



TESIS DOCTORAL

**LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA: EL DESARROLLO
DEL CAPITAL SOCIAL ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA
REPRESENTACIÓN DE LEGALIDAD EN LOS
MAESTROS**

Vincenza Muratore

Departamento de Psicología y Antropología

2017



TESIS DOCTORAL

**LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA: EL DESARROLLO
DEL CAPITAL SOCIAL ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA
REPRESENTACIÓN DE LEGALIDAD EN LOS
MAESTROS**

Vincenza Muratore

Conformidad de los directores de la tesis:

Florencio Vicente Castro

Susana Sánchez Herrera

M^a Isabel Ruiz Fernández

2017

Dedicatória

A mio marito, Fabrizio

per l'amore e la pazienza che sempre mi dedica;

Ai miei genitori, Salvatore e Ninfa

per tutto ciò che da loro ho ricevuto per tutta la vita;

Ai miei nipoti, Aurora, Toto, Sofia, Clara e Simone

per le carezze che mi donano attraverso i loro sguardi;

Ai miei fratelli, Nicola e Marina

per il filo d'acciaio che ci lega;

Ai miei cognati, Francesca e Gaetano

per la cura nei momenti particolari della vita;

A mia sorella Alessandra

per essere diversa da noi, anche se ciò la fa soffrire...

RINGRAZIAMENTI

Questa tesi è il frutto delle letture, delle esperienze e delle riflessioni maturate nei tre anni appena trascorsi. Un universo di persone mi è stato vicino, tenendomi per mano, lungo questo percorso per me nuovo ed attraente nonostante le numerose salite. A tutti loro porgo i miei affettuosi ringraziamenti.

Ringrazio il saggio Professore Florencio che, con pacatezza, mi ha rassicurata e stimolata.

Ringrazio anche a le Professoressa Susana Sánchez Herrera e M^a Isabel Ruiz Fernández.

Ringrazio Margherita per avermi incoraggiata e sostenuta con la presenza della sua meravigliosa famiglia.

Ringrazio Barbara per l'immenso contributo teorico e metodologico offertomi, per l'esempio di correttezza, amore per la ricerca e professionalità che costituirà per me modello da perseguire, nella vita e nel lavoro.

Ringrazio Catia per avermi tenuto la mano quando ero più stanca, per la sua dedizione a seguirmi.

Ringrazio Maria Teresa e Marilena per le chiacchierate leggere, nelle sere d'estate, nei viaggi e nei cammini.

Ringrazio Emiliano, silenziosamente presente, per la gentilezza dello sguardo.

Ringrazio Sabrina, sempre disponibile ed attenta al mio umore, soprattutto alle tensioni degli ultimi giorni da dottoranda.

Ringrazio insegnanti e dirigenti scolastici che hanno condiviso l'idea progettuale, nella speranza di una scuola dei diritti migliore per tutti.

Ringrazio Nancy e Mariangela per le telefonate spensierate e per le passeggiate ateniesi.

Grazie a tutte le persone conosciute che mi hanno incoraggiata o che hanno speso parte del proprio tempo per leggere e discutere con me le bozze del lavoro.

“Siete proprio come vi vogliono i padroni: servi, chiusi e sottomessi. Se il padrone conosce 1000 parole e tu ne conosci solo 100 sei destinato ad essere sempre servo”.

Don Lorenzo Milani

RESUMEN

EL GOBIERNO DE LA ESCUELA: EL DESARROLLO DEL CAPITAL SOCIAL ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA REPRESENTACIÓN DE LA LEGALIDAD DE LOS PROFESORES

Abstracto- Este proyecto de tesis quiere atribuir un nuevo "sentido" a educar en la ciudadanía a partir de las experiencias, de los puntos de vista y de lo imaginario vivido y expresado en términos de legalidad por los profesores, en diversos contextos culturales y sociales, con el fin de replantear los modelos educativos-formativos para actuar en contextos organizativos, de gestión e innovadores. En particular, el estudio se ha fijado el doble objetivo de analizar las propiedades psicométricas y la estructura factorial del instrumento utilizado para evaluar la legalidad percibida y representada en el sistema escolar, mientras que el segundo objetivo se ha centrado en el análisis de posibles diferencias en la muestra considerada en relación con las representaciones individuales del constructo de legalidad.

Los resultados obtenidos han mostrado buenos índices de fiabilidad del instrumento y por medio de una serie de análisis de varianza univariante y multivariante ha sido posible describir cómo la variable Orden de escuela afecta en gran medida a las representaciones y percepciones del constructo de legalidad en el sistema escolar.

Además, gracias al análisis cualitativo ha sido posible evaluar las fortalezas y debilidades del sistema escolar en términos de legalidad, basándose en las evaluaciones realizadas por los profesores, debiendo utilizarse estas como punto de partida para una reforma del sistema educativo-formativo.

Introducción

Numerosos estudios investigan el sentido cívico de los adolescentes italianos, su respeto por la ley y la influencia de los procesos de secularización y "desnormativización" de la sociedad en los niveles de autonomía y de inclinación al riesgo de desviación.

Una amplia literatura nacional e internacional en el campo de la Sociología de la educación nos permite hablar acerca de las consecuencias de estos procesos sociales sobre la relación entre los adolescentes y la legalidad: en la familia, en la escuela y en las relaciones extracurriculares formales e informales.

Se ha demostrado la percepción a menudo "matizada" entre los adolescentes sobre el límite entre actividades legales e ilegales, la exposición al riesgo de ilegalidad basada en el entorno residencial y educativo, los diferentes niveles de transgresión y las causas que llevan a los adolescentes a justificar a quienes violan las normas.

Hoy en día, es urgentísimo trabajar en base a una cultura de normas sociales que sean para los chavales una fuente de seguridad y de estímulo para actuar de cara a un futuro mejor.

La cuestión de la legalidad, especialmente delicada en sí, se vuelve aún más a la hora de abordarla en un contexto como el del grupo de clase, que incluye a personas que, al ser adolescentes, viven un momento particularmente delicado en su vida: el de su

adaptación a la sociedad y a las normas de los adultos. Ante esta situación, una importante tarea recae en la escuela, que debe encargarse de educar en la legalidad.

Es importante, pues, por un lado, introducir momentos en los que los estudiantes sean capaces de tomar iniciativas y de ejercer responsabilidades, y, por otro lado, es importante desarrollar otras modalidades de actuación de la escuela que permitan a todas las personas, jóvenes y adultos, que sus derechos se vean respetados.

En esta perspectiva, se afirma la necesidad de recuperar el aspecto principal del papel de la escuela en la formación de los ciudadanos. La educación en la legalidad debe implementarse haciendo partícipes a todos los miembros de la escuela: directores, profesores, estudiantes y familias, ya que educar en la legalidad es un valor que garantiza el bienestar del hombre y del ciudadano y, por tanto, el desarrollo de la sociedad respetando los derechos de todos. Así se permitirá la existencia de una democracia, y es la escuela la que puede formar sobre la cultura de la legalidad, haciendo que crezca, en la conciencia de los jóvenes, el sentido de la ley, de la justicia, del respeto, de modo que a todos y a cada uno les sea posible autorrealizarse en la vida social, dando prioridad al comportamiento social sobre el individual.

Se ha extendido la opinión que ve a las escuelas como agentes importantes del cambio social, y a la educación como la capacidad de formar sociedades democráticas sostenibles conectadas, en gran parte, con la calidad de las acciones que se derivan de perfiles profesionales como el de profesor, director, empleado de la escuela, etc ... Con el fin de cumplir plenamente su papel, el personal y los responsables del contexto escolar pueden y deben ser los receptores de un apoyo adecuado que vaya acompañado de una visión renovada de sus responsabilidades. Esta investigación tiene como objetivo investigar la percepción que tienen los profesores con respecto a la cuestión de la legalidad, precisamente para identificar los puntos fuertes y débiles del sistema educativo, con el fin de implementar una renovación educativa-formativa en su interior.

Método

Participantes

La muestra total de personas que han participado en el proyecto de investigación se compone de un total de 382 profesores. Los profesores no se dividen por igual por género, ya que hay una prevalencia del sexo femenino (66,5%) en comparación con el

masculino, mientras que respecto a la edad existe una mayor concentración de profesores en el grupo de edad correspondiente a 50 años ($M = 48,9$ $DS = 10,78$). Con respecto a los aspectos estrictamente relacionados con la profesión, los individuos vienen de escuelas de diferentes tipos y niveles, con una mayoría de profesores de la Escuela Secundaria de primer grado (50%). La mayor parte de la muestra aparece contratada en un puesto de trabajo en común (85,6%), posee una licenciatura como título de estudios (75,4%), y cuenta con una larga experiencia docente a sus espaldas ($M = 20,55$ $DS = 11,30$), especialmente en materias humanístico-lingüísticas (38,2%).

Herramientas, materiales y procedimiento

El estudio se dividió en fases: la primera fue una revisión bibliográfica exhaustiva, después se procedió a la planificación del trabajo de investigación. A esto le siguió la recogida de datos sobre la muestra objetivo. Para conocer las expectativas, las creencias y las actitudes de los profesores sobre el tema de la legalidad en la escuela, se utilizó un cuestionario de lápiz y papel, elaborado para la ocasión, constituido por 28 ítems organizados de acuerdo a criterios relacionados con las actitudes y opiniones que se tenía intención de investigar.

El entrevistado tuvo que expresar su grado de acuerdo / desacuerdo con cada afirmación en una escala *Likert* de cinco puntos: para nada, poco, bastante, mucho, muchísimo. A cada tipo de respuesta se le asignó una puntuación (0, 1, 2, 3, 4), cuya suma proporcionó la posición del individuo con respecto al concepto de legalidad investigado.

Por último, se analizaron los datos recogidos tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Resultados

En relación con el primer objetivo que este estudio se planteó, es decir, analizar las propiedades psicométricas del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial sobre los 28 ítems que lo componen. Después de haber examinado sólo los componentes que explican el 5% de la varianza ($p = 5\%$) o más, se constató que los ítems del cuestionario podían agregarse en seis macroáreas principales que explican el 48,8% de la varianza total. Cada variable se asoció con un número mínimo de factores y, con el fin de

interpretar mejor los resultados, se llevó a cabo una rotación ortogonal. Tras la rotación varimax con Kaiser normalización, se tomaron en cuenta sólo los ítems que mostraban un factor loading superiores a .30.

Posteriormente, los seis factores fueron nombrados de acuerdo con los ítems que confluyen en ellos y, tras una cuidadosa interpretación de los contenidos, se les asignaron diferentes etiquetas.

Al primer componente, que explica el 9,1% de la varianza total, se le llamó "Legalidad en el sistema escolar", debido a que los elementos que forman parte del mismo se refieren a un esfuerzo común para hacer frente a situaciones en las que las organizaciones criminales se plantean antagonistas del Estado, y se refieren también a la tarea de impulsar a los jóvenes a rechazar las seducciones de la ilegalidad organizada.

Al segundo componente, que explica el 8,8% de la varianza total, se le denominó con la etiqueta de "Conocimientos y habilidades en materia de legalidad", ya que la idea de la ciudadanía abarca tanto el conocimiento y la práctica del conjunto de convenciones, leyes y normas que determinan una comunidad civilizada, como el hecho de identificarse como parte del sistema valores, cultura y tradiciones de la comunidad de referencia.

Al tercer componente, que explica en cambio el 8,4% de la varianza total, se le ha denominado "Formación y reciclaje de profesores sobre la legalidad" por la importancia que estos problemas desempeñan, con el fin de adquirir una ciudadanía auténtica, entendida como condición y ocasión única e irrepetible para la construcción de un futuro común.

Al cuarto componente, que explica el 8,4% de la varianza total, se le denominó "Ciudadanía activa", ya que está saturado por los ítems que describen la relación esencial entre la ciudadanía y la educación.

Al quinto componente, que explica el 7,5% de la varianza, se le etiquetó como "Cultura y respeto por la legalidad" para indicar el nexo de unión entre la educación y la experiencia. Finalmente, al último componente identificado que explica el 6,3% de la varianza total, se le nombró "Misión institucional", ya que trata de investigar, a través de los ítems que lo componen, la identidad y los propósitos de la institución educativa.

Con el fin de examinar la consistencia interna del cuestionario, se calculó el coeficiente *alfa de Cronbach en todo el instrumento*, teniendo en cuenta las seis

macroáreas diferentes surgidas del análisis factorial, previamente llevado a cabo, y apareció una adecuada validez interna ($\alpha = .97$).

Además, se evaluó la validez interna de cada factor individualmente, calculando, también en este caso, el coeficiente *alfa de Cronbach*, el cual indicó, para cada una de las seis macroáreas, una buena correlación entre los ítems que forman parte de cada factor.

Por lo tanto, los análisis sobre la fiabilidad del instrumento nos permiten afirmar que el cuestionario posee índices de consistencia interna adecuados, tanto al referirnos al instrumento en su totalidad como a las seis macrodimensiones consideradas.

Con el fin de verificar el segundo objetivo y, por lo tanto, de examinar la posible presencia de diferencias individuales en las representaciones, opiniones y actitudes de los profesores con respecto al constructo de legalidad, se llevaron a cabo una serie de Análisis de la Varianza aplicados tanto a la puntuación total obtenida por los individuos en el cuestionario, como a las puntuaciones obtenidas por estos en las seis subescalas factoriales.

Se procedió considerando de forma puntual las diferentes variables (sexo, papel, tipo de escuela, título de estudios) como variables *between-factors* para evaluar la posibilidad de que existieran diferencias vinculadas a estas. La variable Tipo de escuela (Primaria, Secundaria de I grado y Secundaria de II grado) fue la única que mostró un efecto estadísticamente significativo ($p = .000$).

Las puntuaciones medias obtenidas por los profesores de primaria son más altas que las obtenidas por los profesores de enseñanza secundaria de primer y segundo grado, tanto en el Análisis Univariado realizado sobre la puntuación total del cuestionario como en el Análisis Multivariante realizado sobre la puntuación de las seis subescalas factoriales.

Los resultados, por lo tanto, confirman una diferencia entre los diferentes tipos de escuela, que puede estar vinculada a una interpretación diferente del papel y de la función del profesor.

En referencia a los resultados, se puede decir que los profesores de la escuela primaria tienen más en cuenta la relación y los procesos de desarrollo de los estudiantes, desempeñando un papel más de educador que de profesor con respecto a los profesores de escuela secundaria.

La razón de ello podría ser debida al hecho de que los profesores de escuela primaria, por ejemplo, trabajan con horarios relajados tan valiosos para el aprendizaje facilitado en este tipo de escuela, caracterizado por la obligatoriedad de planificar las clases con frecuencia semanal o quincenal. Esto ayuda a hacer frente a las fortalezas y debilidades de los contenidos propuestos, de las estrategias adoptadas, de las metodologías utilizadas, garantizando así la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo especialmente en cuanto a materias y disciplinas que requieren un enfoque interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, como educar en la legalidad y en la ciudadanía.

En la escuela secundaria, sin embargo, estos procesos se hacen difíciles debido a la ausencia de momentos de planificación a nivel de consejo escolar. Los profesores, de hecho, se centran más en la dimensión disciplinaria. Es el tema de la "secundarización" de la escuela lo que no es beneficioso para la adquisición de competencias sociales y cívicas que requieren aprendizajes interconectados y horarios laborales relajados, así como sucede en la escuela primaria.

Con el fin de investigar las actitudes, las representaciones y las opiniones vividas y expresadas por los profesores con respecto a la cuestión de la legalidad en la escuela, desde un punto de vista cualitativo se procedió, teniendo en cuenta la distribución de las frecuencias en porcentajes de las respuestas dadas por los individuos a cada ítem. Con respecto a las seis macroáreas, algunos ítems han resultado ser más significativos con respecto a otros, ya que se caracterizan por un mayor acuerdo en la evaluación expresada entre los profesores examinados. Estos ítems reconocen un papel prominente y una misión fundamental al sistema educativo. La escuela, de hecho, además de ser un lugar para el aprendizaje y el conocimiento, debe actuar también como promotora de acciones para ayudar a las jóvenes generaciones a adquirir actitudes sociales positivas y comportamientos legales y funcionales con la organización democrática y civil de la sociedad.

Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman que la escuela puede y debe convertirse en un motor de cambio reconocido y reconocible para toda la comunidad local. Este cambio se puede aplicar sólo a través de la declaración de sinergías y pactos sociales.

Ello implica una renovación del sistema educativo-formativo que inicia cuando se comienza a pensar en educar en la ciudadanía y en la legalidad como en cualquier otra materia curricular, definiendo sus características y estableciendo los requisitos y las competencias de quienes se encargarán de enseñarla.

A este respecto, es esencial la formación de profesores para que esta disciplina pueda replantearse en una nueva perspectiva y para que se le dedique un espacio adecuado.

Solamente reconociendo la importancia de la formación del profesorado, se puede pensar en dar a estos y a las escuelas la efectiva instrumentación para producir innovación y hacerse cargo de las necesidades de formación que la sociedad plantea a la escuela.

En cambio, el impacto de la variable Tipo de escuela en las representaciones del constructo de legalidad conduce a la necesidad de prever en los diferentes órdenes de escuela mayores momentos de cooperación y de planificación y un trabajo en equipo, organizado seriamente con un método, tanto en la escuela primaria como en la secundaria de primer y segundo grado.

Con respecto a lo que se ha dicho hasta ahora, los directores de centros educativos deben desempeñar un papel importante, que deben comprometerse a mejorar la cultura escolar y a crear oportunidades en relación con la ciudadanía. La enseñanza de la legalidad y la ciudadanía es una habilidad básica que todos los tipos de escuela deben perseguir, y el director del centro juega un papel decisivo, tanto en la planificación estratégica del trabajo, utilizando el capital social, como por el hecho de que él mismo debe convertirse en un testigo de la legalidad.

Además, los resultados obtenidos en la investigación, después de los análisis realizados sobre la fiabilidad del instrumento, nos permiten pensar, en una perspectiva futura, en la administración del cuestionario y en todos los que participan plenamente en la educación del individuo y de la comunidad.

Investigación, educación y mejora de la oferta de formación son, por tanto, palabras clave para una enseñanza eficaz y auténtica en materia de respeto a las normas. Transmitir los conocimientos, las habilidades y las capacidades que permitirán a los jóvenes convertirse en ciudadanos activos capaces de definir el futuro de nuestra

sociedad, es uno de los principales retos a los que se enfrentan los sistemas educativos de hoy en día.

Palabras clave: legalidad, educación en la ciudadanía, ciudadanía activa, escuela, competencias sociales y cívicas, habilidades para la vida, puesta en común, comunidad, pacto educativo.

ABSTRACT

THE GOVERNMENT OF SCHOOL: DEVELOPING SOCIAL CAPITAL BETWEEN PERCEPTION AND REPRESENTATION OF THE LEGALITY AMONG TEACHERS

Abstract - This thesis project wants to enter a new "meaning" to citizenship education starting from experience, viewpoints and imaginary lived and expressed in terms of legality by teachers in various cultural and social contexts, in order to rethink educational and training models to be acted in innovative organizational and management environments. In particular, research set the dual objective to analyze the psychometric properties and factor structure of the instrument used for assessment of legality perceived and represented in educational system, whereas the second objective concerned the analysis of any differences in the sample considered in relation with individual representations of the legality construct.

Results achieved showed good reliability indices of the instrument. It was possible to outline how the kind of school variable affects significantly on representations and perceptions of legality construct in the school system, through a series of univariate and multivariate analysis of variance.

Furthermore, qualitative analysis was conducted and it made possible to assess strengths and weaknesses of the school system in terms of legality points on the basis of assessments made by teachers, to be used as starting point for a reform of the educational and training system.

Introduction

Numerous studies investigate civic sense of Italian adolescents, their respect for the law and how processes of secularization and "denormativization" of society influence on autonomy and incline at risk of delinquency.

A wide national and international literature in the field of Sociology of Education, lets discuss about consequences of these social processes on relationship between adolescents and legality in the household, at school, in formal and informal extracurricular relationships.

Perception often "nuanced" among adolescents about limits between legal and illegal activities is demonstrated, as well as exposure to the risk of illegality based on residential and school context, the different levels of transgression and the reasons leading adolescents to justify those who violate the rules.

Today, it is urgent to work according to a social rules culture that safeguard and encourage boys to act in view of a better future.

The issue of legality is particularly delicate in itself. It becomes even more when it is tackled in a context, that of classroom group, formed by individuals being adolescents who are living a particularly difficult time in their life: that of adapting to the society

and to the adults rules. An important task is assigned to school within this scenario, that of taking on education to legality.

Therefore, it is important to introduce moments in which students are able to take initiatives and to be exercised under the responsibilities. On the other side, it is also important to develop other school procedures to enable every person, young and adult one, the respect for their rights.

Under this perspective, it is stated the necessity of recovering the primary aspect of role which school plays in citizen's training. Education to legality should be implemented involving all educational staff: directors of establishments, teachers, students and families, by mean of education to legality, understood as a value safeguarding men and citizens wellness, that is, developing a society based on the respect for the rights of everyone, so that democracy can exist. School can shape the culture of legality, by fostering the sense of law, justice, respect in the mind of young people, so that each one can fulfill himself or herself in she social life, by favouring social behaviours with respect to individual ones.

It is now widely believed that schools are important actors of social change and that education is the ability to shape sustainable democratic societies conected, in large part, to the quality of actions deriving from expertise of teachers, directors of establishments, educational staff, etc... Educational staff and heads of school context can and should be recipients of an adequate support, in order to fulfill completely their role. This support should be accompanied by a renewed vision of their responsibilities. This research aims to investigate the perception of teachers concerning the issue of legality, just to identify strengths and weaknesses of education system, so as to implement an educative educational reform.

