Gordon Foundation, 2001, disponibile su <http://members.shaw.ca/rfaris/LC.htm>.
- Faris R., *Learning Community by Community: Preparing for a Knowledge-based Society*, in «Education Canada», vol. 43, n. 1, 2003.
- Faris R., *Lifelong learning, social capital and place management*, in Duke C., Osborne M., Wilson B. (eds.), *Rebalancing the social and economic, Learning, partnership and place*, NIACE, Leicester, 2005.
- Faris R., *Learning Cities: Lessons Learned. In support of the Vancouver Learning City Initiative*, Vancouver, Canada, 2006, disponibile su <http://members.shaw.ca/rfaris/docs/VLC%20Lessons%20Learned.pdf>.
- Faris R., *Learning community: a Nested Concept of Expanding Scale and Cascade of Social Learning Environment*, in Faris R., Wheeler L., *Learning communities of place. Situating learning towns within a nested concept of social learning environments*, a paper presented at the 2006 «Learning Communities Conference», September 25-27, Brisbane, Queensland, 2006.
- Faris R., *Learning Communities: Webs of Life, Literacy and Learning*, documento presentato in occasione del Symposium on Learning Communities, Halifax, 4 October, 2007, disponibile su <http://www.ns.literacy.ca/symposium/workshop.htm>.
- Faris R., Blunt A., *Report on the CMEC Forum on Adult Literacy, Prince George, British Columbia* (June 19-20, 2006), Council of Ministers of Education Canada, Toronto, 2007.
- Faris R., Wheeler L., *Learning communities of place. Situating learning towns within a nested concept of social learning environments*, a paper presented at the 2006 «Learning Communities Conference», September 25-27, Brisbane, Queensland, 2006, disponibile su <http://members.shaw.ca/rfaris/docs/Learning%20Communities%20of%20Place.doc>.

- Faure E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1973.
- Federighi P., *Strategie per la gestione dei processi educative nel contest europeo. Dal Lifelong Learning ad una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996.
- Federighi P., *Il contributo di Lamberto Borghi a una moderna teoria dell'educazione degli adulti*, in Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Educazione, Libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Liguori, Napoli, 2005.
- Federighi P., *Policy learning and transfer in regional lifelong learning policies*, in Doyle L., Adams D., Tibbit J., Welsh P. (eds.), *Building stronger communities. Connecting research, policy and practice*, NIACE, Leicester, 2008.
- Federighi P., Hudabiunigg, Torlone F., *Trasferimento dell'innovazione e comunità di valorizzazione*, Ponchiroli Editori, Mantova, 2008.
- Federighi P., *Europa e processi di trasferimento di prodotti innovative nell'educazione e nella formazione*, in R. Piazza (a cura di), *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa*, Guerini scientifica, Milano, 2009.
- Feldman D.H., *Forward*, in John-Steiner V., *Creative collaboration*, Oxford University Press, New York, 2000.
- Field J., *Il capital sociale: un'introduzione*, Erickson, Trento, 2004.
- Field J., Leicester M. (eds.), *Lifelong Learning. Education Across Lifespan*, RoutledgeFalmer, London, 2000.
- Fieldhouse R. (eds.), *A History of Modern British Adult Education*, NIACE, Leicester, 1996.
- Fien J., Maclean R., Park M.G. (eds.), *Work. Learning and Sustainable Development*, UNESCO-UNEVOC, Springer, Germany, 2009.
- Foerster H. von (1981), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1987.
- Folgheraiter F., *Lavoro sociale e azione professionale*, in Dalle Fratte G. (a cura di), *Pedagogia e formazione*, Armando, Roma, 2005.
- Follett M.P., *The New State – Group Organization, the Solution for Popular Government*, Longman Green & Co., New York, 1918.
- Follett M.P., *Creative Experience*, Longman Green & Co., New York, 1924.