Method

Participants

Total sample of individuals joining the research project, is composed by a total of 382 teachers. Teachers are not equally divided by gender, as there is a prevalence of female gender (66.5%) with respect to men, whereas as far as age is concerned, there is a greater concentration of teachers in the age group of 50 years ($M=48,9$ $DS=10,78$). With regard to aspects strictly related to profession, individuals come from schools from

different kind and level, with a majority of teachers from first level Secondary School (50%). Most individuals of the sample are recruited having a common post (85,6%), have an University Degree (75,4%) and a wide teaching experience (M=20,55 DS=11,30), especially in humanistic-language subjects (38,2%).

Tools, materials and procedure

Research was divided into phases: the first one was focused on an careful bibliographic survey, then it was proceeded with planning of research. Afterwards, it was followed by data collection from the target sample. A purpose-built paper and pencil questionnaire was used. It consisted of 28 items organized according to criteria connected to attitudes and opinions to be investigated, in order to know expectations, beliefs and attitudes of teachers about the issue of legality at school.

The respondent had to express him or her degree of agreement / disagreement with each statement on a five-point *Likert* scale: not at all, small, moderate, high, very high. A score (0, 1, 2, 3, 4) was assigned to each mode of response, whose sum provided the individual's position with respect to the concept of legality investigated.

Finally, data collected were analyzed from a qualitative and a quantitative point of view as well.

Results

In relation to the first objective established by this research, that is analysing psychometric properties of the instrument, a factor analysis of its 28 items was conducted. After only having observed components explaining 5% of the variance ($p=5\%$) or over, it was revealed that items of questionnaire can be aggregated into six main macroareas, which explain 48,8% of total variance. Each variable was associated with a minimum number of factors and an orthogonal rotation was carried out in order to have a better interpretation of the results. After varimax rotation with Kaiser normalization, only items showing 'factor loading higher than 30 were taken into account.

Six factors were subsequently appointed according to the items they come together. Then, following a careful interpretation of the contents, different labels were assigned.

The first component, which explains 9,1% of the total variance, was named "Legality in the school system" because items being part of it are referred to a common effort to deal with situations in which the criminal organizations are presented as opposing to the state and are also referred to the task of getting young people to reject the seductions of organized lawlessness.

The second component, explaining 8,8% of the total variance, was assigned the label named "Knowledge and skills in terms of legality" , as the idea of citizenship contains both knowledge and practice of the whole conventions, laws, rules determining a civilized community, as well as it is recognized as a part of values, culture and traditions system of the reference community.

Meanwhile, the third component explaining 8,4% of the total variance, was called "Training and updating teachers on the legality", because of the importance of these issues are in order to acquire an authentic citizenship, understood as both unique and unrepeatably requirement and opportunity to build a common vision.

The fourth component, explaining 8,4% of the total variance, was named "Active Citizenship" since it is saturated by items describing the essential relationship between citizenship and education.

The fifth component, explaining 7,5% of the variance, was labeled as "Culture and respect for the legality" to indicate the link of conjunction between education and experience. Finally, last component identified explaining 6,3% of the total variance, was named "Institutional Mission" , as it aims to investigate identity and purpose of school by items composing it.

In order to examine the internal consistency of the questionnaire, Cronbach's *alpha* coefficient was calculated on the entire instrument, considering six different macroareas emerged from the factor analysis previously carried out, and an adequate internal consistency was emerged ($\alpha = .97$).

Internal validity of each single factor was also assessed, by calculating, even in this case, Cronbach's *alpha* coefficient which reported, for each of six macroareas, a good correlation among items being part of each factor.

Therefore, reliability analysis of the instrument allow us to affirm that questionnaire has adequate internal consistency indices in reference to the entire tool as well as to six macro-categories considered.

A series of Analysis of variance on total score obtained by individuals in the questionnaire, as well as on scores obtained by individuals in six factor subscales were carried out, in order to check the second objective about examining the possible presence of individual differences in representations, opinions and attitudes of teachers towards the legality construct.

It was proceeded from time to time considering the different variables (gender, role, kind of school, title of qualification) as variables *called 'between-factors'*, to assess if there were differences referred to that. The Kind of school variable (Primary, First level Secondary, Second level Secondary) was the only one to show a statistically significant effect ($p = .000$).

The average scores obtained from primary school teachers are higher than the average ones obtained by teachers of both first and second level secondary school, within Univariate Analysis conducted on the total score obtained in the questionnaire, as well as within Multivariate Analysis conducted on the score obtained in six factor subscales.

Results, thus, confirm a difference between the different kind of school, that can be linked to a different interpretation of teacher's role and function.

According to which results, it can be said that primary school teachers look more to relationship and to development processes of students, positioning themselves more as educators rather than teachers, compared with those of secondary school.

The reason for this could be due to the fact that primary school teachers, for example, have so much precious and relaxing time to be dedicated to facilitated learning in this kind of school, characterized by mandatory classes planning on a weekly or biweekly basis. It allows to face strengths and weaknesses about proposed contents, adopted strategies, methodologies put in place, thereby ensuring the quality of teaching-learning processes, particularly concerning subjects and disciplines that require an interdisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary approach, as education to legality and to citizenship.

However, such processes become difficult in secondary school because of the absence of class planning time at the level of Class' Council. Teachers are in fact more focused on the disciplinary dimension. The theme of school "seconдарisation" does not

benefit the acquisition of social and civic competences that require interconnected learning and relaxed working time, as is the case of primary school.

In order to investigate attitudes, representations and opinions lived and expressed by teachers with respect to the issue of legality at school, it was carried out from a qualitative point of view by considering percentages frequencies distribution of responses provided by individuals to each item. Concerning six macroareas, some items resulted more significant compared to other ones, since they are characterized by a higher agreement in assessment, expressed among teachers that were examined. These items recognize a prominent role and a fundamental mission to school system. School, in fact, in addition to being a learning and knowledge place, should also act as a promoter of actions to help younger generations acquire positive social attitudes, and both legal and functional behaviours to democratic and civil organization of society.

Conclusions

Results obtained confirm that school can and must become a recognized and recognizable engine of change for the whole local community. This change can only be implemented by asserting synergies and social agreements.

It involves a reform of educational and training system which starts from beginning to consider education to citizenship and to legality like any other curriculum subject, by defining its characteristics and establishing the requirements and skills of those will be in charge of teaching it.

Training of teachers is essential in this respect, so that such a discipline can be redefined in a new perspective and an adequate space can be dedicated to her.

Only by recognizing the importance of teachers' training, it will possible to think about providing the actual instrumentation to both teachers and schools, in order to generate innovation and to take charge of training needs that society poses to school.

However, the impact of the Kind of school variable about representations of the legality construct brings to the need of introducing greater cooperation and planning times, that is, a team work being seriously and methodically organized, undertaken by primary school as well as by both first and second level secondary school.

An important role, compared to what has been said until now, must be carried out by head teachers who must commit to improve educational culture and the creation of

citizenship opportunities. Education to legality and to citizenship is a basic skill to be pursued in every kind of school. Director of establishment plays a decisive role in work strategic planning by using the social capital and because he must become a witness of legality.

Furthermore, following the analysis conducted on the reliability of the instrument, results obtained from this research allows us to look forward to administrate the questionnaire to all individuals involved fully in individual and community education.

Therefore, research, education and training supply improvement are keywords for an effective and authentic teaching of compliance with rules. Provide knowledge, skills and abilities will allow young people to become active citizens able to define the future of our society. It constitutes one of the main challenges faced by today's educational systems.

Keywords: legality, education to citizenship, active citizenship, school, social and civic skills, life skills, sharing, community, educational agreement.

RIASSUNTO

IL GOVERNO DELLA SCUOLA: LO SVILUPPO DEL CAPITALE SOCIALE TRA PERCEZIONE E RAPPRESENTAZIONE DELLA LEGALITÀ' NEI DOCENTI

Abstract - Il presente lavoro di tesi vuole attribuire un nuovo "significato" all'educazione alla cittadinanza a partire dalle esperienze, dai punti di vista e dagli immaginari vissuti ed espressi in tema di legalità dalla classe docente, in universi culturali e sociali diversi, al fine di ripensare modelli educativo-formativi da agire in contesti organizzativo-gestionali innovativi. In particolare, lo studio si è posto il duplice obiettivo di analizzare le proprietà psicometriche e la struttura fattoriale dello strumento utilizzato per la valutazione della legalità percepita e rappresentata nel sistema scuola mentre il secondo obiettivo posto ha riguardato l'analisi di eventuali differenze nel campione considerato rispetto alle rappresentazioni individuali del costrutto di legalità.

I risultati ottenuti hanno mostrato buoni indici di affidabilità dello strumento e attraverso una serie di analisi della varianza univariata e multivariata è stato possibile delineare come la variabile Ordine di scuola incida in maniera significativa sulle rappresentazioni e sulle percezioni del costrutto di legalità nel sistema scolastico.

Dall'analisi qualitativa svolta inoltre è stato possibile valutare punti di forza e debolezza del sistema scuola in tema di legalità sulla base delle valutazioni espresse dai docenti, da utilizzare come punto di partenza per un rinnovamento del sistema educativo-formativo.

Introduzione

Numerosi studi indagano il senso civico negli adolescenti italiani, il loro rispetto per la legge e le influenze dei processi di secolarizzazione e "de-normativizzazione" della società sui livelli di autonomia ed inclinazione al rischio di devianza.

Una vasta letteratura nazionale e internazionale in materia di Sociologia dell'educazione, permette di discutere circa le conseguenze di questi processi sociali sul rapporto tra gli adolescenti e la legalità: in famiglia, a scuola, nelle relazioni extrascolastiche formali ed informali.

È dimostrata la percezione spesso "sfumata" degli adolescenti circa il confine tra azioni legali e illegali, l'esposizione al rischio di illegalità in base al contesto residenziale e scolastico, i diversi livelli di trasgressione e le motivazioni che portano gli adolescenti a giustificare chi viola le regole.

Oggi, risulta improrogabile operare in funzione di cultura delle norme sociali che siano per i ragazzi fonte di sicurezza e di stimolo all'agire in vista di un futuro migliore.

Il tema della legalità, particolarmente delicato in sé, lo diventa ancora di più quando esso viene affrontato in un contesto, quale il gruppo classe, formato da individui che in quanto adolescenti, vivono un momento particolarmente delicato della loro vita: quello

dell'adattamento alla società e alle regole degli adulti. In questo scenario un compito rilevante spetta alla scuola che deve farsi carico dell'educazione alla legalità.

E' importante, allora, da un lato introdurre momenti in cui gli allievi siano in grado di prendere iniziative e di esercitarsi alle responsabilità, dall'altro sviluppare modalità di funzionamento della scuola che consentano ad ogni soggetto, giovane e adulto, di vedere rispettati i propri diritti.

In tale prospettiva si afferma la necessità del recupero dell'aspetto primario del ruolo della scuola nella formazione del cittadino. L'educazione alla legalità va attuata coinvolgendo tutte le componenti della scuola: dirigenti, docenti, studenti e famiglie poiché, attraverso l'educazione alla legalità come valore che garantisce il benessere dell'uomo e del cittadino e, quindi, la crescita della società nel rispetto dei diritti di ognuno, potrà esserci democrazia, ed è la scuola che può formare la cultura della legalità, facendo crescere, nella coscienza della gioventù, il senso della legge, della giustizia, del rispetto, affinché ad ognuno ed ognuna sia possibile realizzare se stesso e se stessa nella vita sociale, privilegiando i comportamenti sociali su quelli individuali.

È diffusa l'opinione che vede nelle scuole degli attori importanti di cambiamento sociale e nella educazione la capacità di formare delle società democratiche sostenibili collegate, in gran parte, alla qualità delle azioni discendenti dalle professionalità docente, dirigente scolastico, collaboratore scolastico, ecc... Al fine di espletare pienamente il loro ruolo, gli operatori ed i responsabili del mondo della scuola possono e devono essere destinatari di un adeguato sostegno che si accompagni ad una rinnovata visione della loro responsabilità. La presente ricerca intende indagare la percezione che i docenti hanno rispetto al tema della legalità, proprio per individuare i punti di forza e debolezza del sistema scolastico così da attuare un rinnovamento educativo- formativo al suo interno.

Metodo

Partecipanti

Il campione complessivo dei soggetti che hanno aderito al progetto di ricerca, è costituito da un totale di 382 docenti. I docenti risultano non equamente suddivisi per genere, in quanto vi è una prevalenza del genere femminile (66,5%) rispetto a quello maschile, mentre relativamente all'età vi è una maggiore concentrazione dei docenti

nella fascia di età relativa ai 50 anni ($M=48,9$ $DS=10,78$). Per quanto concerne gli aspetti prettamente relativi alla professione, i soggetti provengono da scuole di diverso ordine e grado, con una maggioranza di docenti della Scuola Secondaria di I grado (50%). La maggior parte del campione risulta assunto su posto comune (85,6%), possiede come titolo di studio la laurea (75,4%) ed ha alle spalle una lunga esperienza di insegnamento ($M=20,55$ $DS= 11,30$) in particolar modo nelle materie umanistico-linguistiche (38,2%).

Strumenti, materiali e procedura

Lo studio è stato suddiviso in fasi: la prima ha riguardato un'attenta ricognizione bibliografica, dopo si è proceduto con la pianificazione del lavoro di ricerca. A questo ha fatto seguito la raccolta dei dati sul campione target. Per conoscere le aspettative, le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti circa il tema della legalità a scuola è stato utilizzato un questionario carta- matita, costruito ad hoc, composto da 28 item organizzati secondo criteri collegati ad atteggiamenti ed opinioni che si intendeva indagare.

L'intervistato doveva esprimere il suo grado di accordo/disaccordo con ciascuna affermazione su una scala *Likert* a cinque punti: per niente, poco, abbastanza, molto, moltissimo. A ciascuna modalità di risposta è stato attribuito un punteggio (0, 1, 2, 3, 4), la cui somma ha fornito la posizione dell'individuo rispetto al concetto di legalità indagato.

Infine i dati raccolti sono stati analizzati sia da un punto di vista qualitativo che quantitativo.

Risultati

In relazione al primo obiettivo che lo studio si è posto ossia quello di analizzare le proprietà psicometriche dello strumento, è stata condotta un'analisi fattoriale sui 28 item che lo compongono. Dopo aver esaminato solo le componenti che spiegavano il 5% della varianza ($p=5\%$) o più, è emerso che gli item del questionario possono essere aggregati in sei macroaree principali, che spiegano il 48,8% della varianza totale. Ogni variabile è stata associata ad un numero minimo di fattori e, al fine di interpretare meglio i risultati, è stata effettuata una rotazione ortogonale. Dopo la rotazione varimax

con normalizzazione di Kaiser, sono stati presi in considerazione soltanto gli item che presentavano factor loading superiori a .30.

I sei fattori sono stati, successivamente, nominati in base agli item che in essi confluiscono e a seguito di un'attenta interpretazione dei contenuti sono state attribuite differenti etichette.

La prima componente, che spiega il 9,1% della varianza totale, è stata denominata "Legalità nel sistema scolastico" poiché gli item che di essa fanno parte si riferiscono all'impegno comune nel fronteggiare situazioni in cui le organizzazioni criminali si pongono come antagoniste dello Stato e al compito di stimolare i giovani a respingere le seduzioni dell'illegalità organizzata.

Alla seconda componente, che spiega l'8,8 % della varianza totale, è stata attribuito l'etichetta di "Conoscenze e competenze in tema di legalità" poiché l'idea di cittadinanza racchiude sia la conoscenza e la pratica dell'insieme di convenzioni, leggi, regole che determinano una comunità civile, sia il riconoscersi come parte del sistema di valori, di cultura, di tradizioni della comunità di riferimento.

La terza componente, invece che spiega l'8,4% della varianza totale, è stata definita "Formazione e aggiornamento docenti sulla legalità" per l'importanza che questi temi rivestono al fine di acquisire un'autentica cittadinanza intesa come condizione ed occasione unica e irripetibile per costruire un comune orizzonte.

La quarta componente, che spiega l'8,4% della varianza totale, è stata nominata "Cittadinanza attiva", poiché è saturata da item che descrivono il rapporto imprescindibile tra cittadinanza ed educazione.

La quinta componente, che spiega il 7,5% della varianza, è stata etichettata come "Cultura e rispetto della legalità" per indicare il nesso di congiunzione tra l'istruzione e l'esperienza. Infine, l'ultima componente individuata che spiega il 6,3% della varianza totale, è stata denominata "Mission istituzionale" poiché mira a indagare, attraverso gli item che la compongono, l'identità e le finalità dell'Istituzione scolastica.

Al fine di esaminare la consistenza interna del questionario, è stato calcolato il coefficiente *alpha di Cronbach* sull'intero strumento, considerando le sei differenti macroaree emerse dall'analisi fattoriale, precedentemente svolta, ed è emersa un'adeguata consistenza interna ($\alpha = .97$).

E' stata valutata inoltre la validità interna di ogni singolo fattore, calcolando, anche in questo caso, il coefficiente *alpha di Cronbach* che ha riportato per ciascuna delle sei macroaree una buona correlazione tra gli item che di ogni fattore fanno parte.

Pertanto, le analisi sull'attendibilità dello strumento permettono di affermare che il questionario possiede adeguati indici di coerenza interna sia in riferimento all'intero strumento che rispetto alle sei macro-dimensioni considerate.

Al fine di verificare il secondo obiettivo e dunque esaminare l'eventuale presenza di differenze individuali, nelle rappresentazioni, nelle opinioni e negli atteggiamenti dei docenti, rispetto al costrutto di legalità, sono state condotte una serie di Analisi della Varianza sia sul punteggio totale ottenuto dai soggetti al questionario sia sui punteggi ottenuti dagli stessi alle sei sottoscale fattoriali.

Si è proceduto considerando di volta in volta le diverse variabili (genere, ruolo, ordine di scuola, titolo di studio) come variabili *between-factors* per valutare la possibilità che vi fossero differenze legate ad esse. La variabile Ordine di scuola (Primaria, Secondaria di I grado e Secondaria di II grado) è stata l'unica a mostrare un effetto statisticamente significativo ($p=.000$).

I punteggi medi ottenuti dai docenti di scuola primaria risultano essere superiori rispetto ai punteggi medi ottenuti dai docenti di scuola secondaria, di primo e secondo grado, sia nell'Analisi Univariata condotta sul punteggio totale al questionario che nell'Analisi Multivariata condotta sul punteggio alle sei sottoscale fattoriale.

I risultati quindi confermano una differenza tra i diversi ordini di scuola che può essere legata ad una diversa interpretazione del ruolo e della funzione dell'insegnante.

In riferimento a quanto emerge, si può affermare che gli insegnanti di scuola primaria guardano maggiormente alla relazione ed ai processi di crescita degli alunni ponendosi più come educatori che come insegnanti rispetto a quelli di scuola secondaria.

La ragione di ciò potrebbe essere dovuta al fatto che gli insegnanti di scuola primaria, per esempio, operano sui tempi distesi tanto preziosi per l'apprendimento agevolato, in tale ordine di scuola, caratterizzato dalla obbligatorietà della progettazione di classe a cadenza settimanale o bisettimanale. Questo consente di affrontare i punti di forza e di debolezza dei contenuti proposti, delle strategie adottate, delle metodologie messe in campo, assicurando in tal modo la qualità dei processi di insegnamento-

apprendimento soprattutto relativamente a materie e discipline che necessitano di un approccio interdisciplinare, multidisciplinare e transdisciplinare come l'educazione alla legalità e alla cittadinanza.

Nella scuola secondaria invece tali processi sono resi difficili a causa dell'assenza dei momenti di progettazione a livello di consiglio di classe. I professori infatti sono maggiormente concentrati sulla dimensione disciplinare. È il tema della “secondarizzazione” della scuola che non giova ai processi di acquisizione di competenze sociale e civiche che necessitano di apprendimenti inter-connessi e di tempi distesi di lavoro così come avviene per la scuola primaria.

Al fine di indagare gli atteggiamenti, le rappresentazioni e le opinioni vissute ed espresse dai docenti rispetto al tema della legalità a scuola, da un punto di vista qualitativo si è proceduto considerando la distribuzione delle frequenze percentuali delle risposte date dai soggetti ai singoli item. Rispetto alle sei macroaree alcuni item sono risultati maggiormente significativi rispetto ad altri in quanto caratterizzati da un maggiore accordo nella valutazione espressa tra i docenti esaminati. Tali item riconoscono al sistema scolastico un ruolo preminente e una missione fondamentale. La scuola, infatti, oltre ad essere luogo del sapere e della conoscenza deve porsi anche come promotore di azioni per far acquisire alle giovani generazioni atteggiamenti sociali positivi e comportamenti legali e funzionali all'organizzazione democratica e civile della società.

Conclusioni

I risultati ottenuti confermano come la scuola può e deve diventare un motore riconosciuto e riconoscibile di cambiamento per tutta la comunità locale, cambiamento che si può attuare solo attraverso l'affermazione di sinergie e patti sociali.

Questo comporta un rinnovamento del sistema educativo-formativo che parte dall'iniziare a pensare all'educazione alla cittadinanza ed alla legalità come qualsiasi altra disciplina curriculare, definendone le caratteristiche e stabilendo i requisiti e le competenze di coloro che saranno deputati al suo insegnamento.

Indispensabile a tal proposito è la formazione dei docenti in modo che tale disciplina possa essere ridefinita in un'ottica nuova e ad essa venga dedicato uno spazio adeguato.

Solo riconoscendo l'importanza della formazione degli insegnanti è possibile pensare di dare agli stessi e alle scuole la reale strumentazione per produrre innovazione e farsi carico delle esigenze formative che la società pone alla scuola.

L'incidenza della variabile Ordine di scuola sulle rappresentazioni del costrutto di legalità invece riconduce all'esigenza di prevedere nei diversi ordini di scuola maggiori momenti di cooperazione e programmazione, un lavoro di team, seriamente organizzato con metodo, tanto nella scuola primaria quanto nella secondaria di primo e secondo grado.

Un ruolo importante, rispetto a quanto detto sin ora, deve essere svolto dai capi d'istituto che devono impegnarsi per il miglioramento della cultura scolastica e per la creazione di opportunità legate alla cittadinanza. L'educazione alla legalità e alla cittadinanza è competenza di base da perseguire in tutti gli ordini di scuola ed il dirigente scolastico svolge un ruolo decisivo sia nel pianificare strategicamente il lavoro usando il capitale sociale sia perché deve diventare egli stesso testimone di legalità.

Inoltre i risultati ottenuti dalla ricerca, a seguito delle analisi condotte sull'attendibilità dello strumento, permettono di pensare in un'ottica futura alla somministrazione del questionario a tutte le figure coinvolte a pieno titolo nell'educazione del singolo e della collettività.

Ricerca, formazione e miglioramento dell'offerta formativa sono dunque parole chiave per insegnamenti efficaci ed autentici in tema di rispetto delle regole. Trasmettere le conoscenze, le competenze e le capacità che permetteranno ai giovani di diventare cittadini attivi capaci di definire il futuro della nostra società rappresenta una delle principali sfide a cui devono far fronte i sistemi educativi odierni.

Parole- chiave: legalità, educazione alla cittadinanza, cittadinanza attiva, scuola, competenze sociali e civiche, life skills, condivisione, comunità, patto educativo.

INDICE GENERALE

RINGRAZIAMENTI.....	3
RESUMEN.....	7
ABSTRACT	15
RIASSUNTO	23
INDICE GENERALE.....	31
RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL	37
<i>Tabla No. 1 Estadísticas de fiabilidad de todo el instrumento</i>	<i>54</i>
<i>Tabla No. 2 Efecto univariado obtenido por los individuos en la puntuación total del cuestionario en relación con el tipo de escuela</i>	<i>55</i>
<i>Tabla No.3 Efecto multivariante obtenido por los individuos en la puntuación de las seis subescalas factoriales en relación con el tipo de escuela</i>	<i>55</i>
<i>Tabla No. 4 sobre los valores en porcentaje para cada ítem</i>	<i>58</i>
PRESENTAZIONE-INTRODUZIONE.....	61
PARTE I: ENCUADRAMENTO TEÓRICO.....	63
CAPITULO I: COMUNITÀ CITTADINA E SENSO DI LEGALITÀ.....	65
1.1 Introduzione.....	65
1.2 I giovani ed il senso di legalità.....	66
1.3 Il ruolo importante della scuola.....	68
1.4 La società ed i fenomeni di devianza	71
1.5 La legalità tra realtà e modello	74
1.6 Legalità come modello sociale, consenso e lifelong learning.....	77
1.7 La comunità: uno “strano attrattore” di un “comune sentire”	81
1.8 La comunità con o senza territorio	83
Nota conclusiva.....	87

CAPITULO II: COMUNITÀ SOCIALE, SENSO DI LEGALITÀ E SVILUPPO.....	93
2.1 Introduzione.....	93
2.2 Esperienze di apprendimento ed educazione di comunità.....	96
2.3 Grundtvig ed il modello di educazione popolare.....	103
2.4 La prospettiva della sozialpädagogik.....	106
2.5 Dalla “grande società” alla “grande comunità”: il contributo di Dewey - Esperienza e apprendimento nelle forme di una experiential education.....	108
2.6 L’adult education e la community organization di Lindeman.....	113
2.7 Il community centre di Parker Follett.....	117
2.8 I modelli tradizionali nella classificazione di Martin.....	121
Nota conclusiva.....	123
CAPITULO III: IL CAPITALE SOCIALE.....	131
3.1 Introduzione.....	131
3.2 Funzione formativa del capitale sociale e fiducia sociale.....	136
3.3 Come si produce il capitale sociale. Le dimensioni.....	142
3.4 Il valore del capitale sociale: il contesto teorico di riferimento ed il costruttivismo socio-culturale.....	150
3.5 Il capitale sociale e le dimensioni partecipative nei processi formativi.....	161
3.6 Le comprehensive community initiatives.....	166
3.7 La community education ed il lifelong learning.....	169
3.8 Elementi di comparazione: <i>learning cities</i> e <i>comprehensive community initiatives</i>	176
Nota conclusiva.....	180
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO.....	185
CAPITULO IV: MATERIALES Y MÉTODOS.....	187
4.1 Metodologia.....	187

4.2	Objetivos.....	188
4.3	Diseño de la investigación.....	188
4.4	Hipótesis de trabajo.....	189
4.5	Población y muestra	189
Tab.1	Distribuzione campione rispetto all'ordine e grado di scuola	190
Grafico n° 1	Distribuzione campione rispetto all'ordine e grado di scuola.....	190
Tabella n°2	Distribuzione di genere dell'intero campione	190
Grafico n°2	Distribuzione di genere dell'intero campione	191
Tabella n°3	Distribuzione di frequenza rispetto al posto Comune o di Sostegno.....	191
Grafico n°3	Distribuzione di frequenza rispetto al posto Comune o di Sostegno.....	191
Tabella n°4	Distribuzione di frequenza rispetto al titolo di studio	192
Grafico n°4	Distribuzione di frequenza rispetto agli anni di insegnamento	192
Tabella n°5	Distribuzione di frequenza rispetto alla disciplina	193
Grafico n°5	Distribuzione di frequenza rispetto agli ambiti d'insegnamento.....	193
4.6	Instrumentos.....	193
4.7	Procedimientos	195
4.8.	Tratamiento Estadístico de los datos	197
CAPITULO V: RESULTADOS.....		199
5.1	Análise psicométrica de los instrumentos.....	199
Tabella n°6	Factor loadings del questionario dopo la rotazione varimax	202
Tabella n°7	Statistiche di affidabilità dell'intero strumento	205
Tabella n°8	Matrice di correlazione inter-item.....	205
Tabella n°9	Matrice inter-item fattore 1	206
Tabella n°10	Matrice inter-item fattore 2	206
Tabella n°11	Matrice inter-item fattore 3	207
Tabella n°12	Matrice inter-item fattore 4	207

<i>Tabella n°13 Matrice inter-item fattore 5</i>	207
<i>Tabella n°14 Matrice inter-item fattore 6</i>	208
5.2 Médias, desviacioners típicas.....	208
<i>Tabella n°15 Medie e Deviazioni Standard dei 6 fattori</i>	208
5.2.1 Differenze di atteggiamento rispetto al genere.....	209
<i>Tabella n°16 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione al genere.....</i>	209
<i>Tabella n°17 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione al genere</i>	210
5.2.2 Differenze di atteggiamento rispetto al ruolo	210
<i>Tabella n°18 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione al ruolo</i>	210
<i>Tabella n°19 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione al ruolo</i>	211
5.2.3 Differenze di atteggiamento rispetto all'ordine di scuola.....	211
<i>Tabella n°20 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione all'ordine di scuola.....</i>	211
<i>Tabella n°21 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione all'ordine di scuola</i>	212
5.2.4 Differenze di atteggiamento rispetto alla disciplina.....	214
<i>Tabella n°22 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione alla disciplina.....</i>	214
<i>Tabella n°23 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione alla disciplina.....</i>	215
5.2.5 Differenze di atteggiamento rispetto a Comune e Sostegno.....	215
<i>Tabella n°24 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione al posto.....</i>	216
<i>Tabella n°25 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione al posto</i>	216
5.2.6 Differenze di atteggiamento rispetto al Titolo di Studio.....	216

<i>Tabella n°26 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione al titolo di studio.....</i>	217
<i>Tabella n°27 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione al genere</i>	217
5.3 Analisi qualitativa dello strumento.....	217
<i>Tabella n°28 valori percentuali per singolo item</i>	218
<i>Grafico n°6 Distribuzione frequenze percentuali item 22</i>	222
<i>Grafico n°7 Distribuzione frequenze percentuali item 2</i>	223
<i>Grafico n°8 Distribuzione frequenze percentuali item 18</i>	224
<i>Grafico n°9 Distribuzione frequenze percentuali item 17</i>	227
<i>Grafico n°10 Distribuzione frequenze percentuali item 13.....</i>	228
<i>Grafico n°11 Distribuzione frequenze percentuali item 26.....</i>	229
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	231
6.1 Limitaciones del Estudio	231
6.2. Propuestas de nuevas Investigacionbes futuras	232
6.3 Conclusiones finales.....	235
7. Referencias Bibliograficas.....	241
8. ANEXOS.....	255

RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

Marco teórico

Numerosos estudios investigan el sentido cívico de los adolescentes italianos, su respeto por la ley y la influencia de la secularización y "desnormativización" de la sociedad en los niveles de autonomía y de inclinación al riesgo de desviación.

Una amplia literatura nacional e internacional en el campo de la Sociología de la educación nos permite hablar acerca de las consecuencias de estos procesos sociales sobre la relación entre los adolescentes y la legalidad: en la familia, en la escuela y en las relaciones extracurriculares formales e informales.

Se ha demostrado la percepción a menudo "matizada" entre los adolescentes sobre el límite entre actividades legales e ilegales, la exposición al riesgo de ilegalidad basada en el entorno residencial y educativo, los diferentes niveles de transgresión y las causas que llevan a los adolescentes a justificar a quienes violan las normas.

Hoy en día, es urgentísimo trabajar sobre la base de una cultura de normas sociales que sean para los chicos una fuente de seguridad y de estímulo para actuar en pos de un futuro mejor.

La cuestión de la legalidad, especialmente delicada en sí, se vuelve aún más a la hora de abordarla en un contexto, como el del grupo de clase, que incluye a personas que, al ser adolescentes, viven un momento particularmente delicado en su vida: el de su adaptación a la sociedad y a las normas de los adultos. Ante esta situación, una tarea importante recae en la escuela, que debe ocuparse de educar en la legalidad.

Es importante, pues, por un lado, introducir momentos en los que los estudiantes sean capaces de tomar iniciativas y de ejercer responsabilidades, y, por otro lado, es importante desarrollar otras modalidades de actuación de la escuela que permitan a todas las personas, jóvenes y adultos, que sus derechos se vean respetados.

La educación en la legalidad debe implementarse haciendo partícipes a todos los miembros de la escuela: directores, profesores, estudiantes y familias ya que, educar en la legalidad es un valor que garantiza el bienestar del hombre y del ciudadano y, por

tanto, el desarrollo de la sociedad respetando los derechos de todos, permitirá la existencia de una democracia, haciendo que crezca, en la conciencia de los jóvenes, el sentido de la ley, de la justicia, del respeto, de modo que a todos y a cada uno les sea posible autorrealizarse en la vida social, dando prioridad al comportamiento social sobre el individual.

Toda la sociedad está llamada a este compromiso: en este sentido, se pueden crear importantes sinérgias en los contextos regionales entre escuelas, familias, gobiernos locales, entidades económicas y organizaciones, para hacer más eficaz la difusión y la aplicación de un "modelo legal", para continuar en el contexto regional y para promover el desarrollo de la vida pública y económica.

Esta investigación tiene como objetivo investigar la percepción que tienen los profesores con respecto a la cuestión de la legalidad, exactamente para identificar los puntos de ruptura de un perverso sistema contextual y con causas, y para definir una orientación política a largo plazo.

Frente a la complejidad de la sociedad, hay muchos niveles en los cuales se puede situar un compromiso destinado a reducir el riesgo de desembocar en decisiones de ilegalidad por parte de los jóvenes.

Parece que hay una brecha significativa entre el convencimiento de que los jóvenes puedan marcar la diferencia en la promoción de un nuevo modelo de legalidad y entre participar en acciones concretas e implicarse al lado de una escuela capaz de mejorar las pequeñas y grandes comunidades.

Los avances en la investigación educativa sobre las instituciones han demostrado la importancia desempeñada por el aprendizaje permanente (*lifelong learning*) y, al mismo tiempo, las dificultades relacionadas con la aplicación de estrategias educativas eficaces para garantizar el acceso de todos a la formación, para aumentar la participación de los adultos en el aprendizaje y para liberar el potencial de conocimiento indispensable para la transformación y el desarrollo social, cultural y económico de la sociedad.

Hasta la fecha, el aprendizaje permanente (*lifelong*) recubre el rostro de una estrategia individual y social: aparece estrechamente vinculado, por un lado, con la capacidad de los adultos de ejercer la ciudadanía activa, para alcanzar niveles de

autonomía y de autorrealización personal y profesional cada vez más altos y, por otro lado, vinculado con la necesidad de mejorar los niveles de inclusión, de cohesión y de democracia en nuestra sociedad.

Hablar de "democratización del conocimiento" y de "aprendizaje de la cultura", sin embargo, siguen siendo meros eslóganes si no van acompañados de políticas educativas dirigidas a la lucha contra los fenómenos de desigualdad provocados por la disparidad en las oportunidades de acceso, y si no se reconoce la relevancia adecuada a la necesidad de implementar y de mejorar medidas específicas de apoyo a la participación "desde abajo" en este tipo de procesos de construcción compartida del bienestar personal y social.

En este marco teórico se ubican las investigaciones en materia de educación de las comunidades en las estrategias del aprendizaje permanente en la edad adulta, las cuales, a través de la descripción de la perspectiva pedagógica de la educación comunitaria (community education) y del análisis de los modelos de educación comunitaria del lugar, tratan de evaluar la hipótesis de la relación entre la aplicación de estrategias para la educación comunitaria (community education) y la participación de adultos en actividades de aprendizaje permanente.

En el marco de las principales tradiciones de estudio que entre los siglos XIX y principios del XX han ayudado a definir una teoría de educación comunitaria y de adultos (adult and community education), las aportaciones más significativas se encuentran en la educación popular de Nikolai Frederik Severin Grundtvig, en la sozial Pädagogik de Paul Natorp, en la perspectiva social de John Dewey, en la tradición del studiecirkel Oscar Olsson, en la educación de adultos (adult education) de Eduard Christian Lindeman, en la community organization de Mary Parker Follett y en la community schooling de Henry Morris. A cada campo de estudio le corresponden experiencias y prácticas de educación comunitaria (community education) concretas. Parece razonable decir que, si la comunidad representa el contexto, el contenido de la acción y de la intervención educativa enfocada al cambio individual y social, es a través de la educación comunitaria que este cambio se hace posible.

Se ha extendido la opinión que ve a las escuelas como agentes importantes del cambio social, y a la educación como la capacidad de formar sociedades democráticas

sostenibles conectadas, en gran parte, con la calidad de las acciones que se derivan de perfiles profesionales como el de profesor, director, empleado de la escuela, etc ...

Con el fin de desempeñar plenamente su papel, el personal y los responsables del mundo educativo pueden y deben ser los receptores de un apoyo adecuado que debe ir acompañado de una visión renovada de sus responsabilidades, calificada como compartida e incluida en el marco de una educación por una sociedad democrática sostenible.

En primer lugar, surge la necesidad de imponer una visión de la educación, del papel del profesor y de la dirección educativa que esté ineludiblemente asociada a la visión de la sociedad donde vivimos y, sobre todo, donde dejamos que vivan las nuevas generaciones.

No parece que pueda aplazarse la reflexión sobre los profesionales que trabajan en la educación, sobre los objetivos de esta y el papel que dichos profesionales desempeñan, así como también se deben investigar e indicar los cambios que sean necesarios si se desea que la educación contribuya al futuro de las sociedades democráticas sostenibles.

Esta reflexión se aplica a todos los niveles de la educación formal, desde la enseñanza preescolar hasta la educación superior, así como a todos los aspectos de la educación no formal y del aprendizaje informal.

En última instancia, aunque el profesor está en el centro de la relación enseñanza /aprendizaje, la reflexión nos afecta a todos como gente que aprende durante toda la vida, como padres, agentes sociales, políticas y culturales.

En primer lugar, debemos examinar ciertas creencias básicas con respecto a la educación y tratar de volver a definir el papel y las competencias de los profesores y directores en un contexto de responsabilidad compartida en la que todos los implicados en la educación - padres, profesores, estudiantes, formadores, administración de la escuela, tomadores de decisiones, organizaciones de la sociedad civil y la opinión pública en general - tienen un papel que desempeñar junto al profesor en calidad de experto profesional.

La educación para la democracia no parece quedar relegada a un solo nivel y a una edad educativa concreta, así como no puede limitarse a la educación formal antes que a la no formal o a la informal. Se debe inspirar cualquier iniciativa educativa, independientemente del contexto. En cuanto a los campos de la educación formal, no pueden refugiarse en una u otra disciplina, sino que tienen que ser parte activa de cualquier enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel de clase, como institucional u otro.

En junio de 2011, los Ministros de Educación de los Estados Miembros del Consejo de Europa examinaron el papel fundamental desempeñado por los profesores en favor del cambio social y de la sostenibilidad de las sociedades democráticas en los próximos años y décadas.

Los espacios del aprendizaje no sólo se identifican en las escuelas y en la educación formal dada. Coinciden con todos los espacios en los que haya aprendizaje y desarrollo, de manera informal, no formal o formal. Por lo tanto, parece claro el carácter compartido de las responsabilidades educativas, suficiente para incluir a todos los que desempeñan un papel activo como facilitadores del aprendizaje: profesores, padres, compañeros, educadores, representantes de la sociedad civil y los propios alumnos.

A partir de las reflexiones que han surgido, aparece la necesidad de replantear la dimensión de la "preparación" en relación con la educación, la formación, la información, la sensibilización, la difusión sobre el tema de "responsabilidad compartida en educación".

No se trata de examinar y de reflexionar sobre el hecho de haber recibido una formación / educación adecuada para poder hacer frente a lo que nos espera, sino para buscar la voluntad de comprometerse en un proceso de reflexión colaborativa sobre el futuro de la educación y del aprendizaje, y sobre los cambios necesarios.

Hay que identificar las condiciones que garanticen la continuidad de los planes de estudio considerando que el aprendizaje se organiza, se desea y se persigue, y que este no se improvisa, no es sin salida o casual.

En este contexto, el profesor desempeña una serie de papeles, ya que es él quien prepara, gobierna y evalúa los procesos educativos, interviniendo de manera sistémica y sistemática a través de itinerarios educativos específicos destinados a asimilar, por parte

de los estudiantes, las habilidades básicas (conocimientos, comportamientos, actitudes) y competencias complejas (procesos, métodos, trayectorias).

La enseñanza debe programarse a través de acciones formativas de las que se pueda evaluar su eficacia, pero la programación de las acciones formativas se basa en la capacidad de pensar de manera estratégica para organizar las actividades, para relacionarlas y ajustarlas, para elegir y producir los materiales más adecuados, y para evaluar su impacto y los resultados realmente obtenidos. Sin embargo, se programa trabajando/comunicando con los colegas y compartiendo el lenguaje profesional.

Además de confirmar que la misión fundamental de la escuela sigue siendo la misma, la evidencia empírica muestra que es inevitable el inicio de itinerarios para cambiar el rol de los profesores, de los métodos y del enfoque de la escuela y de su lugar dentro de la sociedad. Deben cambiar. Comprender la necesidad de estos cambios, tanto a nivel europeo como mundial, requiere una observación y un análisis crítico de las tendencias actuales, de sus causas y sus efectos, de los desafíos a los que nos enfrentamos y de las perspectivas disponibles, y nos obliga a reflexionar sobre el impacto (posible o seguro) de todos estos factores en la educación.

De ello se desprende, por lo tanto, el nuevo significado de la educación social a partir de elementos antiguos y nuevos, y surge la necesidad de tener educadores listos para un cambio "paradigmático".

Para facilitar o permitir a las instituciones públicas "satisfacer" las nuevas necesidades de formación de los ciudadanos y de la comunidad, se han experimentado, en el tiempo, modos que están principalmente relacionados tanto con el fortalecimiento de la ciudadanía activa y con la participación democrática y la mejora de la capacidad de aprender a aprender, como con el logro de otros objetivos de tipo cognitivo, relacionados con la necesidad de permitir nuevas oportunidades para disfrutar de estímulos culturales o de actividades recreativas, así como asociados con la capacidad de crear nuevas relaciones e interacciones sociales. Sin embargo, los modelos educativos que nos llegan del pasado son a menudo elitistas, jerárquicos y discriminatorios. Por tanto, es necesario reflexionar y hacerse preguntas nuevas en comparación con décadas pasadas, explorando los cambios más significativos que se

planteen como necesarios para asegurar que la oferta educativa y las prácticas resultantes se adapten a los retos del futuro.

Ha de considerarse la cuestión de los valores y su transmisión / construcción, las cuestiones pedagógicas y de enfoque, así como el problema de las competencias y de la formación de profesores.

Es un corolario lógico el debate sobre la participación en la toma de decisiones y en la programación de nuevos contextos educativos, así como la imagen y el espíritu de los profesores y su reclutamiento.