- Frabboni F. (a cura di), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «policentrismo» e «specialismo»*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988.
- Frabboni F. (a cura di), *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Fraunfelder E., *Intervento di E. Fraunfelder*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Comunità locali e educazione permanente*, Liguori, Napoli, 1981.
- Freinet C. (1969), *La scuola del popolo*, Editori Riuniti, Roma, 1973.
- Freire P. (1968), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973.
- Friedmann J., *Empowerment: The politics of alternative development*, Blackwell, Cambridge, 1992.
- Gabelnick F., MacGregor J., Mathews R., Smith B.L., *Learning communities. Building connections among disciplines, students and faculty*, in «New Directions in Teaching and Learning», n. 41, Jossey Bass, San Francisco, 1990, pp. 11-29.
- Galliani L. (a cura di) *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Roma, 2003.
- Gallina V., *All: Adult Literacy and Life Skills Survey*, in National Institute for the Evaluation of the Education System (CEDE), International Evaluation Research Projects, Franco Angeli-Cede, Roma, 2001.
- Gallino L., *Dizionario di sociologia*, Tea, Milano, 1993.
- Garrison J., *Sviluppo e crescita in Dewey*, in «Studi sulla formazione», *L'attualità di John Dewey*, n.1, a. VI, 2003, pp. 45-49.
- Gasperi E. (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, CLEUP, Padova, 2008.
- Gelpi E., *Educazione permanente e territorio: elementi per una riflessione*, in Viccaro G. (a cura di), *Educazione permanente e territorio*, Firenze, Le Monnier, 1979.
- Gelpi E., *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Guerini e Associati, Milano, 2001.

- Gessner R. (ed.), *The Democratic Man. Selected writings of Eduard C. Lindeman*, Beacon Press, Boston, 1956.
- Giannicola L., *Lineamenti di pedagogia sociale*, Jonia Editrice, Cosenza, 2002.
- Giddens A. (1990), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- Glaserfeld E. von (1995), *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1999.
- Glaserfeld E. von, *Introduzione al costruttivismo radicale*, in Watzlawick P. (ed.) (1981), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- Glaserfeld E. von, *Idee costruttiviste*, in «Riflessioni Sistemiche», n. 2, marzo 2010, pp. 179-180.
- Gottlet L.R., Baltes P.B. (eds.), *Life-Span Developmental Psychology*, Academic Press, New York, 1970.
- Green A., *Models of lifelong learning and the 'Knowledge society'*, in Istance D., Schuetze H.G., Schuller T. (eds.), *International Perspectives of Lifelong Learning: From Recurrent Education to the Knowledge Society*, Open University Press, Buckingham, 2002.
- Griffin C., *Public rhetoric and public policy. Analysing the difference for lifelong learning*, in Holford J., Jarvis P., Griffin C. (eds.), *International perspectives on lifelong learning*, Kogan Page, London, 1998.
- Gruenewald D.A., *Foundations of Place: A Multidisciplinary framework for Place-Conscious Education*, in «American Education research journal», n. 40 vol. 3, 2003, pp. 619-654.
- Gruenewald D.A., *The best of both worlds. A critical pedagogy of place*, in «Educational Researcher», vol. 32, n. 4, 2003, pp. 3-12.
- Gruenewald D.A., Smith G.A. (eds.), *Place-based education in the global age: local diversity*, Lawrence Erlbaum Associates, New York, 2008.
- Guetta S., Del Gobbo G., *I saperi dei circoli di studio*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2005.
- Guthrie J.W. (ed.), *Encyclopaedia of Education*, Macmillan, New York, 2003.
- Halsey A.H., *Educational Priority Volume 1: EPA problems and policies*, HMSO, London, 1972.

- Hamilton E., *Adult Education for Community Development*, Greenwood Press, Westport (USA), 1992.
- Hanson A., Raggatt P. (eds.), *Boundaries of Adult Learning. Adult Learners, Education and Training*, Routledge, New York, 1996.
- Heller K., *Psychology and Community Change*, Dorsey Press, Homewood, 1984.
- Holford J., Jarvis P., Griffin C. (eds.), *International perspectives on lifelong learning*, Kogan Page, London, 1998.
- Houle C.O., *The Inquiring Mind*, University of Wisconsin Press, Madison, 1961.
- Huckle J., Sterling S. (eds.), *Education for Sustainability*, Earthscan Publications LTD, London, 1996.
- Hughes P., Black A., Kaldor P., Bellamy J., Castle K., *Building stronger communities*, UNSW Press Book, Sidney, 2007.
- Husén T., *The Learning Society*, Methuen, London, 1974.
- Hutchins E., *Learning to Navigate*, in Chaiklin S., Lave J., *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993.
- Hutchins E., *Cognition in the Wild*, MIT Press, Cambridge, 1995.
- Hutchins E., Klausen T., *Distributed Cognition in an Airline Cockpit*, in Middleton D., Engeström Y. (eds.), *Communication and Cognition at Work*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- Hutchins R. M., *The Learning Society*, Penguin Books LTD, Harmondsworth, 1970.
- Hutchins R. M., *Community Education: its development and management*, Heinemann, London, 1982.
- Illeris K. (1999), *Learning and non-learning in school and beyond*, Routledge, New York, 2007.
- Illich I. (1971), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1973.
- Institute for Community Engagement (eds.), *Evaluating Vibrant Communities: 2002-2010*, Tamarack – An Institute for Community Engagement, Waterloo, Ontario, 2010.

Istance D., Schuetze H.G., Schuller T. (eds.), *International Perspectives of Lifelong Learning: From Recurrent Education to the Knowledge Society*, Open University Press, Buckingham, 2002.

Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana (a cura di), *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, Plus-Pisa University Press, Pisa, 2005.

Jarvis P. (1983), *Adult education & lifelong learning. Theory and Practice*, RoutledgeFalmer, London e New York, 2004.

Jarvis P., *The Sociology of Adult & Continuing Education*, Croom Helm, New Hampshire, 1985.

Id., *Paradoxes of the learning society*, in Holford J., Jarvis P., Griffin C., *International Perspective on Lifelong Learning*, Kogan Page, London, 1998.

Jarvis P., *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Kogan Page, London, 2002.

Jarvis P., *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge, London, 2005.

Jarvis P., *Democracy, lifelong learning and the learning society: active citizenship in a late modern age*, vol. 3, Routledge, London, 2008.

Jeffs T., *Henry Morris, Village, colleges, Community Education and the ideal order*, Educational Heretics Press, Ticknall, 1999.

Jeffs T., Smith M. K., *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*, Education Now, Ticknall, 1999.

Jovine D.B., *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Einaudi, Torino, 1954.

John-Steiner V., *Creative collaboration*, Oxford University Press, Oxford, 2000.

Johnston R., *Community education and lifelong learning*, in Field J., Leicester M. (eds.) *Life learning: Education across the lifespan*, RoutledgeFalmer, London, 2000.

Johnston R., Hawke G., *Case Studies of Organizations with Established Learning Cultures*, National Centre for Vocational Education, Adelaide, 2002.

Jonassen D., *Designing Constructivist Learning Environments*, in Reigeluth C.M. (ed.), *Instructional-design Theories and Models. A new paradigm of instructional theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New York, 1999.

Jones D., *Community Work in the UK*, in Specht H., Vickery A. (eds.), *Integrating Social Work Methods*, George Allen and Unwin, London, 1977.

Karabenick S.A., Collins-Eaglin J., *Relation of perceived instructional goals and incentives to college students' use of learning strategies*, in «The Journal of Experimental Education», vol. 65, n. 4, 1997, pp. 331-338.

Kasworm C.E., Rose A.D., Ross-Gordon J.M., *Handbook of Adult and Continuing Education*, Sage Publications, Inc., London, 2010.

Kaye A.R. (ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*, NATO ASI Series, vol. 90, Springer-Verlag, 1992.

Kaye A.R., *Learning Together Apart*, in Kaye A.R. (ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*, NATO ASI Series, vol. 90, Springer-Verlag, 1992.

Kearns P., McDonald R., Candy P., Knights S., Papadopoulos G., *VET in the learning age. The challenge of lifelong learning for all*, vol. 2, Overview of international trends, and case studies, National Centre for Vocational Education Research Ltd, Canberra, 1999.

Kearns P., Papadopoulos G., *Building a learning and training culture: the experience of five OECD Countries*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide, 2000.

Keeble R., *Community and Education. Some relationships and some issues*, National Youth Bureau, Leicester, 1981.

Kelly T., *A History of Adult Education in Great Britain*, Liverpool University Press, Liverpool, 1962.

Kenyon P., *Rural Revitalisation and the Need to Create Sustainable and Healthy and Resilient Communities*, Bank of Ideas, 2002, disponibile su <http://www.bankofideas.com.au>.

Kilpatrick S., Barrett M., Jones T., *Defining Learning Communities*, discussion paper D1/2003, Faculty of Education, University of Tasmania, Australia, 2003.