Se trata, en definitiva, de mirar a un mundo pensando en relación con los valores globales, centrando el debate sobre una educación de calidad para todos, tratando de entender "por qué" y "cómo" los enfoques utilizados por la escuela fracasan con muchos jóvenes y por qué que no se desarrolla plenamente el potencial innovador y creativo de todos. La evidencia muestra que no basta sólo con democratizar - o hacer universales, - las formas de educación concebidas hace dos siglos para responder a los desafíos que el mundo ahora debe recoger. Forma, contenido, orientación, son aspectos que requieren hoy en día ser replanteados, por lo que es necesario traer nuevas opciones, sobre una base local y, al mismo tiempo, integradas en un marco global de reflexión y de perspectiva.

Con este fin, las competencias que se imparten en el contexto de las materias escolares más tradicionales, pueden complementarse con competencias transversales que permitan a la gente vivir, actuar y hacer frente a los desafíos en diversos contextos.

Las escuelas son un lugar de transmisión y de desarrollo de valores, intencionadamente o no. Una escuela que sólo transmite conocimiento no existe. Los profesores, con su forma de comportarse, con el lenguaje que utilizan, con los métodos y los programas que eligen, comunican valores a los estudiantes y a toda la comunidad.

Los directores de centros escolares, con el estilo de liderazgo que adoptan, con el modelo de organización y de gestión que realizan, con los métodos de comunicación que utilizan, con la calidad de las relaciones que crean con la comunidad local y, por último, con la visión que transmiten y propagan, contribuyen al establecimiento de la

escuela como motor de desarrollo y de progreso social basado en la formación de una ciudadanía informada.

Las elecciones que hacen los educadores, en general, pueden favorecer el desarrollo de una ética democrática, o tener el efecto contrario. El profesor puede optar por enviar los valores inclusivos para apoyar a la sociedad democrática sostenible o, por el contrario, dejar que perduren las continuas discriminaciones y seguir aplicando prácticas que no favorecen el aprendizaje individualizado de una base amplia de componentes humanísticos fundamentales. Si al alumno se le considera un mero receptáculo en el que los profesores, a su vez, versan un conjunto de saberes, si el alumno no tiene derecho a tener voz propia en las decisiones que afectan a la clase o a la escuela, lo que se crea, sin querer, es una situación de desigualdad de derechos y de inferioridad en términos de respeto y responsabilidad.

La pedagogía no es neutral porque los valores impregnan las prácticas de enseñanza. La observación muestra que los valores transmitidos por las prácticas existentes no son siempre valores democráticos.

Educar en la democracia y en el entendimiento mutuo no debe colocarse en oposición a la enseñanza de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias, ni con ninguna de las otras materias escolares tradicionales como geografía, historia, educación física e idiomas extranjeros, sólo por nombrar unas pocas. Es de vital importancia ofrecer a los niños y a los jóvenes de hoy en día las herramientas, los conocimientos, las competencias, los valores y los significados importantes que son esenciales para facilitar y guiar la vida - tanto a nivel individual como colectivo - de las generaciones futuras, y para evitar repetir los errores y desastres del pasado.

La elección de una pedagogía y de un ambiente de aprendizaje es parte del ethos y del mensaje que hay que transmitir.

Una escuela basada en principios democráticos, incluso en la enseñanza y el aprendizaje que ofrece, sin duda fomentará una preparación para tener sociedades justas y democráticas.

En la elección de los métodos utilizados, es posible encontrar un "terreno común" y estrategias que permitan integrar las competencias esenciales de la democracia dentro

del programa educativo. La aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo y el dar a los estudiantes la oportunidad de expresar su opinión sobre las decisiones que se toman, no sólo equivale a contribuir a que asuman la responsabilidad de aprender y a que aumente la igualdad de oportunidades en el acceso al aprendizaje, sino también a reducir la violencia, a enseñar a manejar los conflictos y a orientar en la prevención de las discriminaciones.

Lo ideal sería cambiar de "plan de estudios" a "programas educativos" más amplios y humanistas, con el fin de hacer que la educación en general, por tanto también la educación para la legalidad y para la ciudadanía, y la elección de los elementos que se han de enseñar / aprender sean el resultado de una responsabilidad compartida entre las diferentes partes interesadas en colaborar en objetivos comunes. Los padres, las instituciones educativas, la sociedad civil y los propios jóvenes podrán, entonces, decidir conjuntamente conocimientos, valores, competencias y significados relevantes e importantes que han de transmitirse / conseguirse en una determinada sociedad, en un momento dado, con vistas a un bien verdaderamente común.

Objetivos del proyecto de tesis

La hipótesis que impulsa este diseño de la investigación es que si es cierto que educar en la ciudadanía es construir y difundir una cultura auténtica de valores cívicos por medio de modelos basados en los ideales de legalidad, solidaridad, respeto, seguridad y protección, y si es cierto que la escuela debe ser un taller para la democracia y la paz, entonces se deduce que los profesores y los directores tienen que innovar el modelo educativo-formativo para transformar y mejorar la realidad.

La investigación es, por lo tanto, un intento de introducir un nuevo "sentido" a la educación ciudadana y para ello el punto de partida serán la experiencia, los puntos de vista y lo imaginario vivido y expresado, en cuestión de legalidad, por los profesores.

Este trabajo se plantea un doble objetivo, por un lado, pretende analizar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de la herramienta utilizada para investigar la legalidad percibida y representada en el sistema educativo. Por otro lado, el

segundo objetivo se refiere a analizar las posibles diferencias en la muestra considerada con respecto a las representaciones individuales del constructo de legalidad.

Marco empírico

Método y participantes

La muestra total de individuos que se han unido al proyecto de investigación se compone de un total de 382 profesores de diferente orden y grado, con una mayor prevalencia de los profesores de la Escuela Secundaria de I grado (50%), que constituyen la mitad de la muestra considerada.

En cuanto al género de los participantes, la investigación muestra una prevalencia del sexo femenino (66,5%) con respecto al masculino (33,5%). Con respecto a la edad, la situación es más homogénea, pero aún así se destaca mayor concentración de profesores en el grupo de edad de 50 años ($M = 48,9$ $DS = 10,78$).

Del número total de profesores, la mayoría aparece contratado en un puesto ordinario (85,6%) y sólo una pequeña porción de la muestra aparece con contrato de educación especial (14,4%). En cuanto a la variable años de enseñanza, la mayoría de los profesores tienen una gran experiencia en la enseñanza ($M = 20,55$ $DS = 11,30$).

Al analizar la variable título de estudios aparece que casi todos poseen como título la licenciatura (75,4%) y sólo una pequeña parte ha obtenido la diplomatura (24,6%). Los campos de enseñanza de materias de los profesores que participaron en la investigación son variados, con una prevalencia de la enseñanza de materias humanísticas y lingüísticas (38,2%).

Material y procedimiento

El instrumento de medición utilizado es un cuestionario construido puntualmente, de tipo papel y lápiz, cuyo objetivo es investigar sobre la legalidad percibida y representada por el sistema educativo. Es un cuestionario anónimo donde en la primera

parte el individuo tiene que introducir algunos datos personales (fecha de nacimiento, sexo, etc.) y otros relacionados con la profesión (tipo de escuela, años de enseñanza, etc.). En cambio, la segunda parte del cuestionario se compone de 28 ítems con respecto a los cuales el individuo está llamado a expresar su grado de acuerdo /desacuerdo. Las modalidades de respuesta son sobre *Escala Likert* de 5 puntos: "Para nada" (1), "Poco" (2), "Bastante" (3), "Mucho" (4), "Muchísimo" (5). La puntuación total, procedente de la suma de las respuestas de cada individuo sobre la base de una batería entera, indica la posición del individuo con respecto al constructo de legalidad en la escuela.

La administración puede ser de forma individual o bien colectiva, en caso de que hubiera más profesores participando dentro de la misma escuela. El cuestionario no incluye límites de tiempo, sin embargo, cumplimentarlo lleva aproximadamente unos diez minutos. Es importante decir al examinado que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino sólo respuestas adaptadas a su forma de percibir y de representar la legalidad y el sistema educativo.

Diseño de investigación

Con el fin de investigar, como se ha expuesto más arriba, las representaciones, las opiniones y las actitudes vividas y percibidas por los profesores en relación con el constructo de legalidad, el diseño de investigación que mejor se presta a esta necesidad es el diseño de tipo descriptivo- exploratorio, puesto que la forma más directa de tener conocimiento de lo que la gente percibe, siente o vive es dándole la oportunidad de expresarse. Esta metodología está diseñada para conocer las expectativas, las creencias y las actitudes de los profesores sobre el tema de la legalidad en la escuela, en particular, trata de dar una visión al sistema educativo, así como permite un espacio para la emancipación a los profesores y a sus voces.

La investigación ha utilizado, sin embargo, una metodología cuantitativa para dar fiabilidad estadística al instrumento. De hecho, el cuestionario fue sometido a análisis estadísticos que pudieran medir la fiabilidad e identificar las áreas que se iban a investigar. Las mismas puntuaciones obtenidas en el cuestionario se sometieron a una serie de análisis estadísticos para poder determinar si las variables consideradas por el

cuestionario podían tener un impacto en la manera de percibir, vivir y actuar de la legalidad.

Tratamiento estadístico de datos

Las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios se prepararon en forma de tabla en Excel y después se importaron y procesaron en el programa estadístico SPSS versión italiana 2,0. Gracias a este se llevaron a cabo estudios estadísticos basados en el análisis de la varianza (ANOVA), utilizando un diseño con medidas repetidas sobre las puntuaciones obtenidas por los individuos en el cuestionario, considerando de vez en cuando qué factores *between subject* se iban tener en cuenta.

Utilizar SPSS ha permitido obtener la media, la desviación estándar, así como el análisis de varianza univariado para cada variable dependiente y el análisis multivariante de la varianza utilizando la traza de Pillai, el lambda de Wilks, la traza de Hotelling y la raíz de Roy, teniendo en cuenta el valor exacto de F y el grado de libertad del error.

Resultados

Por lo que respecta al primer objetivo establecido en la etapa de diseño, es decir, el de evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario utilizado, se llevó a cabo inicialmente un análisis factorial sobre los 28 ítems que componen el cuestionario. Después de haber examinado sólo los componentes que explicaban el 5% de la varianza ($p = 5\%$) o más, se mostró que los ítems del cuestionario podían agregarse en seis macroáreas principales que explican el 48,8% de la varianza total.

	Componente					
	Legalidad en el sistema escolar	Conocimientos y competencias en el campo de la legalidad	Formación/reciclaje de profesores sobre la legalidad	Ciudadanía activa	Cultura y respeto por la legalidad	Misión institucional
IT 9 - ¿Son necesarias las competencias de diseño educativo-didáctico para que las acciones de la escuela tengan éxito, en términos de legalidad?	,688					
IT 21 - Módulos didácticos específicos, divididos en unidades teóricas y de laboratorio, ¿son útiles para la difusión de la cultura de la legalidad?	,617					
IT 10 - ¿Se supervisa en la escuela el cumplimiento de las normas acordadas?	,613					
IT 22 - En la escuela, ¿se respetan las normas jurídicas no acordadas?	,548					
IT 1 - La escuela, ¿es un espacio para el conocimiento de las normas y leyes del contexto social ampliado?	,348					
IT 15 - La escuela, ¿es un lugar para interiorizar los valores y los principios democráticos?	,302					
IT 3 - La escuela, ¿promueve las competencias pedagógicas		,356				

transversales de los profesores sobre el tema de la legalidad?						
IT 5 - El conocimiento de los profesores sobre la cuestión de la legalidad, ¿cuenta con las condiciones para educar sobre ello?		,614				
IT 6 - Las competencias de los profesores para educar en la legalidad, ¿son adecuadas para la franja educativa?		,577				
IT 8 - El conocimiento de las estrategias de comunicación de la cultura de la legalidad y de la seguridad, ¿son cruciales para conseguir una ciudadanía activa?		,531				
IT 2 - La escuela, ¿es un espacio para el conocimiento de las normas y leyes del entorno educativo?		,507				
IT 4 - La escuela, ¿reconoce institucionalmente el compromiso de los docentes en materia de educar en la legalidad?		,403				
IT 11 - ¿Es coherente formar a los profesores en el tema de la legalidad con respecto a las necesidades expresadas por los estudiantes?			,688			
IT 12 - ¿Piden los profesores			,662			

expresamente una puesta al día sobre contenidos en materia de legalidad y seguridad?						
IT 18 - ¿Está garantizada la legalidad con proyectos específicos?			,455			
IT 17 - La cultura de la legalidad en la escuela, ¿tiene más éxito si esta tarea se encomienda a expertos externos?			,403			
IT 7 - Los conocimientos de metodologías apropiadas para la creación de derechos y deberes en común, ¿están actualizados de acuerdo con los tiempos?			,371			
IT 23 - Las normas, ¿benefician a todos?				,742		
IT 24 - La legalidad y la seguridad, ¿son esenciales para conseguir una ciudadanía activa?				,763		
IT 16 - En la escuela, ¿la cultura de la legalidad se desarrolla mejor a través del trabajo en equipo?				,487		
IT 19 - La legalidad, ¿está mejor garantizada si se aborda en todos los proyectos?					,741	

IT 20 - En el Sur, ¿la falta de civismo produce ilegalidad?					,740	
IT 13 - La legalidad, ¿hace de la escuela un lugar seguro?					,532	
IT 14 - La escuela, ¿tiene la obligación de comprometerse con la cuestión de la legalidad?					,498	
IT 26 - La escuela, ¿experimenta en los profesores tareas de responsabilidad sobre el tema de la legalidad?						,793
IT27 - En la escuela, ¿la legalidad se describe como un recurso para el desarrollo de cualquier actividad humana?						,648
IT 25 - La escuela, ¿es responsable del éxito del respeto por el valor de la ley?						,639
IT 28 La ley, ¿es una condición de igualdad?						,364

Los seis factores fueron posteriormente nombrados de acuerdo con los ítems que confluyen en ellos y, tras una cuidadosa interpretación de los contenidos, se asignaron diferentes etiquetas.

Al primer componente, que explica el 9,1% de la varianza total, se le ha denominado "Legalidad en el sistema educativo", en referencia a la tarea de alentar a los jóvenes a rechazar las seducciones de la ilegalidad, a la idea de que uno es instruido y educado cuando se poseen las competencias necesarias para dominar los complicados

procesos sociales, y cuando se es capaz de elegir y de asumir sus responsabilidades en la vida individual, social y civil.

Al segundo componente, que explica el 8,8% de la varianza total, se le ha denominado "Conocimientos y habilidades en el campo de la legalidad". Educar en la legalidad implica, de hecho, una comprensión preliminar de las dinámicas históricas y sociales del concepto de ciudadanía. La idea de ciudadanía abarca tanto el conocimiento y la práctica del conjunto de convenciones, leyes y normas que determinan una comunidad civilizada, como el reconocerse parte del sistema de valores, de la cultura y de las tradiciones de la comunidad de referencia.

Al tercer componente, que explica el 8,4% de la varianza total, se le ha denominado "Formación/reciclaje de profesores sobre la legalidad", ya que estas cuestiones son fundamentales para adquirir una ciudadanía real, entendida esta como la condición y la oportunidad única e irrepetible de construir un horizonte democrático común.

Al cuarto componente, que explica el 8,4% de la varianza total, se le ha denominado "Ciudadanía activa", ya que está saturado de ítems que describen cómo la relación entre la ciudadanía y la educación debe caracterizar la sociedad post-moderna en la era de la globalización. La ciudadanía es el hilo conductor de cualquier aportación educativa que se convierta en una idea que acoja y viva en los individuos y en la sociedad para fomentar nuevas habilidades de participación y de toma de decisiones, y para reconsiderar el sentido de pertenencia cultural como requisitos indispensables de una educación capaz de fortalecer y reactivar el vínculo social y la democracia.

Al quinto componente, que explica el 7,5% de la varianza, se le ha denominado "Cultura y respeto por la legalidad", para indicar el nexo de unión entre la educación y la experiencia por medio de la participación activa de toda la comunidad en la vida educativa, con el objetivo de desarrollar en las nuevas generaciones la capacidad de asumir compromisos, de regularse a sí mismo y de gestionarse. Por último, al sexto componente identificado, que explica el 6,3% de la varianza total, se le ha denominado "Misión institucional", porque quiere indicar la identidad y los objetivos de la institución educativa que constituyen el mandato y los objetivos estratégicos.

Con el fin de examinar la consistencia interna del cuestionario, se calculó el coeficiente *alfa de Cronbach* en todo el instrumento, teniendo en cuenta las seis macroáreas diferentes surgidas del análisis factorial previamente llevado a cabo, y apareció una adecuada validez interna ($\alpha = .97$).

Alfa de Cronbach	No. de elementos
,972	6

Tabla No. 1 Estadísticas de fiabilidad de todo el instrumento

Además, se evaluó la validez interna de cada factor individual, calculando, también en este caso, el coeficiente alfa de Cronbach, el cual indicó, para cada uno de las seis macroáreas, una buena correlación entre los elementos que forman parte de cada factor.

Por lo tanto, los análisis sobre la fiabilidad del instrumento nos permiten afirmar que el cuestionario posee índices de consistencia interna adecuados, tanto al referirnos al instrumento en su totalidad como a las seis macrodimensiones consideradas.

Con el fin de verificar el segundo objetivo y, por lo tanto, de examinar la posible presencia de diferencias individuales en las representaciones, opiniones y actitudes de los profesores con respecto al constructo de legalidad, se llevaron a cabo una serie de Análisis de la Varianza aplicados tanto a la puntuación total obtenida de los individuos en el cuestionario, como a las puntuaciones obtenidas por estos en las seis subescalas factoriales.

Se procedió considerando de forma puntual las diferentes variables (sexo, papel, tipo de escuela, título de estudios) como variables *between-factors* para evaluar la posibilidad de que existieran diferencias vinculadas a estas. La variable Tipo de escuela (Primaria, Secundaria de I grado y Secundaria de II grado) es la única que ha mostrado un efecto estadísticamente significativo.

Tipo de escuela	Media	Desviación Estándar	F	P
Primaria	3,5	3,84	3,07	,047
Secundaria de I grado	3,3	3,82		
Secundaria de II grado	3,3	3,51		

Tabla No. 2 Efecto univariado obtenido por los individuos en la puntuación total del cuestionario en relación con el tipo de escuela

	Primaria (N = 23)		Secundaria de I grado (N = 191)		Secundaria de II grado (N = 168)		Efecto univariado		Efecto Multivariante	
	M	DS	M	DS	M	DS	F	P	F	P
Macroárea1	3,45	,396	3,27	,577	3,24	,564	1,49	,225	3,54	,000
Macroárea2	3,48	,410	3,32	,458	3,34	,456	1,34	,261		
Macroárea3	3,34	,442	3,29	,424	3,31	,411	,152	,859		
Macroárea4	3,43	,416	3,31	,423	3,32	,413	,877	,417		
Macroárea5	3,46	,385	3,33	,396	3,32	,388	1,38	,253		
Macroárea6	3,49	,383	3,32	,383	3,30	,357	2,70	,068		

Tabla No.3 Efecto multivariante obtenido por los individuos en la puntuación de las seis subescalas factoriales en relación con el tipo de escuela

Las puntuaciones medias obtenidas por los profesores de primaria son más altas que las obtenidas por los profesores de enseñanza secundaria de primer y segundo grado, tanto en el Análisis Univariado realizado sobre la puntuación total del cuestionario como en el Análisis Multivariante realizado sobre la puntuación de las seis subescalas factoriales.

Los resultados, por lo tanto, confirman una diferencia entre los diferentes tipos de escuela que puede estar vinculada a una interpretación diferente del papel y de la función del profesor.

En referencia a los resultados, se puede decir que los profesores de la escuela primaria tienen más en cuenta la relación y los procesos de crecimiento de los estudiantes, desempeñando un papel más de educador que de profesor con respecto a los profesores de escuela secundaria.

El profesor es, por lo general, una figura que desempeña tareas eminentemente sociales. Este papel está formalizado y socialmente definido, y tiene la función general de transmitir conocimiento, de comunicar contenidos que la sociedad ha establecido formalmente en los programas del Ministerio. El educador, sin embargo, es el que desempeña una tarea, sobre todo moral, supervisando el crecimiento de la persona para bien y por el lado bueno.

Lo anterior explicaría por qué la Variable Tipo de escuela afecta a las representaciones de los profesores con respecto al constructo de legalidad, y la razón de ello podría atribuirse a varios motivos.

Los profesores de escuela primaria, por ejemplo, trabajan con horarios relajados, tan valiosos para el aprendizaje facilitado en este tipo de escuela, y en el marco de la obligatoriedad de la planificación de las clases, con frecuencia semanal o quincenal. Las reuniones de planificación son cruciales para la calidad de las acciones educativas, dado que empeñan a todos los profesores asignados en cada clase (el equipo) para hacer frente a los puntos fuertes y débiles de los contenidos propuestos, de las estrategias adoptadas, de las metodologías puestas en marcha. Esto, por supuesto, permite lograr y asegurar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en relación con temas y disciplinas que requieren un enfoque interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario que, por tanto, es necesario abordarlas necesariamente de forma compartida: es el caso de educar en la legalidad y en la ciudadanía.

En la escuela secundaria, sin embargo, estos procesos se hacen difíciles debido a la ausencia de momentos de planificación a nivel de consejo escolar. Los profesores, de hecho, se centran más en la dimensión disciplinaria. El horario está tan fragmentado que, en un mismo día, se encuentran diferentes profesores alternándose con materias diferentes en un mismo grupo de clase. Es el tema de la "secundarización" de la escuela lo que no es propicio para la adquisición de competencias sociales y cívicas que requieren aprendizajes interconectados y con horarios laborales relajados.