Kilpatrick S., Field J., Falk I., *Social Capital: an analytical tool for exploring lifelong learning and community*, in «British Educational Research Journal», vol. 29, n. 3, 2003.

Kis V., Burns T., *Systemic Innovation in Education: A Preliminary Model*, OECD, Paris, 2008.

Knasel E., Meed J., Rossetti A. (2000), *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.

Knowles M., *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*, Prentice Hall/Cambridge, Englewood Cliffs (USA), 1975.

Knowles M.S., Holton E.F. III, Swanson R.A. (1973), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Konopka G., *Eduard C. Lindeman and social work Philosophy*, The University of Minnesota Press, Minneapolis, 1959.

Kretzmann J.P., McNight J.L., *Building communities from the inside out: a path toward finding and mobilizing a community's assets*, Evanston, Institute for Policy Research, 1993.

Kubisch A., Auspos P., Brown P., Chaskin R., Fulbright-Anderson K., Hamilton R., *Voices from the Field II: Reflections on Comprehensive Community Change*, The Aspen Institute, Washington, DC, 2002.

Kubisch, A, Weiss C., Schorr L., Connell J., *Introduction*, in Connell J., Kubisch A., Schorr L., Weiss C. (eds.) *New Approaches to Evaluating Community Initiatives, Volume I: Concepts, Methods, and Contexts*, The Aspen Institute, Washington, 1995.

Kuhn D. (ed.), *Contribution to Human Development*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

Landry C. (2000), *The Creative city. A toolkit for urban innovators*, Comedia Earthscan, London, 2008.

Laporta R., *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.

Laporta R., *Culture di base e educazione permanente*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Comunità locali e educazione permanente*, Liguori, Napoli, 1981.

Laporta R., *Il processo formativo interpretato e discusso*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo: contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1997.

Larsson S., Nordvall H., *Study Circles in Sweden*, Department of Behavioural Sciences and Learning, Studies in Adult, Popular and Higher Education n. 5, Linköping University Electronic Press, Sweden, 2010.

Lavanco G., Novara C., *Elementi di psicologia della comunità*, McGraw-Hill, Milano, 2002.

Lave J., Wenger E. (1991), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.

Lave J., Wenger E., *Situated Knowledge: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

Lawson M., *Grundtvig N.F.S.*, in «Prospects: the quarterly review of comparative education», UNESCO, International Bureau of Education, vol. XXIII, n. 3-4, Paris, 1993, pp.613-623.

Lengrand P. (1970), *Introduzione all'educazione permanente*, Armando, Roma, 1974.

Lenning O.T., Ebbers L.H., *The powerful potential of learning communities: Improving education for the future*, in «ASHE-ERIC Higher Education Report», vol. 6, n. 26, George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, Washington, D.C., 1999.

Lenzi G., Martelli A. (a cura di), *Apprendere da adulti tra autorealizzazione, adattabilità e cittadinanza attiva*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Licciardello O., *Gli strumenti psicosociali nella ricerca e nell'intervento. Premesse epistemologiche e dimensioni applicative*, Franco Angeli, Milano, 1994.

Lichtner M., Susi F., *Azioni collettive di formazione e sviluppo locale integrato*, La Nuova Italia, Firenze, 1985.

Ligorio M.B., *La "Community of Learners". Dalla bottega alla comunità scientifica*, in Calvani A., Varisco B.M. (a cura di), *Costruire e de-costruire significati. Iperesti, micro mondi e orizzonti formativi*, CLUEP, Padova, 1995.

Limbos E. (1971), *L'animatore socioculturale. Formazione e autoformazione. Metodi e tecniche*, Armando, Roma, 2001.

Lindeman E.C., *The Community. An introduction to the study of community leadership and organization*, Association Press, New York, 1921.

Lindeman E.C. (1926), *The Meaning of Adult Education*, University of Oklahoma, Norman, 1989.

Longworth N., *Learning cities for a learning century: citizens and sectors - stakeholders in the lifelong learning community*, Keynote paper, International

Lifelong Learning Conference, Yeppoon, Queensland, Australia, 16-19 June, Central Queensland University, Rockhampton, 2002.

Longworth N., *Lifelong learning in action: Transforming Education in the 21st Century*, RoutledgeFalmer, London-New York, 2004.

Longworth N. (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.

Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma, 1976.

Lovett T., *Adult Education, Community Development and the Working Class*, Ward Lock, London, 1975.

Lovett T., *Adult education and Community Action*, in Edwards R., Sieminski S., Zeldin D. (eds.), *Adult learners, Education and Training*, Routledge, London e New York, 1993.

Lovett T., Clarke C., Kilmurray A., *Adult Education and Community Action. Adult education and popular social movements*, Croom Helm, Beckenham, 1983.

Luciano A., *Le comunità di apprendimento. Una risposta possibile alla domanda di formazione degli adulti*, in Alluli G., Spagnuolo G. (a cura di), *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso*, vol. II – le strategie, ISFOL, Roma, 2003.

Mannarini T., *Comunità e partecipazione*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Manyena S.B., *The concept of resilience revisited*, in «Disasters», vol. 30, n. 4, 2006, pp. 433-450.

Martin I., *Community Education. Towards a theoretical analysis*, in Edwards R., Sieminski S., Zeldin D. (eds.), *Adult learners, Education and Training*, Routledge, London e New York, 1993.

Martin I., *Community Education: the dialectics of Development*, in Fieldhouse R. (eds.), *A History of Modern British Adult Education*, NIACE, Leicester, 1996.

Martin I., *Citizenship debate asks some awkward questions*, in «Adults Learning», n. 13, a. 9, 2002.

Martini E.R., Sequi R., *Il lavoro nella comunità. Manuale per la formazione e l'aggiornamento dell'operatore sociale*, Carocci, Roma, 1988.

Martini E.R., Sequi R., *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.

Masten A.S., *Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity*, in M. Wang, E. Gordon (eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1994.

Mayo M., *Imagining Tomorrow: Community adult education for transformation*, NIACE, Leicester, 1997.

Mayo P. (1999), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino editore, Sassari, 2007.

McGaw B., *Building human and social capital in communities through education*, in Doyle L., Adams D., Tibbit J., Welsh P. (eds.), *Building stronger communities. Connecting research, policy and practice*, NIACE, Leicester, 2008.

McGilly K. (ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Cambridge, 1994.

McGivney (1999), *Informal Learning in the community*, NIACE, Leicester, 2004.

McKenzie S., *Adult and Vocational Education for Social Sustainability*, in Fien J., Maclean R., Park M.G. (eds.), *Work. Learning and Sustainable Development*, UNESCO-UNEVOC, Springer, Germany, 2009.

Medel-Anonuevo C., Mitchell G. (eds.) *Citizenship, Democracy and Lifelong Learning*, UNESCO, Hamburg, 2003.

Melchiori R., *Pedagogia. Teoria della valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2009.

Merriam S.B., Brockett R.G. (1997), *The Profession and Practice of Adult Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 2007.

Merriam S., Caffarella R., *Learning in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.

Mezirow J., *A Critical Theory of Self-Directed Learning*, in Brookfield S. D. (ed.), *Self-Directed Learning. From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.

Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano, 2004.

Mezirow J. (1991), *Contemporary paradigms of learning*, in «Adult Education Quarterly», vol. 46, n. 3, 1996, pp. 158-173.

- Middleton D., Engeström Y. (eds.), *Communication and Cognition at Work*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- Midgley J. (eds.), *Community Participation, Social Development and the State*, Methuen, London, 1986.
- Midgley J., *Introduction: Social Development, the State and Participation*, in Midgley J. (eds.), *Community Participation, Social Development and the State*, Methuen, London, 1986.
- Midwinter E., *Priority Education. An account of the Liverpool Project*, Penguin, Harmondsworth, 1972.
- Midwinter E., *Patterns of Community Education*, Ward Lock, London, 1973.
- Migliorini L., Venini L., *Città e legami sociali*, Carocci, Roma, 2001.
- Morgan-Klein B., Osborne M., *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, Routledge, London, 2007.
- Morris H., *The Village College. Being a Memorandum on the Provision of Educational and Social Facilities for the Countryside, with special reference to Cambridgeshire*, Cambridge University Press, Cambridge, 1924.
- Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano, 1993.
- Munari A., *Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo*, in Galliani L. (a cura di) *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Roma, 2003.
- Natorp P. (1899), *La pedagogia sociale: teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*, a cura di G.B. Guerriero, Sauna, Bari, 1977.
- Newman T., Blackburn S., *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*, Scottish Executive Education Department, Edinburgh, 2002.
- Nisbet J., Hendry L., Stewart C., Watt J., *Towards Community Education. An evaluation of community schools*, Aberdeen University Press, Aberdeen, 1980.