Las escuelas, sin embargo, son conscientes de su doble tarea: social y moral. En este sentido, ningún maestro que quiera desempeñar su tarea, por lo menos de forma éticamente aceptable, puede abstenerse de abrir su profesión docente para ejercer el papel de educador. Sin embargo, por lo general y principalmente también a causa de un

enfoque preferentemente orientado a las urgencias en la transmisión de contenidos, hay una atención limitada a las diferencias entre los dos papeles y, sobre todo, hay una falta de conciencia de las peculiaridades de la función educativa con respecto al papel social del profesor.

La dificultad de captar, asegurar y promover lo que es característico del papel educativo en el sistema escolar es uno de los problemas más graves y urgentes del actual sistema educativo en Italia. Esta dificultad contribuye al trastorno psicológico de profesores que sienten sus obligaciones como educadores, pero que a menudo carecen de las herramientas efectivas necesarias para poder cumplirlas.

Con el fin de investigar las actitudes, representaciones y opiniones vividas y expresadas por los profesores con respecto a la cuestión de la legalidad en la escuela, desde un punto de vista cualitativo se llevó a cabo teniendo en cuenta la distribución de las frecuencias en porcentajes de las respuestas dadas por los individuos a cada ítem, que se resumen en la tabla que sigue.

	Para Nada	Poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
1) La escuela, ¿es un espacio para el conocimiento de las normas y leyes del contexto social ampliado?	3,1	8,1	43,7	31,2	13,9
2) La escuela, ¿es un espacio para el conocimiento de las normas y leyes del entorno educativo?	2,6	12,3	53,4	26,2	5,5
3) La escuela, ¿promueve las competencias pedagógicas transversales de los profesores sobre el tema de la legalidad?	1,0	13,4	43,2	30,4	12,0
4) La escuela, ¿reconoce institucionalmente el compromiso de los docentes en materia de educar en la legalidad?	2,4	8,4	29,8	30,4	29,1
5) El conocimiento de los profesores sobre la cuestión de la legalidad, ¿constituye una condición para educar en la legalidad?	2,6	10,7	41,4	33,8	11,5
6) Las competencias de los profesores para educar en la legalidad, ¿son adecuadas para la franja educativa?	1,8	13,4	52,4	28,8	3,7
7) Los conocimientos de metodologías apropiadas para la creación de derechos y deberes en común, ¿están actualizados de acuerdo con los tiempos?	,5	17,0	46,6	27,0	8,9
8) El conocimiento de las estrategias de comunicación de la cultura de la legalidad y de	4,2	8,6	33,8	31,7	21,7

la seguridad, ¿son cruciales para conseguir una ciudadanía activa?					
9)¿Son necesarias las competencias de diseño educativo-didáctico para que las acciones de la escuela sean exitosas en términos de legalidad?	3,7	10,5	42,1	32,7	11,0
10) ¿Se supervisa en la escuela el cumplimiento de las normas acordadas?	3,4	16,2	47,4	27,2	5,8
11)¿Es coherente formar a los profesores en el tema de la legalidad con respecto a las necesidades expresadas por los estudiantes?	1,3	17,0	46,9	25,9	8,9
12)¿Piden los profesores expresamente una puesta al día sobre contenidos en materia de legalidad y seguridad?	5,8	18,6	37,7	23,6	14,4
13)La legalidad, ¿hace de la escuela un lugar seguro?	2,6	11,0	40,6	33,5	12,3
14)La escuela, ¿tiene la obligación de comprometerse con la cuestión de la legalidad?	2,6	12,3	40,3	31,4	13,4
15) La escuela, ¿es un lugar para interiorizar los valores y los principios democráticos?	1,0	15,4	42,7	26,4	14,4
16)En la escuela, ¿la cultura de la legalidad se desarrolla mejor a través del trabajo en equipo?	4,7	18,1	35,9	28,3	13,1
17)La cultura de la legalidad en la escuela, ¿tiene más éxito si esta tarea se encomienda a expertos externos?	4,5	12,0	42,4	31,7	9,4
18)¿Está garantizada la legalidad con proyectos específicos?	5,0	18,1	51,6	19,9	5,5
19)La legalidad, ¿está mejor garantizada si se aborda en todos los proyectos?	1,3	11,8	41,1	32,7	13,1
20)En el Sur, ¿el escaso civismo produce ilegalidad?	6,5	16,2	33,5	24,9	18,8
21)Módulos didácticos específicos, divididos en unidades teóricas y de laboratorio, ¿son útiles para la difusión de la cultura de la legalidad?	5,0	10,7	40,1	34,3	9,9
22) En la escuela, ¿se respetan las normas jurídicas no acordadas?	5,5	17,5	58,1	14,7	4,2
23)Las normas, ¿benefician a todos?	1,6	9,2	41,6	30,4	17,3
24)La legalidad y la seguridad, ¿son esenciales para conseguir una ciudadanía activa?	3,7	14,1	31,2	23,3	27,7
25)La escuela, ¿es responsable del éxito del respeto por el valor de la ley?	5,5	11,3	41,9	28,3	13,1
26)La escuela, ¿experimenta con los profesores tareas de responsabilidad sobre el tema de la legalidad?	7,1	20,7	44,5	21,7	6,0
27)En la escuela, ¿la legalidad se describe como un recurso para el desarrollo de cualquier actividad humana?	2,4	14,7	39,5	32,2	11,3
28)La legalidad, ¿es una condición de igualdad?	6,0	13,4	34,6	24,9	21,2

Tabla No. 4 sobre los valores en porcentaje para cada ítem

Con respecto a las seis macroáreas, algunos ítems son resultados más significativos en comparación con otros, ya que se caracterizan por un mayor acuerdo en la evaluación expresada entre los profesores examinados.

Estos ítems reconocen un papel prominente y una misión fundamental al sistema educativo. La escuela, además de ser un lugar de aprendizaje y conocimiento, también debe actuar como promotor de acciones con la finalidad de que las jóvenes generaciones adquieran actitudes sociales positivas, comportamientos legales y funcionales de la organización democrática y civil de la sociedad y con la finalidad de favorecer el desarrollo de una autonomía en el juicio y en el espíritu crítico, necesarios para saber distinguir las diferentes formas de comportamiento y frenar los fenómenos negativos, excluyéndolos de la conciencia colectiva.

Conclusiones

Esta aportación a la investigación es un intento de dar un nuevo valor a la educación en la ciudadanía, inevitablemente vinculada al constructo de legalidad. El propósito sería el de liberar a la educación en la ciudadanía en Italia de la condición de intangible en la que se encuentra, y de darle un nuevo significado utilizando como punto de partida los puntos de vista expresados en términos de legalidad por los profesores.

La escuela puede y debe convertirse en un motor reconocido y reconocible de cambio, muy significativo para toda la comunidad local. Este cambio se puede aplicar sólo a través de la afirmación de sinergías y pactos sociales.

Esto implica una renovación del sistema educativo-formativo que inicia cuando se comienza a pensar en la educación en la ciudadanía y en la legalidad como cualquier otra materia curricular, definiendo sus características y estableciendo los requisitos y las competencias de quienes se encargarán de enseñarla.

Es esencial, en este sentido, la formación de profesores de modo que esta disciplina pueda redefinirse en una nueva perspectiva y que se le dedique un espacio adecuado; dicha formación deben impartirla profesores de la escuela a los alumnos, en lugar de hacerlo a través de proyectos específicos llevados a cabo por expertos externos.

Sólo mediante el reconocimiento de la importancia de la formación del profesorado se puede pensar en darles a estos y a las escuelas con autonomía la instrumentación efectiva para producir innovación y hacerse cargo de las necesidades de formación que la sociedad plantea a la escuela. Los profesores, junto con otros miembros del personal educativo, tienen un papel importante en la puesta en práctica de los objetivos relacionados con la educación en la ciudadanía.

El mismo papel desempeñado por los directores de centros educativos es fundamental para mejorar la cultura educativa y crear oportunidades vinculadas a la ciudadanía. Educar en la legalidad y en la ciudadanía es una competencia básica que debe perseguirse en todos los tipos de escuela, y el director de centro juega un papel crucial, ya que debe convertirse en un testigo de la legalidad.

Lo anterior no es posible ni viable a menos que no se dedique un espacio a la formación. El director debe planificar estratégicamente su trabajo usando el capital social. Los profesores tienen que convertirse en expertos, pero deben ser siempre profesores, es decir, proceder del entorno educativo porque la escuela debe ser realmente una comunidad educativa.

Educar en la legalidad y en la ciudadanía requiere, además, un acuerdo entre la escuela y los padres centrado en una mejora mutua. El pacto de corresponsabilidad educativa entre profesores y padres es fundamental, ya que, a pesar de la diversidad de funciones y de la separación de los contextos de acción, comparten tanto a los receptores de sus acciones, los hijos/ alumnos, como a los objetivos de la acción en sí misma, es decir, la educación y la enseñanza en las que escuela y familia trabajan juntos por un proyecto compartido.

La investigación, la educación y la mejora de la oferta de formación son palabras clave para una enseñanza eficaz y auténtica en materia de cumplimiento de normas. Transmitir conocimientos, competencias y capacidades que permitan a los jóvenes convertirse en ciudadanos activos capaces de definir el futuro de nuestra sociedad son algunos de los principales retos de los sistemas de enseñanza posmodernos.

Educar en la ciudadanía debe ser uno de los principales instrumentos a través de los cuales los países apoyen a los jóvenes en el proceso de adquisición de las competencias sociales y cívicas que necesitarán en el futuro.

PRESENTAZIONE-INTRODUZIONE

Il presente lavoro mostra il tentativo di attribuire un nuovo “significato” all’educazione alla cittadinanza a partire dalle esperienze, dai punti di vista e dagli immaginari vissuti ed espressi in tema di legalità dalla classe docente, in universi culturali e sociali differenti, allo scopo di ripensare modelli educativo-formativi da agire in contesti organizzativo-gestionali innovativi.

Ogni nazione ha una propria politica educativa che riguarda l’educazione alla cittadinanza e la promuove tramite il sistema scolastico. A diversificarsi sono i contenuti e gli obiettivi, e i modi di affrontare la tematica sono molteplici: questa infatti può essere presentata come materia separata, integrata o trasversale.

Nel panorama italiano nonostante venga riconosciuta l’importanza di questo insegnamento, l’educazione alla cittadinanza costituisce allo stato attuale ed ha costituito in passato, una disciplina trasversale alle altre, presentando per questo carattere di ambiguità e assumendo molto spesso un valore marginale.

La sfida consiste, quindi, nell’operare una riflessione sui concetti dell’educazione alla cittadinanza democratica che diventa, o deve diventare, dimensione stessa dell’azione, cioè riflessione ed azione si danno e si devono dare senso reciprocamente e danno vita allo statuto della disciplina.

Gli episodi di intolleranza, bullismo, violenza verbale, disagio, caduta di valori dimostrano come la scuola debba recuperare la missione sociale di istruire e formare nuove generazioni alle quali va prospettata la possibilità di un futuro migliore.

Educare alla cittadinanza significa costruire e diffondere un’autentica cultura dei valori civili, attraverso modelli ispirati a ideali di legalità, solidarietà, rispetto, sicurezza e tutela. La scuola in quanto laboratorio di democrazia e di comunità deve rievocare il sogno di un’umanità buona, in pace, che rispetti la dignità della persona nella sua specialità diversa ed originale. I docenti e i dirigenti scolastici assuono in questo un ruolo fondamentale; essi devono innovare il modello educativo-formativo per trasformare e migliorare la realtà.

In particolare la ricerca si pone l’obiettivo di esplorare i punti di vista, le rappresentazioni e le esperienze della classe docente rispetto al tema della legalità vissuta e percepita nel sistema scolastico in modo da individuare i punti di forza e

debolezza, così da iniziare a partire da queste considerazioni un processo di rinnovamento della scuola.

Nella prima parte del presente lavoro (MARCO TEORICO) viene approfondito il costrutto di legalità e come questo non debba costituire per i giovani di oggi un concetto astratto e distante. In questa cornice, l'Istituzione scolastica ha un ruolo centrale nella diffusione della cultura della legalità e in questo deve servirsi della collaborazione di tutte le figure che in essa sono presenti a vario titolo. A tal proposito, sono stati indagati alcuni presupposti teorici interdisciplinari, facenti capo, per lo più, alla sociologia della devianza, passando in rassegna inoltre i principali approcci di *community learning*.

Nella seconda parte della tesi (STUDIO EMPIRICO) viene esposto il metodo che ha caratterizzato il disegno di ricerca. In essa viene descritto il campione coinvolto, lo strumento di indagine utilizzato per la raccolta dei dati, e vengono riportate le diverse analisi statistiche svolte.

Una terza parte relativa ai RISULTATI nella quale è stata realizzata l'analisi psicometrica dello strumento precedentemente costruito ad hoc, e sono stati riportati i risultati dell'Analisi della Varianza per esaminare l'eventuale presenza di differenze individuali, nelle valutazioni espresse dai docenti rispetto al costrutto di legalità.

Un'ultima parte, infine, relativa alla DISCUSSIONE E CONCLUSIONE, nella quale sono discussi i risultati ottenuti dal presente lavoro ed eventuali proposte future che possano rilanciare il ruolo della scuola nell'educare alla legalità ed alla cittadinanza attiva, offrendo ai minori opportunità concrete di cambiamento.

PARTE I: ENCUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO I: COMUNITÀ CITTADINA E SENSO DI LEGALITÀ

1.1 Introduzione

È vero che gli adolescenti italiani hanno un basso senso civico e non hanno rispetto per la legge? In che modo può essere misurata la loro conoscenza e pratica delle norme sociali?

Come molti in Europa, anche i giovani italiani sono influenzati dai processi di secolarizzazione e "de-normativizzazione" della società, spaesati di fronte all'incoerenza degli adulti, desiderosi di autonomia ma anche inclini al rischio.

Alla luce di una vasta letteratura nazionale e internazionale in materia di Sociologia dell'educazione, si discute circa le conseguenze di questi processi sociali sul rapporto tra gli adolescenti e la legalità: in famiglia, a scuola, nelle relazioni extrascolastiche formali ed informali. A tal proposito, appare utile riportare i risultati di una ricerca quantitativa svolta tra il 2011 e il 2013 in cinque città italiane (per un totale di 3050 ragazzi e ragazze).

In essa si mostrano: la percezione spesso "sfumata" degli adolescenti circa il confine tra azioni legali e illegali, l'esposizione al rischio di illegalità in base al contesto residenziale e scolastico, i diversi livelli di trasgressione e le motivazioni che portano gli adolescenti a giustificare chi viola le regole.

Si ricostruiscono così i tratti di una "cultura legalitaria", che gli adolescenti italiani hanno, malgrado la difficile contestualizzazione dei principi di onestà e giustizia, in cui¹compaiono le fonti normative domestiche e scolastiche come fondamentali per orientarsi nei comportamenti e giudizi morali sia nel privato sia in ambito pubblico.

La loro competenza di legalità risulta in definitiva medio-alta e trasversale alle classi sociali e ai luoghi di residenza, malgrado non possano rimanere trascurate alcune

¹Colombo M. (2016). *Adolescenti italiani e cultura della legalità*. Franco Angeli, 2016

fisionomie di adolescenti che si mostrano sganciati, sfidanti o ribelli ed interrogano profondamente il mondo adulto.

Ciò porta a ben sperare in un rinnovato fermento verso un civismo attivo, da richiedere - ma anche da attendersi - da parte dei giovani cittadini considerati spesso e a torto solo "minori".

“Il disagio degli adolescenti, se così vogliamo, chiamarlo richiede misure costanti di prevenzione, parole, fatti e un mondo più attento e più saggio di quanto non sia stato finora, per evitare che il malessere si trasformi, come talvolta, raramente, accade, in un’azione da cui non vi è più un ritorno possibile” (Grimoldi²)

1.2I giovani ed il senso di legalità

La Società è un insieme di persone e gruppi che vivono, pensano e ognuno è portatore di interessi, idee, bisogni e problemi diversi. La società deve effettuare delle scelte, stabilire ciò che si deve fare e ciò che non si deve fare, definire i diritti e i doveri dei cittadini, fissare delle regole di convivenza che devono essere rispettate da tutti. Tali regole, generalmente, vengono dette “norme” le quali sono distinte in due grandi gruppi: norme sociali e norme giuridiche. In particolar modo, oggi, risulta improrogabile operare in funzione di cultura delle norme sociali che siano per i ragazzi fonte di sicurezza e di stimolo all’agire in vista di un futuro migliore.

Il primo passo in questa direzione è quello di scoprire insieme ai ragazzi il significato del termine "legalità" che non è qualcosa di astratto o di avulso da una propria esistenza ma una realtà che trova riscontro nei rapporti interpersonali e nelle situazioni che riguardano la vita di ogni giorno. Spesso, nei giovani e, con una incidenza maggiore negli adolescenti, si manifestano alcuni sintomi che si possono ricondurre al fenomeno del disagio adolescenziale; tra questi risultano: una difficoltà di

² Grimoldi M. (2007). *Adolescenze estreme. I perché dei ragazzi che uccidono*. Feltrinelli. Milano.

comunicazione nelle relazioni con l'adulto, una scarsa autostima, una tendenza all'isolamento.

Di contro, si aggiunge l'incapacità e/o l'impreparazione e/o la poca disponibilità di energie dei genitori. Una siffatta condizione alla lunga, essendo causa di forte vulnerabilità sociale, può costituire terreno fertile alla diffusione di fenomeni delinquenti.

Il tema della legalità, particolarmente delicato in sé, lo diventa ancora di più quando esso viene affrontato in un contesto, quale il gruppo classe, formato da individui che in quanto adolescenti, vivono un momento particolarmente delicato della loro vita: quello dell'adattamento alla società e alle regole degli adulti.

L'adolescenza è una fase confusa e piena di contraddizioni: si cerca l'appoggio del gruppo dei pari ma, al tempo stesso, si vuole manifestare la propria originalità contro l'omologazione imposta dal gruppo; si alternano momenti di isolamento a momenti in cui si tende ad instaurare il maggior numero possibile di relazioni d'amicizia per potersi muovere nel mondo con sicurezza.

E' la fase in cui l'individuo mette in discussione il proprio io ma anche il contesto sociale di riferimento. La tendenza all'egocentrismo e al protagonismo, l'incoscienza e l'atteggiamento di sfida riguardo alle regole sociali finiscono spesso per connotare, in misura maggiore o minore, questa fase della vita di ogni essere umano.

Ecco perché proporre ai giovani un concetto astratto di legalità, intesa quest'ultima nella sua accezione tradizionale, quella di rispetto delle regole, potrebbe determinare un atteggiamento di indifferenza se non, peggio, di rifiuto laddove non si abbia l'accortezza di veicolare il senso etico sotteso al senso giuridico delle norme.

Far partecipare i giovani in modo attivo può aiutarli a comprendere che la legalità e il comportamento civile sono questioni che riguardano tutti; che la legalità è un valore forte che riguarda ognuno di noi: anche il più piccolo contributo rappresenta un passo importante verso un mondo migliore e più vivibile.

In questo scenario un compito rilevante spetta alla scuola che deve farsi carico dell'educazione alla legalità: è fondamentale operare una riflessione critica sulla pratica e le azioni che, certamente, poggiano sull'acquisizione delle conoscenze.

In altri termini non si tratta di trasformare la scuola in un forum permanente, ma piuttosto di istituire, come avviene in parecchi contesti, strutture di dialogo, di scambio, di regolazione, di partecipazione.

E' importante, allora, da un lato introdurre momenti in cui gli allievi siano in grado di prendere iniziative e di esercitarsi alle responsabilità, dall'altro sviluppare modalità di funzionamento della scuola che consentano ad ogni soggetto, giovane e adulto, di vedere rispettati i propri diritti.

1.3 Il ruolo importante della scuola

Perché la scuola ?

La scuola nel suo insieme è legalità, essa va intesa come il luogo in cui per la prima volta ci si confronta con altri, dove bisogna rispettare alcune norme ed avere una precisa condotta.

La scuola è la prima grande istituzione da rispettare e da rafforzare poichè è nella scuola che avviene il passaggio di consegne tra le generazioni e dove ci si trova a svolgere un ruolo attivo in una comunità.

Per queste ragioni pensiamo che "l'Istituzione Scuola" sia protagonista nella diffusione della cultura della legalità e della democrazia, per una migliore convivenza tra diversi, nel rispetto delle regole, e per una società più giusta.

La scuola, in questo processo, si deve avvalere della collaborazione di tutte le sue componenti: allievi, docenti, capi d'istituto, personale ausiliario, genitori, ecc.

Ciò non significa fare un corso di educazione civica, significa costruire un percorso articolato dove due sono i protagonisti:

- ✓ Le regole come strumenti condivisi da tutti ed indispensabili per una civile convivenza e per queste soggette a mutamenti, quest'ultimi garantiti da procedimenti trasparenti e democratici.
- ✓ Lo studente non solo come destinatario passivo delle leggi, ma custode delle regole fondamentali della nostra Carta Costituzionale ed interprete della società nella quale le leggi sono applicate.

Solo così si capisce che diritti e doveri non sono due termini che si somigliano ma rappresentano valori, battaglie, processi storici, e spesso sono lo specchio di culture e di costumi della società. Infine, una società è più giusta se è condiviso un altro principio, quello della “responsabilità” : responsabilità come comportamento durante la propria vita; come cemento tra generazioni; come cultura per affermare che un diritto non è un favore e per fare del dovere una premessa indispensabile per tutelare gli interessi della collettività.

La scuola, dunque, non come unica agenzia educativa ma come luogo primariamente deputato a tale compito, è chiamata alla formazione dei giovani, nella costruzione della dimensione europea della educazione.