Nitzberg J., *A New Day is Dawning for Community Education*, disponibile su <http://www.ncea.com/Thefutureofcommunityeducation.aspx>.

Nyhan B., Attwell G., Deitmer L. (eds.), *Towards the Learning Region: Education and Regional Innovation in the European Union and the United States*, CEDEFOP, Tessalonica, 2002.

O'Malley C. (ed.), *Computer-supported collaborative learning*, Springer-Verlag, Berlin, Germany, 1995.

O'Sullivan D., *Commitment, Educative Action and Adults. Learning programmes with a social purpose*, Avebury, Aldershot, 1993.

OECD, *Education and the economy in a changing society*, Paris, 1989.

OECD, *Statistique Canada, Littératie, Economie et Société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, OECD, Paris, 1995.

OECD, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997.

OECD, *Literacy in the Information Age, Final Report of the International Adult Literacy Survey*, OECD, Paris, 2000.

OECD, *Cities and Regions in the New Learning Economy*, OECD, Paris, 2001.

Olson M. (1965), *La logica dell'azione collettiva. I beni pubblici e la teoria dei gruppi*, Feltrinelli, Milano, 1983.

Orefice P., *Comunità educativa. Teoria e prassi*, Libreria Editrice Ferraro, Napoli, 1975.

Orefice P., *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.

Orefice P., *Educazione e sviluppo locale e regionale. Esperienze europee*, Liguori, Napoli, 1984.

Orefice P., *Moter. Modello territoriale di programmazione educativa. Un'esperienza di ricerca partecipativa*, Liguori, Napoli, 1998.

Orefice P., *L'attualità dell'approccio deweyano alla comunità educativa*, in «Studi sulla formazione», vol. VI, n. 1, 2003, pp. 23-33.

Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche*, vol. I, Liguori Editore, Napoli, 2006.

- Orefice P., *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006.
- Orefice P., Sarracino V., *Comunità locali e educazione permanente*, Liguori, Napoli, 1981.
- Osborne M., Houston M., Toman N. (eds.), *The Pedagogy of Lifelong Learning*, Routledge, New York, 2007.
- Osborne O., Sankey K., Wilson B. (eds.), *Social Capital, Lifelong Learning and Management of Place. An international perspective*, Routledge, London, 2007.
- Osborne O., Sankey K., Wilson B., *Introduction*, in Osborne O., Sankey K., Wilson B. (eds.), *Social Capital, Lifelong Learning and Management of Place. An international perspective*, Routledge, London, 2007.
- Pestalozzi J.H. (1780), *La veglia di un solitario*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- Pestalozzi J.H. (1801), *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Pestalozzi J.H. (1819), *Madre e figlio*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.
- Pestalozzi J.H. (1826), *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- Peterson W., Faris R., *Learning-Based Community Development. Lessons Learned for British Columbia*, Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers, Victoria, 2000.
- Phillips I., Wheeler L., White, *Hume Global Learning Village. Learning Together Strategy 2004-2008*, DEST – Australian Government Department of Education Science and training – Adult learning Australia, Canberra, 2005.
- Piaget J. (1937), *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Piaget J. (1967), *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino, 1983.
- Piazza R., Tuozi C. (a cura di), *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000.
- Piazza R., *The role of the university in the creation of a learning region: a study in the athenaeum of Catania*, in «Journal of adult and continuing education», Vol. 14, 2008, pp. 3-16.
- Piazza R. (a cura di), *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa*, Guerini scientifica, Milano, 2009.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.

Poster C., Krüger A. (eds.), *Community Education in the western world*, Routledge, London, 1990.

Poster C., *The School and the Community*, Macmillan, London, 1971.

Powers A.L., *An Evaluation of Four Place-Based Education Programs*, in «Journal of Environmental Education», vol. 35, n. 4, 2004, pp. 17-32.

Prins E., Drayton B., *Adult Education for the Empowerment of Individuals and Communities*, in Kasworm C.E., Rose A.D., Ross-Gordon J.M. (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, Sage Publications, Los Angeles, 2010.

Pulvirenti F., *Educarsi all'interdipendenza. Saggi sulla formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2004.