A tal fine, il possesso dei valori come quello della solidarietà, dell’onestà, della non violenza, è fondamento indispensabile per la conquista della libertà del singolo e della società.

In tale prospettiva si afferma la necessità del recupero dell'aspetto primario del ruolo della scuola nella formazione del cittadino che permetta di:

- ✓ Acquisire il senso di appartenenza ad una comunità nella legalità: classe, scuola, società;
- ✓ Ridurre la dispersione scolastica, gli insuccessi formativi e le manifestazioni di disagio giovanile (bullismo, vandalismo, occupazioni selvagge, ecc);
- ✓ Contenere e prevenire la devianza sociale, favorendo la formazione di “anticorpi” nei confronti del messaggio della criminalità
- ✓ Realizzare un rapporto interattivo con enti, istituzioni, associazioni, passando da una logica di sistemi chiusi, isolati, statici ad una di sistemi aperti, in equilibrio dinamico, suscettibili di mutamenti e sviluppo
- ✓ Sostenere la diffusione della cultura della legalità, mediante il ricercato coinvolgimento delle diverse componenti della società, sensibili ai valori di legalità, cittadinanza e democrazia;
- ✓ ”Entrare” nella società a tutti i livelli per alimentare un nuovo modo di affrontare la sfida educativa alla legalità;

- ✓ Condividere il concetto di legalità come accettazione di regole e norme, in funzione di una reale reciprocità nelle esperienze di relazione e nei rapporti interpersonali;
- ✓ Diffondere i valori della legalità e della democrazia;
- ✓ Accrescere la partecipazione democratica dei ragazzi alle attività della comunità scolastica;
- ✓ Diffondere conoscenze sulle regole della vita collettiva e sulle istituzioni pubbliche democratiche;
- ✓ Sviluppare il rispetto per la storia al fine di conoscere la realtà attuale;
- ✓ Sviluppare la capacità di riesaminare le azioni e le argomentazioni alla luce dei valori dei diritti degli uomini;
- ✓ Favorire il processo di maturazione “psico-emotiva” dell’adolescente coinvolto nel progetto, accrescendo la sua capacità di pensiero autonomo e critico, lavorando sul potenziamento della sua “intelligenza emotiva”, favorendo la riduzione di atteggiamenti e comportamenti poco responsabili.

L'educazione alla legalità va, dunque, attuata coinvolgendo tutte le componenti della scuola: dirigenti, docenti, studenti e famiglie; proponendo attività riversate nella quotidianità dei percorsi educativi curriculari, continuativi e non episodici, dando risalto e valore alla specificità delle discipline ed offrendo l'opportunità di condividere percorsi tendenti a ricadute dirette e immediate in tutte le classi. Una scuola da rinnovare, dunque, affinché sia calata nella pratica quotidiana della legalità in quanto chiamata al difficile compito di offrire motivazioni, riferimenti, esempi, affettività e progettualità, attraverso una serie di percorsi formativi, non occasionali e sporadici.

Lo scopo dell'indagine è proprio quello di avviare un percorso di sensibilizzazione nei confronti delle suddette tematiche e di favorire lo sviluppo di altre riflessioni che possano, nel tempo, contribuire a radicare nei giovani il bisogno ed il rispetto della legalità.

Come si legge in una nota, “Solo attraverso l'educazione alla legalità come valore che garantisce il benessere dell'uomo e del cittadino e, quindi, la crescita della società nel rispetto dei diritti di ognuno, potrà esserci democrazia, ed è la scuola che può

formare la cultura della legalità, facendo crescere, nella coscienza della gioventù, il senso della legge, della giustizia, del rispetto, affinché ad ognuno ed ognuna sia possibile realizzare se stesso e se stessa nella vita sociale, privilegiando i comportamenti sociali su quelli individuali”³.

1.4 La società ed i fenomeni di devianza

Occorre promuovere la conoscenza dei fenomeni contestuali e dei nessi causali che favoriscono i comportamenti illegali e le relative influenze sul sistema socioeconomico, esaminando la percezione che i giovani hanno della legalità e dei fenomeni criminali, della relativa pervasività e dei confini – culturali, sociali ed economici - tra legalità ed illegalità, nella consapevolezza che la criminalità influenza lo sviluppo del futuro.

Per molti giovani che vivono in territori ad alta densità criminale, il prestigio, il rispetto, la prospettiva di guadagni facili, la forza dell’agire mafioso costituiscono un modello da perseguire.

Da un lato, la forza ideologica e la capacità di rispondere a un bisogno di identità, «essere qualcuno» espressa dalle organizzazioni mafiose, può diventare un forte richiamo per i ragazzi; dall’altro, modelli familiari devianti, debolezza degli interventi educativi e mancanza di “sani” punti di riferimento creano spesso un vuoto che la “famiglia mafiosa” riempie.

La necessità di educare alla legalità democratica ed alla cittadinanza, come attività di prevenzione culturale e antidoto al radicamento dell’illegalità e della corruzione, è ormai acquisita su più fronti. La società tutta è chiamata a questo impegno: in tal senso sono importanti le sinergie che possono crearsi nei sistemi territoriali tra scuole, famiglie, amministrazioni locali, soggetti economici e associazioni, per rendere più efficace la diffusione e l’implementazione di un “modello legale”, per riappropriarsi dei territori e promuoverne lo sviluppo della vita pubblica ed economica.

³ Ruini C., Prefazione a CEI. La sfida educativa. Rapporto-proposta sull’educazione. Laterza. Roma. Bari (2009).

A tal proposito, si ritiene utile partire da alcuni presupposti teorici interdisciplinari, facenti capo, per lo più, alla sociologia della devianza. In questo ambito, i fattori che alimentano la presenza di criminalità non vanno ricercati in elementi di natura biologica, né patologica dell'individuo. In realtà, lo stesso paradigma esplicativo "causa – effetto" risulta inadeguato alla comprensione di fenomeni sociali complessi, cosicché risulta opportuno non ricorrere a modelli basati sullo schema "stimolo – comportamento".

La presente ricerca intende indagare la percezione che i docenti hanno rispetto al tema della legalità, proprio per individuare i punti di rottura di un sistema contestuale e di concause perverso e definire un indirizzo di politica di lungo termine. Paradossalmente, un determinato livello di devianza è un fenomeno "normale" per ogni sistema sociale; esso diventa negativo quando si associa ad uno stato di disorganizzazione strutturale e le regole di condotta socialmente accettate perdono valore.

Generalmente, quando le mete socialmente accettate non sono raggiungibili mediante l'utilizzo di mezzi leciti, le condotte socialmente accettate tendono ad essere poste in discussione (anomia).

In maniera semplicistica, mete sociali culturalmente definite possono dar luogo a differenziali di opportunità, originando subculture critiche o antagoniste, che diventano criminali quando rifiutano l'utilizzo di mezzi legittimi.

Deprivazione, disagio sociale e povertà sono fattori che, da soli, non originano comportamenti devianti. L'adesione, anche solo formale, a specifici valori piuttosto che ad altri può dar luogo, in determinati contesti, a comportamenti (ritenuti) devianti; ciò sposta l'attenzione sui fenomeni percettivi e di socializzazione, nonché sui processi di legittimazione, condivisione di determinate regole ed "etichettamento" di persone e/o interpretazione dei comportamenti.

Da questa constatazione discende l'esigenza di osservare in base a quali elementi si differenziano le scelte e i destini individuali, dal momento che è empiricamente evidente che dalla comune esposizione a stimoli e incitamenti all'azione non

discendono le stesse conseguenze per tutti: perché, se molti condividono gli stessi stimoli e, spesso, analoghe condizioni di fondo, i destini risultano così diversi?

Appare per questo decisivo comprendere che cosa definisce i passaggi:

- a) dal rischio potenziale alla messa in atto di comportamenti problematici (quella che è chiamata la “devianza iniziatica”);
- b) da questi comportamenti occasionali alla strutturazione ed al consolidamento delle scelte devianti (in termini di recidive, di carriere e di fissazione delle identità nei modelli socialmente costruiti intorno alle etichette).

Un’ipotesi plausibile è che al primo passaggio contribuisca, oltre che la casualità di situazioni e occasioni, una diversa distribuzione dei “fattori protettivi”, mentre il secondo passaggio sia legato in modo decisivo alle scelte delle politiche di controllo, alla loro selettività, al loro orientamento culturale e politico.

Parlare di fattori protettivi significa guardare non solo alle carenze che connotano determinati individui o gruppi di soggetti, ma anche alle differenti potenzialità che, pur in analoghe condizioni, gli individui posseggono.

Si tratta di un importante passaggio concettuale dalla visione dell’approdo all’illegalità come risultante un po’ meccanica di condizionamenti e difficoltà, alla visione della messa in atto di comportamenti devianti come possibile opzione tra quelle disponibili (per di più dotate di rilevante forza attrattiva), che alcuni, tuttavia, non compiono in virtù di un capitale di convincimenti e di relazioni significative che li aiuta a definire il proprio pur difficile cammino mantenendosi nel confine della norma sociale e della legalità. D’altra parte, è possibile affrontare tali situazioni critiche grazie all’attivazione dell’impegno del territorio e delle sue risorse e servizi, mentre svantaggiate condizioni di base e determinate forme della reazione istituzionale a volte concorrono a rendere probabile il consolidamento di una identità personale di tipo deviante e di carriere delinquenziali prive di alternative.

Qui appare con evidenza la differenza di posizioni riferibile all’appartenenza socio-culturale; essenziale elemento di discriminazione diventa la vulnerabilità che consegue ai

modi in cui un dato comportamento è socialmente definito, alle reazioni che vengono poste in essere da chi circonda il soggetto di fronte alla sua devianza primaria e, soprattutto, ai modi in cui tale devianza viene gestita sul piano istituzionale. In alcuni territori il sistema d'illegalità e violenza è talmente diffuso e «interiorizzato» da essere considerato normale: l'illegalità, cioè, perde i connotati propri d'illegalità comunemente intesi e acquista una particolare forma di normalità spingendo l'istinto umano a ricercare in tale forma di normalità la propria sopravvivenza. Di fronte alla complessità dello scenario sopra delineato, molteplici sono i livelli in cui si può collocare un impegno teso alla riduzione del rischio di approdare a scelte di illegalità da parte dei giovani.

Fermo restando l'impegno per lo sviluppo di misure economiche, di politica sociale e culturale di fondo, parlare di prevenzione significa pensare da un lato al rafforzamento del potenziale di “resilienza” dei ragazzi, lavorando ad incrementare i fattori di protezione; dall'altro alla rimozione o, quanto meno, alla riduzione dei fattori che più concretamente e direttamente favoriscono l'accostamento dei ragazzi alle occasioni di rischio di illegalità.

In quest'ottica, occorre frapporre qualcosa di significativo tra aspirazioni, interessi, bisogni dei giovani e la soluzione costituita, ai loro occhi, dalle opportunità illegali, cercando di costruire una politica di prevenzione secondaria, ossia mirata in modo specifico ad incontrare e offrire alternative ai giovani più esposti al rischio dell'illegalità e della devianza.

1.5 La legalità tra realtà e modello

Se, come detto in premessa, le cause della devianza giovanile sono molteplici e non possono essere ricondotte solo a fattori esogeni, esiste senz'altro un forte legame tra acquisizione di modelli “illegali” e “criminali”, da un lato, e degrado socio-economico e assenza di valide prospettive future di affermazione, dall'altro. Si tratta di elementi che in ben delineate realtà territoriali finiscono per determinare un fenomeno tipicamente culturale di giustificazione di talune azioni illecite, un mutamento del concetto stesso di “legalità”, un sentire comune meno rigido rispetto ai precetti giuridici e all'etica

dominante al di fuori di quei contesti. Tutto ciò può spingere i giovani a commettere reati via via più gravi e frequenti pur di uscire da una condizione di marginalità e mancanza di identità.

A scuola, tra i giovani, serpeggia una percezione netta dei fenomeni criminali e illeciti e della loro infiltrazione nei principali ambiti della vita sociale ed economica della provincia (dal racket all'usura, dalle estorsioni alla corruzione, dalla microcriminalità all'omertà).

La diffusione della criminalità sarebbe, in primo luogo da attribuirsi, tanto a motivi culturali quanto ai ritardi strutturali del territorio, alla luce delle numerose attività ed iniziative che coinvolgono la scuola nel suo svolgersi.

Nonostante il riconoscimento sostanziale della persistenza del fenomeno criminale nella società e nell'economia, i giovani esprimono sempre di più sentimenti di condanna nei suoi confronti e di non rassegnazione, ritenendo che la criminalità possa essere sconfitta e la legalità promossa grazie, in primo luogo, all'impegno della società civile tutta e al contributo dei giovani stessi.

La strada per un cambiamento culturale sembra dunque avviata anche se molte contraddizioni restano da risolvere, così come sacche non marginali di indifferenza, scoraggiamento, timore e complicità devono ancora essere intercettate e reindirizzate verso un modello virtuoso di cittadinanza e legalità democratica.

Lo stesso Presidente Napolitano ha ricordato che negli ultimi venti anni *“le diverse organizzazioni criminali – tra le quali in particolare la 'ndrangheta, e in forme violente e spietate - hanno coltivato vecchi e nuovi traffici profittevoli e invasivi, conservando e acquisendo posizioni di potere soprattutto sul terreno economico, anche attraverso pesanti condizionamenti della vita politico-istituzionale. E oggi - nel quadro della crisi generale che l'economia italiana ed europea sta attraversando, con pesanti riflessi negativi anche sulla condizione finanziaria e sulla capacità d'azione dello Stato - la compenetrazione tra la criminalità e l'attività economica è divenuta un nodo di estrema rilevanza per il Mezzogiorno. Un nodo soffocante per ogni possibilità di sviluppo in queste regioni: in cui la crisi favorisce l'azione predatoria dei clan criminali, e questi tendono a porsi come procacciatori di*

occasioni di lavoro, sia pure irregolare, "nero", in un contesto di disoccupazione crescente e disperata”.

Non si può dunque comprendere a pieno la forza della criminalità, la sua capacità di presa sul territorio e di fascinazione sui giovani se non se ne coglie la natura di attore economico.

La scuola rappresenta, infatti, un contesto educativo privilegiato per la formazione di cittadini consapevoli ed è per molti ragazzi il primo – se non l’unico, oltre alla famiglia – luogo di incontro e partecipazione.

Allo stesso tempo, è proprio nell’ambito scolastico che possono manifestarsi nelle più giovani personalità i primi comportamenti di sopraffazione o segnali di disagio, situazioni complesse e difficili tanto per gli autori quanto per il sistema delle vittime. Anche nelle scuole possono verificarsi episodi di violenza, di bullismo o comunque di offesa alla dignità e al rispetto delle persone, alimentati da un processo di progressivo deterioramento della cultura del rispetto delle regole e dell’altrui libertà. Fondamentale diventa quindi il ruolo assunto dalla scuola quale fattore di prevenzione di tali comportamenti, ad esempio attraverso programmi e interventi “antibullismo” *ad hoc*, educando i giovani ai valori della cittadinanza, della legalità e della convivenza civile, e, più in generale, re-direzionando queste forme di disagio e criticità evolutiva verso un percorso virtuoso. In tale processo, il contesto scolastico assume una valenza singolare: al suo interno i giovani hanno l’opportunità di superare le difficoltà esperite mettendo in campo risorse, competenze e potenzialità ancora non espresse, mettendosi alla prova attraverso il confronto con un microcosmo estremamente rilevante, composto da adulti e pari, in cui possono sperimentare modalità alternative di interazione nella società e trovare il proprio spazio di espressione.

La fiducia nelle istituzioni scolastiche e, in particolare, nella figura dei professori sembra rimanere piuttosto forte: gli studenti si sentono protetti da un ambiente scolastico che facilita rapporti interpersonali anche molto profondi con i suoi rappresentanti adulti.

Restano comunque forme di diffidenza, in quanto vittime di prepotenze non denunciano il fatto all’interno della scuola.

Occorre comunque riflettere sulla minoranza, che considera poco o nullo il tempo dedicato a parlare di legalità nel contesto scolastico e accademico soprattutto; se, poi, anche in famiglia si parla poco o per niente di legalità e lotta alla mafia, il fallimento dell'idea di cittadinanza attiva è inevitabile.

Il passo successivo nell'educazione alla legalità non consiste nella partecipazione a progetti formativi o a eventi e manifestazioni contro la criminalità ma in azioni che richiedono un buon grado di consapevolezza e coscienza critica da parte dei giovani e un'adesione volontaria e spontanea, anche al di fuori del sistema scolastico strettamente considerato. Sembra, dunque, esserci un *gap* significativo tra l'essere convinti che i giovani possano fare la differenza nel promuovere un nuovo modello di legalità e l'aderire ad azioni concrete e l'impegnarsi al fianco di una scuola capace di migliorare la piccola e grande comunità.

1.6 Legalità come modello sociale, consenso e lifelong learning

Gli interventi per la promozione della cultura della legalità devono agire contestualmente sia sul rafforzamento del sentimento di sicurezza e di fiducia nelle istituzioni pubbliche, sia su iniziative di tipo socio-culturale di orientamento alla legalità, di comunicazione, informazione ed educazione al fianco della società civile, della scuola, delle imprese.

La necessità di educare alla legalità democratica e alla cittadinanza come attività di prevenzione culturale al diffondersi delle mafie è ormai acquisita su più fronti: il sapere genera consapevolezza e partecipazione responsabile, rendendo più difficile la presa criminale sulle coscienze.

Tuttavia, l'obiettivo può essere raggiunto solo se inteso e praticato in modo concertato e con uno sforzo congiunto da parte di tutti i poli educativi e soggetti attivi in un determinato territorio (nuclei familiari, scuole, parrocchie, associazioni laiche, partiti politici, sindacati, media, soggetti economici, amministrazioni pubbliche).

E' il "modello legale" che deve essere condiviso e proposto ai giovani in modo univoco, proponendo valori e comportamenti alternativi a quelli criminosi, irregolari, illeciti.

Numerosi sforzi sono stati fatti in questa direzione, ma occorre scommettere sempre più sulle giovani generazioni che rappresentano una garanzia per il futuro della legalità perché, come diceva più di venti anni fa Paolo Borsellino, "*se la gioventù le negherà il consenso, anche l'onnipotente e misteriosa mafia svanirà come un incubo.*"

Gli sviluppi della ricerca educativa riguardanti le istituzioni hanno evidenziato il rilievo rivestito dall'apprendimento *lifelong* e, contemporaneamente, le difficoltà connesse alla messa in atto di strategie educative efficaci nel garantire a tutti l'accesso alla formazione, nell'aumentare la partecipazione degli adulti all'apprendimento e nel liberare il potenziale conoscitivo indispensabile per la trasformazione e lo sviluppo sociale, culturale ed economico della società.

Ad oggi, l'apprendimento *lifelong* riveste 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.

Parlare di "democratizzazione della conoscenza" e "cultura dell'apprendimento", tuttavia, rimangono dei meri *slogan*, se ad essi non si accompagnano delle politiche educative finalizzate al contrasto dei fenomeni di disuguaglianza provocati da disparità nelle opportunità di accesso e se non si riconosce rilevanza alla necessità di implementare e migliorare specifiche misure di sostegno alla partecipazione "dal basso" a tali processi di costruzione condivisa del benessere personale e sociale.

In tale quadro teorico si collocano le ricerche relative all'*educazione di comunità* nelle strategie di *lifelong learning* in età adulta, le quali, attraverso la descrizione della prospettiva pedagogica della *community education* e l'analisi dei modelli di *learning communities of place*, cercano 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* rappresenta, dunque, un filo conduttore. 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*⁴ 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 diventa, dunque, uno specifico ambito di riflessione pedagogica, teoretica e prassica che ha come oggetto specifico lo studio dei processi educativi che si attivano 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.

Prediligere approcci di matrice sociale implica la volontà di contrastare impostazioni educative eccessivamente autocentrate ed individualiste contrapponendo ad esse ipotesi che avvalorano una progettualità e un'operatività condivise che permettono di valorizzare la socialità, intesa come dimensioni distintiva e peculiare del genere umano.

Da un punto di vista scientifico, invece, significa fare i conti con alcune evidenze empiriche connesse ai recenti dati statistici sulla partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning* dai quali emerge una situazione di difficoltà del nostro Paese, anche nella comparazione con gli altri paesi europei.

Nell'ambito delle principali tradizioni di studio che tra l'Ottocento e primi decenni del Novecento hanno contribuito a definire una teoria di *adult and community education*, i più significativi contributi si rinvennero nell'educazione popolare di Nikolai Frederik Severin Grundtvig, nella *sozial pädagogik* di Paul Natorp, nella prospettiva sociale di John Dewey, nella tradizione dello *studiecirkel* di Oscar Olsson, nell'*adult education* di Eduard Christian Lindeman, nella *community organization* di

⁴ Cfr. A. Giddens (1990), *Le conseguenze della modernità*. Il Mulino. Bologna. 1994

Mary Parker Follet e nella *community schooling* di Henry Morris. Ad ogni indirizzo di studio corrispondono specifiche esperienze e pratiche di *community education*.

Lo studio teorico ed epistemologico della *learning community* va collegato alle riflessioni sulla natura sociale dei processi di apprendimento. La natura polisemica dell'espressione *learning community*, utilizzata dalla letteratura specialistica di settore per descrivere modelli e approcci anche molto diversificati tra loro, costituisce l'aspetto peculiare di tale orientamento di studi, all'interno del quale è possibile distinguere una prospettiva scolastica da una extrascolastica.

Muovendo dalla constatazione della molteplicità e dell'eterogeneità dei modelli di *learning community*, Ron Faris ha posto l'attenzione su uno specifico approccio di *learning community*, cioè quello della *learning community of place*, espressione, quest'ultima, da lui utilizzata 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 basa la sua rilevanza teorica e operativa sulle dimensioni del *place* e del *local*, intese quali categorie intrecciate e sovrapponibili l'una all'altra. Sulla scorta dei moderni contributi di 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.

Entro la cornice del *learning community of place* 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 creando reti sociali e 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.

1.7 La comunità⁵: 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* sia a causa dell'indeterminatezza e dell'ambiguità attribuite al concetto di *comunità* che della complessità e della molteplicità delle dimensioni coinvolte nei processi educativi che si realizzano nello spazio di vita fisico-sociale, relazionale e culturale comunitario.

Circa l'aspetto della indeterminatezza ed ambiguità, la parola comunità è un concetto fondamentale che appartiene a più discipline infatti, 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 politiche.

A livello etimologico, la parola comunità richiama il termine latino *communitas* avente il duplice significato di *cum moenia*, traducibile con “mura comuni”, e *cum munia*, inteso come “doveri comuni”.

Nella prima accezione il riferimento è, dunque, di tipo geografico, intendendosi come appartenenza dettata da un confine fisico territoriale; nella seconda, invece, si rinvia alla *polis* aristotelica, il cui significato evoca la condivisione di origini, tradizioni, intenti, valori, spazi e tempi d'incontro. In questa seconda accezione l'accento è posto

⁵ 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). 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.

su un “comune sentire” e su un “bene condiviso” dalle persone attraverso le relazioni⁶. Pertanto, il termine comunità ha affascinato al punto da essere di frequente utilizzato con connotazioni positive e, non di rado, idealizzate.

Zygmunt Bauman⁷ descrive la comunità come «un luogo “caldo”, un posto intimo e confortevole», 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 globalizzazione. Sulla stessa scia si pongono le riflessioni dei sociologi Elvio R. Martini e Roberto Sequi, secondo i quali «la comunità sta al crocevia tra nostalgia e utopia»⁸, essa determina «un’attitudine ed una serie di aspirazioni etiche che hanno a che fare con la fantasia e le forze irrazionali dell’uomo»⁹. Oltre ad una diffusa “positività”, il concetto di comunità appare connotato da una certa ambiguità e complessità forse determinate da alcuni suoi tratti caratteristici.

In effetti, esso integra la dimensione individuale a quella sociale e la dimensione territoriale a quella relazionale. Inoltre, comunità è un termine che assume diverse caratteristiche: *inclusiva*, poiché ingloba parecchi aspetti della vita sociale delle persone; *indeterminata*, poiché coinvolge varie prospettive disciplinari; *incompleta*, essendo necessario specificare a quale tipo di comunità ci si riferisca (etnica, linguistica, locale, terapeutica, ecc.).

In via generale, l’espressione è utilizzata in due modalità diverse in quanto 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

⁶ Cfr. G. Lavanco, C. Novara, Elementi di psicologia della comunità, McGraw – Hill, Milano, 2002.

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

⁸ E.R. Martini, R. Sequi, Il lavoro nella comunità. Manuale per la formazione e l’aggiornamento dell’operatore sociale, Carocci, Roma, 1988, p. 19.

⁹ Ibidem

utilitaristici quanto, piuttosto, su istanze di solidarietà e sul senso positivo dello stare insieme¹⁰. Gli elementi costitutivi del concetto di comunità sono cambiati nel tempo.

Nelle prime concezioni di comunità le dimensioni fondanti del sentirsi gruppo erano 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 risultando tratto più caratteristico l'elemento qualitativo, cioè il “sentirsi parte di” o “senso di comunità”¹¹.

La comunità 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 afferma che la vita è fondamentalmente non “soggettività” bensì “intersoggettività”, pertanto egli valorizza la dimensione interpersonale e allarga l'orizzonte dalla relazione duale io-tu alla relazione comunitaria noi.

La relazione autentica comunitaria, cioè quella fondata sul “noi”, può 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”¹², in un processo in divenire.

1.8 La comunità con o senza territorio

All'estremo di una concezione di comunità intesa quale spazio non solo fisico ma, soprattutto, socio-relazionale si pone la prospettiva dell'interazionismo simbolico¹³

¹⁰ Cfr. P. Amerio, *Psicologia di comunità*, cit.; G. Lavanco, C. Novara, *Elementi di psicologia della comunità*, cit.

¹¹ cfr. A. Bagnasco, *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna, 1999; P. Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino.

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

secondo cui la comunità è ciò che la gente pensa che sia. Peter L. Berger e Thomas Luckman, affermano che la realtà è una costruzione sociale e come ogni costrutto sociale ha una sua dimensione simbolica: le caratteristiche materiali, geografiche ed ambientali le danno forma ma sono gli esseri umani, i suoi membri, a darle un significato facendola diventare un simbolo. Gli individui, nelle loro relazioni, costruiscono la realtà e danno senso e contenuto alla comunità che 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.

Le persone partecipano a più comunità quindi, ad una concezione che interpreta la comunità “al singolare”, si sostituisce una visione di comunità come “sistema plurale” basato su interessi comuni e reti di relazioni. Ne discende l'idea di un sistema plurale

‘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).

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

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

¹⁶ Cfr. *ivi*

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 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». 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

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

o, almeno, parti rilevanti di esso»¹⁹. La comunità è pertanto «la dimensione territoriale in cui si può osservare una densità dei fenomeni sociali»²⁰.

Il rapporto tra la comunità locale, considerata come fitta rete di connessioni e relazioni non chiuse verso l'esterno, e il territorio, secondo Sergio Tramma, è dialettico e bidirezionale in quanto 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.

In definitiva, «è nei territori che le comunità si definiscono, si sviluppano o sono stimolate a svilupparsi»²¹.

La comunità svolge un ruolo privilegiato nella ricerca pedagogica essendo soggetto che educa e che si auto educa: in essa, dunque, si realizza l'intervento educativo volto al cambiamento individuale e sociale.

L'educazione è chiamata a «costruire le condizioni pedagogiche della comunità come condizione essa stessa della società e dell'educazione sociale»²² favorendo 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. La partecipazione implica un esercizio del potere e di *empowerment*.

Poiché 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 sottolinea che la comunità costituisce interesse specifico della pedagogia la quale ultima «analizza i fattori intervenienti nelle esperienze

¹⁹ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 84

²⁰ Cfr. P. Amerio, *Psicologia di comunità*, cit.

²¹ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 90.

²² G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma, 1981, p. 95.

educative [...], si occupa anche di produrre orientamenti e ‘tecniche’ affinché i processi d’apprendimento evolvano verso le direzioni volute»²³.

L’apprendimento svolge un ruolo strategico nella vita delle persone e delle comunità, dipendendo da esso la possibilità di contrasto efficace dei fenomeni di esclusione e di emarginazione sociale e di promozione della crescita culturale e sociale delle persone e delle loro comunità. Contrastare tali fenomeni comporta la promozione di interventi educativi di potenziamento delle condizioni di coinvolgimento, di partecipazione, di connessioni fra i soggetti e/o gli attori sociali e di responsabilità sociale quali condizioni che permettono alla comunità di sviluppare le persone e costruire spazi e contesti locali di apprendimento e di educazione.

Da tale democrazia di prossimità si parte per giungere alla “democrazia planetaria” largamente auspicata attraverso approcci d’azione *bottom-up*, orientati alla valorizzazione dei talenti, del capitale umano e sociale presenti all’interno del contesto locale, invece che tramite un modello d’azione *top-down*, da applicare ai contesti locali.

Alla luce delle argomentazioni esposte, appare ragionevole affermare che, se la comunità rappresenta il contesto e il contenuto dell’azione e dell’intervento educativo volto al cambiamento individuale e sociale, è per il tramite dell’educazione di comunità che tale cambiamento diviene possibile.

Nota conclusiva

È diffusa l’opinione che vede nelle scuole degli attori importanti di cambiamento sociale e nella educazione la capacità di formare delle società democratiche sostenibili collegate, in gran parte, alla qualità delle azioni discendenti dalle professionalità docente, dirigente scolastico, collaboratore scolastico, ecc... Parimenti, molti riconoscono che la società attuale non apprezza adeguatamente il ruolo di coloro che

²³ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 96.

operano nella scuola, a vari livelli: soggetti percepiti negativamente a causa della mancanza di vero e proprio riconoscimento e prestigio sociali.

Al fine di espletare pienamente il loro ruolo, gli operatori ed i responsabili del mondo della scuola possono e devono essere destinatari di un adeguato sostegno che si accompagni ad una rinnovata visione della loro responsabilità, qualificata come condivisa ed inclusa nel quadro di un'educazione alla società democratiche sostenibile.

Emerge, in prima istanza, la necessità di imporre una visione dell'educazione e del ruolo dell'insegnante e della dirigenza scolastica imprescindibilmente associati alla visione della società nella quale si vive e, soprattutto, lasciamo che vivano le nuove generazioni.

Si tratta di una visione che deve superare le preoccupazioni quotidiane ponendosi come occasione e spazio di orientamento verso "ciò" che si fa e "perché" si fa poiché da essi si determinerà "come" si fa e "come" si dovrà o potrà fare in futuro.

Non appare più procrastinabile la riflessione sulle professionalità che operano nell'ambito dell'educazione, sulle finalità dell'educazione e del ruolo che essi vi svolgono così come vanno indagati ed indicati anche i cambiamenti che si impongono se si vuole che l'educazione contribuisca al futuro delle società democratiche sostenibili.

Questa riflessione riguarda tutti i livelli dell'educazione formale, dall'insegnamento prescolare fino all'insegnamento superiore, come anche tutti gli aspetti dell'educazione non formale e dell'apprendimento informale.

In definitiva, pur essendo l'insegnante al centro della relazione insegnamento/apprendimento, la riflessione riguarda ognuno di noi, come persone che apprendono per tutta la vita, come genitori, come attori sociali, politici e culturali.

In primo luogo, si devono esaminare determinate convinzioni di base riguardanti l'educazione e provare a ridefinire il ruolo e le competenze degli insegnanti e dei dirigenti scolastici in un contesto di responsabilità condivisa in cui tutti coloro che sono coinvolti nell'educazione – genitori, insegnanti, discenti, formatori, amministrazione scolastica, decisori, organizzazioni della società civile e l'opinione pubblica in genere – assumono un ruolo da espletare insieme all'insegnante nella sua qualità di professionista

esperto. Del resto, la necessità di un cambiamento essenziale della mentalità e delle convinzioni in materia di educazione condiziona e permette di apportare un aiuto a tutti coloro che desiderano dare forma ad una pratica educativa che prepari alle sfide di oggi e di domani, e che non credono che a queste sfide si possa rispondere efficacemente con gli strumenti di ieri.

Non v'è dubbio che le azioni, le scelte e le ispirazioni debbano basarsi, senza esitazioni, sui valori e i principi del Consiglio d'Europa – democrazia, diritti umani e stato di diritto – e sulle loro implicazioni per quanto attiene alla forma che assumeranno le nostre società democratiche e, conseguentemente, le nostre pratiche educative. Nel 2012, il Consiglio d'Europa ha adottato una Raccomandazione su un'educazione di qualità, in cui la qualità si iscrive decisamente in un contesto di democrazia, di diritti umani e di giustizia sociale. Essa non fa altro che ribadire i timori già espressi in testi normativi e raccomandazioni riguardanti l'educazione come responsabilità pubblica e l'importanza delle strutture e delle pratiche educative che abbracciano l'intera gamma delle finalità proprie dell'educazione: dalla preparazione al mercato del lavoro, alla preparazione alla vita di cittadino democratico, allo sviluppo personale e al mantenimento e/o costruzione di un'ampia base di conoscenze.

Tutti questi timori sono inevitabilmente trasversali poiché l'educazione alla democrazia non appare relegabile ad un unico livello e ad un'età specifici dell'educazione, così come non può essere circoscritta ad un'educazione formale piuttosto che non formale o informale. Essa deve ispirare ogni iniziativa educativa, a prescindere dal contesto. Per quanto riguarda i campi dell'educazione formale, essi non possono rifugiarsi in una disciplina o in un'altra, ma devono essere una parte attiva di qualsiasi insegnamento e apprendimento, sia a livello di classe, sia di istituzione o oltre.

Nel giugno 2011, i ministri dell'Educazione degli Stati membri del Consiglio d'Europa hanno esaminato il ruolo chiave svolto dagli insegnanti a favore del cambiamento sociale e della sostenibilità delle società democratiche negli anni e nei decenni prossimi. Tra il 2010 e il 2011, un gruppo di riflessione internazionale, sostenuto dal Centro europeo Robert Schumann, ha avviato un'esplorazione circa ciò che sarebbe necessario per ripensare dalle fondamenta l'orientamento delle nostre politiche e pratiche educative.

Nel 2012, un seminario tenuto nell'ambito del Programma Pestalozzi si è interrogato sul significato dell'“Essere insegnanti nel 2012” sul piano pratico: come cambia il contesto e cosa questo cambiamento implica per la pratica quotidiana degli insegnanti.

Per l'intero anno 2013, un gruppo di lavoro, denominato “La professione insegnante nel XXI secolo” e promosso dalla Commissione Educazione e Cultura della Conferenza delle organizzazioni internazionali non governative (OING) del Consiglio d'Europa, in partenariato con la Comunità di pratica del Programma Pestalozzi, ha portato avanti questa azione. Una serie strutturata di colloqui con più di 150 insegnanti di tutta Europa ha fatto emergere le pratiche e le preoccupazioni, specialmente in merito all'educazione alla democrazia e ai diritti umani, come pure alle questioni pedagogiche. Un'analisi di studi recenti e di dichiarazioni e raccomandazioni adottate nel corso degli ultimi decenni evidenzia l'importanza della scelta di una filosofia dell'educazione e degli approcci pedagogici ad essa sottesi.

In materia di educazione, diventa necessario un cambiamento forte della mentalità e delle convinzioni sia rispetto a quello che facciamo – e perché lo facciamo – quanto al modo in cui lo facciamo. Tale cambiamento richiede un'altra condizione: rappresentata da uno sviluppo equilibrato delle diverse finalità dell'educazione, alcune delle quali sembrano delinearsi nettamente nelle riflessioni e nelle pratiche educative: I) la preparazione al mercato del lavoro; II) lo sviluppo e il mantenimento di un'ampia base di conoscenze; III) l'educazione come preparazione ad una vita da cittadini attivi nelle società moderne, complesse e democratiche di oggi e di domani; IV) l'educazione nella prospettiva dello sviluppo personale.

Occorre porsi e trovare risposte a tante domande circa le nostre pratiche educative e la loro capacità ed attitudine a rispecchiare e rappresentare la visione della società che desideriamo promuovere, fondata sui diritti umani; a diffondere una visione di cultura della democrazia, della cooperazione e dell'equità, quindi un mondo sostenibile dal punto di vista ambientale ma anche in termini economici. Discendono interrogativi complessi legati alla maniera in cui il nostro “vivere insieme” è strutturato e organizzato.

Il “saper essere”, “saper fare” e “sapere” occupano un posto rilevante nel dibattito pubblico sulle competenze tuttavia le realtà che si manifestano nella pratica quotidiana a scuola e altrove appaiono ancora largamente ancorate alla pura e semplice, quindi essenziale, trasmissione di un complesso di conoscenze pre-costituite. La riflessione sulle competenze-chiave, sugli atteggiamenti, sulle attitudini e sui valori trasversali nonché sul loro sviluppo restano relegate ai margini tradendo la sensazione di errori o, certamente, dubbi, approssimazione ed inadeguatezza *in materia di politica e di pratiche educative quotidiane.*

L'attenzione va posta, non tanto sull'efficienza e sulla quantità quanto sulla qualità di ciò che si fa e sull'efficacia dell'insegnamento in vista di obiettivi definiti infatti il contenuto dei programmi di istruzione, delle indicazioni nazionali, rappresentano una faccia della medaglia. L'altra faccia riguarda la modalità, la strategia, la metodologia e la didattica dell'insegnamento funzionali alla facilitazione dell'apprendimento.

La didattica e la metodologia non possono essere neutre dovendo rispecchiare valori, principi e orientamenti di ciò che si intende trasmettere o sviluppare nei discenti per raggiungere realmente gli obiettivi.

J.A. Comenius, conosciuto soprattutto per i suoi lavori sulla sistematizzazione dell'arte di insegnare (*Didactica*), lo è molto meno per quelli riguardanti l'arte di apprendere (*Matetica*), che sono tuttavia altrettanto notevoli. Le sue idee sull'apprendimento sono state riprese da un certo numero di teorici della pedagogia che pongono i processi individuali di apprendimento e di sviluppo al centro dell'educazione. I luoghi di apprendimento non si identificano solo nelle scuole e nell'insegnamento formale dispensato. Essi coincidono con tutti i luoghi in cui si realizzano l'apprendimento e lo sviluppo, in dimensione informale, non formale o formale. Appare quindi chiara la natura condivisa della responsabilità dell'educazione tale da includere tutti coloro che svolgono un ruolo attivo come facilitatori dell'apprendimento: insegnanti, genitori, pari, educatori, rappresentanti della società civile, e i discenti stessi.

Viviamo in un periodo in cui si afferma la necessità delle valutazioni, variamente declinate ed in numero sempre più crescente di settori della società civile.

Tale osservazione vale maggiormente in materia di educazione, nel senso che si valuta se l'*input* (il contributo) ha permesso di ottenere l'*output* (la produzione) desiderato; si verifica che alcuni criteri di riferimento (*benchmarks*) siano raggiunti; si classificano i discenti, le scuole e i sistemi educativi. Logicamente, è determinante l'applicazione di una valutazione critica delle azioni, soprattutto in termini finanziari, ma la misurazione non è risposta a tutte le domande. Del resto, ci sono ambiti che notoriamente sfuggono a qualunque misurazione a breve termine. Uno di questi, per l'appunto, è quello dell'educazione, nonostante la diffusa convinzione del contrario e nonostante vi siano continui tentativi di valutarla. L'educazione è un processo e un investimento a lungo termine la cui verifica della sua piena efficacia e del suo "rendimento" richiedono tempi più lunghi, al pari della organica ed articolata definizione delle politiche (almeno un arco temporale di 4 o 5 anni). Inoltre, la questione investe un duplice aspetto: si tratta non solo di *fare bene le cose* ma anche di *fare le cose giuste*. Se il primo aspetto si presta abbastanza agevolmente a misure standardizzate, per il secondo non è così. Fare o non fare le

cose giuste è prima di tutto una decisione politica, una decisione fondata sulla visione della società che intendiamo promuovere, non necessariamente sui soli elementi di fatto e oggettivi. In materia di educazione, sapere se facciamo le cose giuste richiede uno sguardo prospettico, un dibattito politico basato sui valori e sulle visioni dell'avvenire della nostra società, attraverso un dibattito e una discussione continua con l'intervento di tutti coloro che sono coinvolti nell'educazione, cioè ogni cittadino.

Dalle riflessioni che sono emerse, scaturisce la necessità di un'altra domanda relativa alla dimensione della "preparazione" rispetto all'insegnamento, alla formazione, all'informazione, alla sensibilizzazione, alla diffusione circa il tema della "educazione a responsabilità condivisa".

Non v'è semplice risposta né unica risposta a questa domanda. Probabilmente, la risposta attiene non tanto al fatto di aver ricevuto la giusta preparazione/educazione per essere capaci di far fronte a quello che ci aspetta, quanto alla disponibilità ad impegnarsi in un processo di riflessione collaborativa sul futuro dell'educazione e dell'apprendimento – e sui necessari cambiamenti.

Siamo pronti?

CAPITULO II: COMUNITÀ SOCIALE, SENSO DI LEGALITÀ E SVILUPPO

2.1 Introduzione

Un ragazzo può capitare con bravi insegnanti, o con meno bravi, in scuole innovative o tradizionali, sia nei metodi che nei contenuti: *che cosa garantisce agli studenti una comune base formativa?*

Come si possono ridurre le "sperequazioni d'apprendimento" indipendentemente *da dove e con chi capita* lo studente, e come si possono promuovere le potenzialità culturali e professionali di ciascuno?

Gli insegnanti spesso non seguono l'intero percorso formativo di una classe; precariato, trasferimenti, assenze interrompono il rapporto didattico: *che cosa garantisce la continuità formativa del curriculum?*

Non solo: la scuola è ora meno che mai l'unica agenzia formativa; la formazione è un processo che accompagna l'individuo per tutta la durata della sua esistenza e non soltanto per gli anni di quella che viene comunemente definita l'età evolutiva. L'affermazione può sembrare scontata: in realtà è il punto chiave di tutto il discorso formativo. L'individuo apprende continuamente, prima di iniziare la scuola, durante e dopo. Quale è allora la peculiarità dell'apprendimento scolastico? La risposta sta nel fatto che tale *apprendimento è organizzato, voluto e perseguito, che non è improvvisato, cieco o casuale.*

La complessità dei compiti affidati al docente si presenta già dalle finalità educative generali: *garantire a tutti e a ciascuno il massimo dell'apprendimento sviluppandone le potenzialità e nel rispetto delle caratteristiche personali.* Data l'enorme varietà tra gli studenti com'è possibile determinare percorsi formativi validi per tutti?

Nella scuola non esistono costanti ma soltanto variabili spesso molto difficili da tenere sotto controllo: conoscenze, atteggiamenti, comportamenti, relazioni, risorse, ecc. sono elementi di un processo che si presenta sempre diverso ma che l'insegnante deve condurre ad un "prodotto" minimo garantito per tutti.