Pulvirenti F., *Responsabilità e formazione. Epistemologie personali in reti di incontro: Bateson, Lipman, Novak*, ETS, Pisa, 2004.

Putnam R.D., *La tradizione civica delle regioni italiane*, Mondadori, Milano, 1993.

Reason P., *Participation in Human Inquiry*, Sage Publications, London, 1994.

Reason P., Bradbury H. (eds.), *Handbook of Action Research: Participative, Inquiry and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2001.

Ree H., *Educator Extraordinary. The Life and Achievements of Henry Morris*, Longman, London, 1973.

Reese H.D., Overton W.E., *Models of Development and Theories of Development*, in Gottlet L.R., Baltes P.B. (eds.), *Life-Span Developmental Psychology*, Academic Press, New York, 1970.

Reeve F., Cartwright M., Edwards R. (eds.), *Supporting lifelong learning*, vol. II, RoutledgeFalmer, New York, 2002.

Regione Toscana, *Piano Indirizzo Generale Integrato l.r. 32/2002*, disponibile su <http://www.rete.toscana.it/sett/orient/fp/normativa/alla137.pdf>.

Regione Toscana, *Lifelong learning. Il modello Toscano*, Tomo I, Plus-Pisa University Press, Pisa, 2004.

- Reigeluth C.M. (ed.), *Instructional-design Theories and Models. A new paradigm of instructional theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New York, 1999.
- Richmond W.K. (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta*, Armando, Roma, 1974.
- Rinaldi W., *Gli obiettivi di educazione degli adulti e l'origine storica*, in Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana (a cura di), *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, Plus-Pisa University Press, Pisa, 2005.
- Rogoff B., Lave J. (eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge, 1984.
- Ronsisvalle G., Piazza R., *La learning region come luogo di apprendimento permanente. Una ricerca europea*, in «Generazioni», n. 1, 2004, pp. 193-216.
- Roschelle J., Teasley S., *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*, in O'Malley C. (ed.), *Computer-supported collaborative learning*, Springer-Verlag, Berlin, Germany, 1995.
- Rose R., *Learning from Comparative Public Policy*, Routledge, New York, 2005.
- Rothman J., *Planning and Organizing for Social Change: action principles from social science research*, Columbia University Press, New York, 1974.
- Rubenson K., *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, in Alheit P., Becker-Schmidt R., Gitz Johansen T., Ploug L., Salling Oleson H. & Rubenson K. (eds.), *Shaping an emerging reality. Researching lifelong learning*, Roskilde University Press, Denmark, 2004.
- Rural School and Community Trust, *Place-based Education Learning Portfolio*, 2003, disponibile su <http://www.ruraledu.org/articles.php?id=2248>.
- Salomon G. (ed.), *Distributed Cognition: Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993.
- Sandbrook I., *Performance Management, Evaluation and Learning in 'Modern' Local Government*, in «Public Administration», vol. 79, n. 2, 2001, pp. 297-313.
- Sandbrook I., *A Learning City Perspective*, IFL – Inquiry into the Future for Lifelong Learning - paper 5, NIACE, Leicester, 2009.
- Sarracino V., *Processi educativi e realtà locali*, Loffredo, Napoli, 1984.

Sarracino V., *Lo sviluppo sociale della conoscenza tra disgiunzione e pertinenza*, in Sarracino V., D'Agnesse V., *La conoscenza sociale in educazione. Possibilità e pertinenza*, Edizioni ETS, Pisa, 2007.

Sawyer R.K. (ed.), *Handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

Scardamalia M., Bereiter C., *Knowledge building*, in Guthrie J.W. (ed.), *Encyclopaedia of Education*, Macmillan, New York, 2003.

Schorr L.B., *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*, Anchor Books, New York, 1997.

Schrage M., *No more teams! Mastering the dynamics of creative collaboration*, Currency Doubleday, New York, 1995.

Schuller T., Field J., *Social capital, human capital and the learning society*, in «International journal of Lifelong Education», vol. 17, n. 4, 1998.

Schwarz B. (1972), *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

Senge P.M. (1990), *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano, 1992.

Servon L.J., *Bridging the digital divide: Technology, community, and public policy*, Blackwell Publishers, Cambridge, 2002.

Shaul R., *Preface*, in Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Seabury Press, New York, 1970.

Simpson J., *Permanent education and community development*, in Aa.Vv., *Permanent Education*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970.

Smith G., Smith T., Smith T., *Whatever happened to EPA's? Part 2: Educational Priority Areas – 40 years on*, in «Forum for promoting 3-19 comprehensive education», vol. 49, n. 1, 2007.

Smith M.K., *Local Education. Community, conversation, action*, Open University Press, Buckingham, 1994.

Sork T.J., Chapman V.L., St Clair R. (eds.), *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, University of British Columbia, Vancouver, 2000.

Specht H., Vickery A. (eds.), *Integrating Social Work Methods*, George Allen and Unwin, London, 1977.

- Stahl G., Koschmann T., Suthers D., *Computer-supported collaborative learning. An historical perspective*, in Sawyer R.K. (ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- Stein D.S., Imel S., *Adult Learning in Community: New Directions for Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 2002.
- Steiner J.F., *Community Organization. A study of its theory and current practice*, Century, New York, 1925.
- Sterling S., *Sustainable education. Re-visioning Learning and Change*, Green Books, 2001.
- Stewart D.W., *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*, Robert E. Krieger, Malabar, Fl., 1987.
- Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Striano M., *John Dewey e l'educazione del pensiero: prospettive educative per la società di oggi e di domani*, in «Studi sulla formazione», vol. VI, n. 1, 2003, pp. 57-76.
- Suchodolski B., *Trattato di pedagogia. L'educazione per il tempo futuro*, Armando, Roma, 1964.
- Szekely R., *L'educazione degli adulti in Finlandia*, in «Focus on Lifelong Lifewide Learning», a. 2, n. 8, traduzione a cura di C. Muschitiello, 2007.
- Tandon R. (ed.), *Participatory Research: Revisiting the Roots*, Mosaic Books, New Delhi, 2002.
- Tassi R., *Itinerari pedagogici. Il Novecento*, Zanichelli, Bologna, 2003.
- Tennant M., *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London, 1997.
- Tett L., *Community Education: Lifelong Learning and Social Inclusion*, Dunedin Academic Press, Edinburgh, 2002.
- Thorndike E.L., *Adult Learning*, Macmillan, New York, 1928.
- Tight M. (1996), *Key Concepts in Adult Education and Training*, Routledge, London, 2004.
- Torjman S. Leviten-Reid E., *Comprehensive Community Initiatives*, The Caledon Institute of social Policy, Ottawa, 2003.

- Tough A., *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1971.
- Tramma S., *Pedagogia della comunità*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Trebisacce G., *La democrazia tra tolleranza e comunità*, in Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Educazione, Libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Liguori, Napoli, 2005.
- Twelvetrees A.C., *Organizing for neighbourhood development*, Princeton University Press, Princeton (NJ), 1996.
- Twelvetrees A.C., *Il lavoro sociale di comunità*, Erickson, Trento, 1998.
- UNESCO, *Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, Tokyo, 25-07-1972, Rapport final, UNESCO/ED/MD/25, Paris, 1972.
- UNESCO, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, Draft International Implementation Scheme, UNESCO, Paris, 2004.
- Viccaro G. (a cura di), *Educazione permanente e territorio*, Le Monnier, Firenze, 1979.
- Vygotskij L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari 1990.
- Vygotskij L.S. (1978), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980.
- Wainwright H. (2003), *Sulla strada della partecipazione. Dal Brasile alla Gran Bretagna. Viaggio nelle esperienze di nuova democrazia*, Ediesse, Roma, 2005.
- Walters W., *Social capital and political sociology. Re-imagining politics?*, in «Sociology», vol. 36, n. 2, 2003, pp. 77-97.
- Watzlawick P. (a cura di) (1988), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- Webb M.M., *Order in Diversity. Community Without Propinquity*, in Wingo L. Jr. (eds.), *Cities and Space*, Baltimora, 1963.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- Yarnit M., *Towns, Cities and Regions in the Learning Age: A Survey of Learning Communities*, LGA Publications, London, 2000.

Yates, J., *John McKnight and the Fallible Community*, in «*The International Social Role Valorization Journal*», vol. 1, n. 2, 1994, pp. 30-34.

Zimmer J., *Transforming Community Schools into open Learning Communities*, International Community Education Association (ICEA), 1998, disponibile su http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/olc_zimmer.pdf.