In questo quadro il docente riveste una molteplicità di ruoli, poiché è colui che predisporre, che governa e che valuta i processi formativi intervenendo in modo sistemico e sistematico mediante itinerari didattici specifici finalizzati alla padronanza, da parte dell'allievo, di abilità di base (conoscenze, comportamenti, atteggiamenti) e di competenze complesse (processi, metodi, percorsi).

L'insegnamento deve essere progettato in interventi formativi di cui si possa valutarne l'efficacia. Progettare significa, quindi, reagire *"al diffuso individualismo, all'ideologia di un compito missione che si risolve tutto nella coscienza del singolo docente, ... per far uscire il lavoratore della scuola da una situazione che non esiteremmo a definire medioevale, per l'artigianalità e l'individualismo dei compiti che gli sono richiesti"*²⁴.

La progettazione degli interventi formativi si fonda sulla capacità di pensare strategicamente per organizzare le attività, per correlarle e calibrarle, per scegliere e produrre i materiali più opportuni, per valutarne l'impatto ed i risultati effettivamente raggiunti. Tuttavia, si progetta lavorando/comunicando con i colleghi operatori e condividendo il linguaggio professionale.

Il linguaggio professionale del docente presenta due aspetti: da un lato, è specifico alla disciplina che insegna, e che lo qualifica come esperto della materia; dall'altro, è specifico della professione che svolge, nell'uso, e che lo qualifica come "insegnante".

Ogni ambiente professionale tutela il proprio lessico.

Ma qual è il lessico professionale del docente? Non si può indagare brevemente tale aspetto così vasto e controversa tuttavia è possibile individuare delle parole-chiave del patrimonio linguistico di un docente. Possiamo distinguere due tipologie di linguaggi: uno disciplinare e l'altro pedagogicodidattico.

²⁴ In Maragliano - Vertecchi, La programmazione didattica, Editori Riuniti, 1984, p. 8.

Ogni area disciplinare sviluppa e utilizza una propria terminologia che deriva dalla ricerca teorica e sperimentale specifica di ogni ambito scientifico. Quando parla della sua materia il docente si identifica con *l'esperto della disciplina* ed è ovvio che esperti di più discipline usino linguaggi diversi. È meno ovvio, invece, che un docente non riesca a far partecipare i colleghi quando parla riferendosi ad un obiettivo comune, a far capire loro quello che fa e perché lo fa. Nel linguaggio disciplinare sta il "potere" del docente, ma tale linguaggio può anche trasformarsi in una nicchia che lo isola dagli altri. *Le nicchie linguistiche manifestano rigidità culturale e chiusura comunicativa*. Se le competenze disciplinari sono specifiche, le competenze metodologiche sono comuni e trasversali. Se il *linguaggio disciplinare "divide" - distingue*, quello *pedagogico-didattico dovrebbe unire e accomunare* la professionalità degli insegnanti. Tuttavia, è proprio su questo terreno che si riscontrano le maggiori incomprensioni, nel pressapochismo e nell'ingenuità di alcuni, nel dogmatismo e nello sperimentalismo di altri.

L'insegnante educa in modo esplicito e implicito, a prescindere dalla sua volontà. Poiché l'educazione presenta complesse connotazioni legate ai valori della persona e alle finalità sociali, ad essa si sono affiancati altri due più pragmatici, più legati al quotidiano nella scuola e più governabili dai docenti: istruzione e formazione.

Istruire è un termine antico che proviene da "instruere" (mettere dentro), mentre formare, più recente, significa "dare forma", modellare. Istruzione e formazione sono pertanto due processi complementari: il primo attento alla qualità e alla quantità dei contenuti che il docente fornisce agli allievi, il secondo maggiormente indirizzato al raggiungimento di una "forma", di un profilo di competenze, di un sistema di padronanze. *L'istruzione riguarda il che cosa insegnare, la formazione il come insegnare ad apprendere dalle e nelle situazioni*.

Parliamo di *progettazione formativa* perché formare significa insegnare e apprendere in situazione facendo leva sulle motivazioni dell'allievo ed immergendolo in situazioni, ambienti e contesti progettati appositamente per lui.

Ci si chiede: è più motivante, per l'allievo, l'apprendimento dalle situazioni o lo studio di concetti teorici? Imparare dalle situazioni può richiedere molto tempo, mentre

lo studio di concetti lo riduce enormemente. Come si può integrare e dosare l'apprendimento in situazione con l'apprendimento di concetti?

In breve, educare, istruire e formare rappresentano tre lati di un processo che punta alla trasformazione dell'allievo: ciò che li collega è che quel cambiamento è intenzionale, è voluto dall'allievo in vista del raggiungimento di competenze professionali ed è perseguito dal docente in modo didatticamente organizzato.

C'è un ultimo termine che è opportuno chiarire per ovviare ad eventuali incomprensioni: didattica. La *didattica* è *l'insieme delle tecniche e degli strumenti che il docente adotta in classe* per rendere più efficiente l'insegnamento e più efficace l'apprendimento. La didattica riguarda, quindi, il modo di insegnare. Si discute di processi formativi e di itinerari didattici, di progettazione formativa e di progetti didattici come espressioni distinte. Gli itinerari didattici sono i percorsi metodologici, tecnici e strumentali che il docente dapprima progetta e successivamente implementa in aula o in laboratorio. La progettazione formativa, invece, non riguarda soltanto ciò che fa l'insegnante in classe, ma investe tutta l'organizzazione delle strategie di intervento allo scopo di raggiungere un profilo formativo vicino al profilo professionale. La didattica è centrata sull'insegnante, la formazione è centrata sull'allievo: i due processi sono distinti ma complementari.

2.2 Esperienze di apprendimento ed educazione di comunità.

L'espressione *educazione di comunità* non è di facile analisi, né è riducibile ad un unico significato. In *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Peter Jarvis²⁵ identifica quattro modi d'intendere l'educazione di comunità:

- ✓ l'educazione funzionale a soddisfare i diversi bisogni delle persone e della comunità per innalzare i livelli di qualità della vita all'interno della stessa comunità;

²⁵Cfr. P. Jarvis, *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Kogan Page, London, 2002.

- ✓ l'insieme delle attività socio-educative e culturali extra-scolastiche rivolte alle persone di tutte le età con l'obiettivo 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*;

- ✓ il modello teorico scozzese di educazione degli adulti. La scuola di comunità si pone in antitesi 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 *fusionione 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 scolastica²⁶. Pertanto, se da un lato il concetto di *community education* è interpretato alla luce della prospettiva della *community schooling*, dall'altro – nota Jarvis – l'espressione *community education* in Scozia rinvia ad una forma di *adult education*, a quella che nel resto del Regno Unito è denominata *informal education*. Essendo largamente riconducibile all'apprendimento che si realizza nella vita quotidiana, la *informal education/informal adult education* è ritenuta la principale fonte di apprendimento degli adulti. Similmente, 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»²⁷.

²⁶ 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.

²⁷ P. Coombs, *The World Crisis in Education*, Oxford University Press, New York, 1985, p. 92.

- ✓ la *community development*²⁸, in cui l'espressione è utilizzata per indicare l'educazione finalizzata allo sviluppo della comunità (*community development*).

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.

La *community development* è l'espressione impiegata a livello internazionale per descrivere l'impegno volto al miglioramento delle condizioni di vita della comunità attraverso il quale «le persone imparano ad assumersi la responsabilità della propria vita e a risolvere i propri problemi»²⁹. Essa definisce un processo di crescita socio-culturale ed economica della comunità basato sulle capacità di cooperazione locale e di auto aiuto (*self-help*)³⁰. Secondo tale impostazione, lo sviluppo è collegato alla partecipazione attiva, alla capacità e alla possibilità di iniziativa della stessa comunità continuamente stimolata a rispondere e a curare la sua stessa crescita, nella prospettiva di avvicinarsi e di integrarsi alla vita della nazione quindi di contribuire pienamente al progresso nazionale³¹.

Secondo Boavida Coutinho, un programma di *community development* dovrebbe includere specifiche misure miranti a:

²⁸Cfr. P. Jarvis, *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, cit.

²⁹ S. Burkey, *People First, A guide to self-reliant, participatory rural development*, Zed Books, London, 1993, p. 56.

³⁰ Cfr. B. Coutinho, *Community development through Adult Education and Cooperatives*, C.I.S.I.C., Rome, 1966.

³¹ Cfr. *ibidem*.

- ✓ 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;
- ✓ garantire un progresso che non sia disgiunto dal mantenimento del rispetto di sé e dalla promozione della libertà e della dignità umana³².

In sostanza, la *community development* si prospetta come una dimensione della *community education* poiché riguarda il mutamento di atteggiamenti e di pratiche funzionali al miglioramento socioeconomico della comunità.

Lo sviluppo di comunità, inteso quale prodotto dell'intervento educativo capace di provocare cambiamento di mentalità e di costumi, è un processo lento che parte dall'interno della stessa comunità³³.

A seconda dell'approccio finalistico prescelto, 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 di/della comunità: *nella, alla e con la* comunità.

³² Cfr. B. Coutinho, *Community development through Adult Education and Cooperatives*, cit. .., pp. 23-27.

³³ Ivi, p. 34.

Le ultime due non sono da considerarsi necessariamente separate l'una dall'altra, anzi, nella realtà concreta sovente si integrano e si sovrappongono.

Nell'accezione dell'educazione nella comunità l'analisi si concentra sulle tipologie e sulle caratteristiche dell'apprendimento che si realizza nella comunità.

All'interno di tale prospettiva trovano spazio le riflessioni sulle esperienze di apprendimento informale che gli adulti vivono quotidianamente nei contesti comunitari, 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 accounts for the great bulk of any person's total lifetime learning – including that of a highly ‘schooled’ person”³⁴.

L'educazione informale è spesso qualificata come *diffusa, relazionale, non intenzionale, spontanea, inconscia e, anche, extrascolastica, territoriale, comunitaria e sociale*, come tale “ingovernabile”. Diversamente dalle forme educative formali e non formali, l'educazione informale appare per natura poco decodificabile, progettabile e valutabile. Ne discende una ridotta possibilità di gestire e di programmare intenzionalmente l'educazione di comunità³⁵.

Tuttavia i pedagogisti non possono sottrarsi alla necessità e all'opportunità di valorizzare l'esistente, cioè di esaminare le criticità quali basi su cui sviluppare interventi di potenziamento, riformulazione o ridimensionamento dell'ambito dell'informale.

All'interno della prospettiva di una educazione *nella* comunità si colloca il contributo di Stephen D. Brookfield, autore del testo *Adult Learners, Adult Education*

³⁴ P. H. Coombs, M. Ahmed, *Attacking Rural Poverty. How non-formal Education can help*, John Hopkins University Press, Baltimore, 1974, p. 8.

³⁵ Cfr. *ibidem*

and Community, nel quale 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 convalidate³⁶. Brookfield evidenzia alcune caratteristiche del *learning in the community*, che pare 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 casuale³⁷.

L'analisi di Brookfield è centrata prevalentemente sull'apprendimento considerato come processo che si esplica nei reali contesti di vita quotidiani, quali quelli della comunità, invece che sui processi di emancipazione e coscientizzazione tramite l'apprendimento descritti da Freire in *La pedagogia degli oppressi*³⁸.

Entro la stessa prospettiva si colloca pure il contributo del centro istituzionale di Community education Validation and endorsement (CeVe), istituito dalla *Scottish Office* con l'obiettivo di riconoscere e certificare la qualità degli interventi di educazione di comunità in Scozia.

Per il CeVe l'educazione di comunità è 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

³⁶ Cfr. S.D. Brookfield, *Adult Learning, Adult Education and the Community*, Taylor & Francis Group, London, 1983, p. 15.

³⁷ 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 autogenerato. 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*).

³⁸ Cfr. P. Freire (1968), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971.

intenzionalmente una serie di apprendimenti, di opportunità di azione e riflessione, determinati dalle loro esigenze personali, sociali, economiche e politiche»³⁹.

L'analisi resta, dunque, incentrata sugli individui e sui loro bisogni di apprendimento, anziché sulle possibilità di sviluppo della comunità o sui bisogni di apprendimento scaturenti dall'interazione tra individui e comunità, senza che si profilino soluzioni per il superamento dei processi di disgregazione sociale contemporanea connessi alla presenza di legami deboli.

In tale contesto, il rapporto individuo-comunità risulta sostanzialmente cambiato e deteriorato il senso di comunità⁴⁰.

L'educazione “di” e “alla” comunità è valorizzazione della dimensione della socialità e di ricostruzione di storia comune, cioè del “noi” che qualifica l'ambiente naturale, sociale e culturale.

Si osservi che tale impostazione è presente, per esempio, nei lavori di Paulo Freire e di Tom Lovett⁴¹.

Jürgen Zimmer ritiene che i tratti caratteristici della *community education* impongano un approccio olistico che sostenga l'apprendimento *de-schooled*, cioè descolarizzato fondamentalmente orientato alla promozione dello sviluppo sostenibile, alla soddisfazione delle necessità, alla soluzione dei problemi sociali, culturali, tecnologici, economici ed ecologici, al contrasto dei fenomeni di emarginazione. Si tratta di un approccio che attraversa trasversalmente i temi della parità dei diritti delle

³⁹ CeVe, Pre-Servicing Training for Community Education Work, Scottish Community Education Council, Edinburgh, 1990, p. 2.

⁴⁰ 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).

⁴¹ 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.

donne, della realizzazione dei diritti umani e dell'integrazione delle minoranze etniche, culturali o religiose, nel senso di un orientamento interculturale e antirazzista.

L'elevato grado di specificità è un'altra caratteristica dell'educazione di comunità e scaturisce dalla circostanza che ogni modello sottende una certa tradizione politica-sociale e, contemporaneamente, è intimamente 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 resta, cioè, condizionata dalle pratiche e dalle scelte agite implicitamente/esplicitamente da coloro che la propongono e la realizzano, ma anche 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 definito⁴².

2.3 Grundtvig ed il modello di educazione popolare

Diverse sono le tradizioni di studio di una teoria educativa di comunità e, ad oggi, non è rinvenibile un *corpus* di studi organico e unitario circa la *community education*.

Tra esse, emergono: 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 e John Dewey per via della riflessione sul pragmatismo e sulla prospettiva sociale dell'educazione.

Nel XIX secolo l'educazione degli adulti appare collegata ai cambiamenti socioculturali provocati dalla rivoluzione industriale, dal progresso delle scienze e dalle istanze democratiche della società civile.

⁴² 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

In Europa, comincia a circolare e a diffondersi la definizione di «educazione aperta a tutti» unitamente alla convinzione che tutti i contributi provenienti da qualsiasi ceto socio-economico e culturale possono concorrere alla pari alla crescita culturale della nazione. Sorge, dunque, la necessità di assicurare una maggiore diffusione della cultura intellettuale tra il popolo, non circoscritta a contesti istituzionali e capace di divenire “antidoto” delle agitazioni rivoluzionarie⁴³.

Vengono elaborati, così, due innovativi modelli teorici di educazione degli adulti: il primo anglosassone e il secondo danese e degli altri paesi scandinavi.

Il modello anglosassone concepisce un’idea di educazione degli adulti in termini di intervento straordinario, prevalentemente centrato sui bisogni di formazione tecnico-professionali, e di strumento di promozione sociale. Il modello scandinavo, invece, connette l’educazione degli adulti direttamente al principio di sviluppo democratico della nazione quindi la aggancia al bisogno di implementazione della partecipazione del popolo ai temi di politica sociale e culturale. In entrambi i modelli, l’educazione degli adulti risulta molto correlata all’educazione di comunità, al punto da ammettere una sostanziale coincidenza tra le due forme di educazione. Pertanto, alle sue origini, l’educazione degli adulti privilegiava le forme di educazione comunitarie benché fossero iniziative di carattere prevalentemente sociopolitico, filantropico e religioso⁴⁴.

Il fondatore ideologico dell’educazione popolare e primo sperimentatore di un modello di *community education* in Danimarca, è stato Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783- 1883), pastore luterano e scrittore danese, il quale fondò, nel 1844 in Danimarca, la prima *Folkehojskoler*. Si trattava di una scuola popolare residenziale finalizzata alla formazione dei contadini e dei cittadini adulti, e dalla quale discese il movimento delle *Folkehojskoler*, più comunemente definite Folk High School⁴⁵.

⁴³ Cfr. T. Kelly, *A History of Adult Education in Great Britain*, Liverpool University Press, Liverpool, 1962, pp. 236-238.

⁴⁴ 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 *Folkehøjskoler* 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).

⁴⁵ 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.

Per il modello danese l'educazione coincide con un "imparare a essere" dovendo essa fornire gli strumenti indispensabili per supportare l'adulto nella comprensione di se stesso e della realtà in cui vive. Grundtvig considera l'educazione essenzialmente come "interazione vivente" quindi come ricerca continua del significato della propria esistenza piuttosto che come processo finalizzato alla formazione professionalizzante e vincolato entro percorsi formalizzati⁴⁶. In questa prospettiva, essa è lontana dal mero concetto di «istruzione» e dal modello anglosassone ottocentesco dei *Mechanic's Institutes*, sorti per abbattere l'ignoranza delle masse lavoratrici e per agevolare la mobilità sociale grazie all'aggiornamento tecnico-professionale.

Grundtvig, invece, ipotizza un'idea di "educazione alla vita" aperta a tutti gli individui, senza limiti connessi all'età, alle condizioni sociali e al livello d'istruzione ma tesa a garantire la realizzazione personale, la partecipazione attiva di tutti i cittadini alla vita pubblica e ad accrescere la consapevolezza umana dei legami con la comunità.

In tal modo, lo sviluppo personale può esprimersi realmente solo nelle forme di progresso culturale e sociale che coinvolge il singolo, la collettività e la comunità⁴⁷.

La *Folkehøjskoler* permette di considerare Grundtvig quale primo sperimentatore della *community education*, luogo di autentica convivenza democratica, basato sullo sviluppo civile e orientato alla crescita del bene comune, luogo di apprendimento come prodotto di cooperazione⁴⁸ caratterizzato da: apprendimento cooperativo e mutuo insegnamento; privilegio dei contenuti di apprendimento nascenti dal contesto di vita reale e dalle esigenze concrete; gestione partecipata della scuola; obiettivo di crescita civile e democratica⁴⁹.

Il pastore danese mostra fiducia nell'uomo, nelle sue potenzialità valoriali e umane infatti scrive che «ogni uomo per realizzarsi deve inserirsi nella realtà culturale e

⁴⁶ 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).

⁴⁷ Cfr. M. Lawson, *N.F.S. Grundtvig*, cit.

⁴⁸ Cfr. *ivi*; M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit.

⁴⁹ 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*).

valoriale in cui vive, perché la sua stessa capacità di libertà, che lo contraddistingue 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»⁵⁰.

Grundtvig correla la libertà dell'uomo alla libertà del *prossimo*, del suo *vicino*, dell'*altro* ed ipotizza di trasformare la realtà e la comunità muovendo dall'educazione dell'individuo.

2.4 La prospettiva della sozialpädagogik

In Germania l'indirizzo di studio della *sozial pädagogik* ha ribadito il legame esistente tra educazione e comunità ed ha, inoltre, offerto contributi alla speculazione intorno alla legittimazione teorica ed epistemologica della pedagogia sociale.

Nell'opera *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf Grundlage der Gemeinschaft*, del 1899, Paul Natorp (1854-1924), esponente della Scuola di Marburgo, afferma che il rapporto biunivoco tra educazione e società costituisce tratto peculiare della pedagogia sociale dal quale partire per sostenere l'idea di una comunità educativa.

Secondo Natorp l'educazione dell'individuo, in ogni sua direzione sostanziale, risulta socialmente condizionata, così come la stessa formazione umana alla vita sociale è fondamentalmente condizionata dall'educazione, dagli individui che ad essa devono prendere parte e che ad essa devono conformarsi⁵¹. La *sozial pädagogik* nel lavoro di Natorp si propone come "sociologismo pedagogico"⁵² che studia le relazioni e le

⁵⁰ Cfr. M. L. De Natale, *N.F.S. Grundtvig*, in «Educazione Permanente», a. 1, n. 3-4, 1989, p. 83, (pp.79-87).

⁵¹ P. Natorp (1899), *La pedagogia sociale: teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*, a cura di G.B. Guerriero, Sauna, Bari, 1977.

⁵² 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 le associazioni sociali a partire dalle quali l'individuo è condizionato nel suo processo di formazione. Il contesto sociale rileva poichè in esso possono identificarsi le condizioni politiche e sociali di supporto all'affermazione di un nuovo umanesimo basato su sistemi organizzativi ispirati alla sussidiarietà, alla solidarietà e al pluralismo istituzionale. Nel pensiero di Natorp centrale è la relazione tra educazione e

associazioni sociali a partire dalle quali l'individuo è condizionato nel suo processo di formazione.

Il contesto sociale rileva poichè in esso possono identificarsi le condizioni politiche e sociali di supporto all'affermazione di un "nuovo umanesimo" basato su sistemi organizzativi ispirati alla sussidiarietà, alla solidarietà e al pluralismo istituzionale.

Nel pensiero di Natorp centrale è la relazione tra educazione e partecipazione.

L'educazione, infatti, deve essere finalizzata alla partecipazione di tutti i membri della comunità e in essa l'uomo trova le condizioni per sviluppare integralmente le sue dimensioni grazie ad esperienze sociali plurime.

La *sozial pädagogik* di Natorp si atteggia come "pedagogia del territorio" inteso come spazio più prossimo che incarna valori, sistemi simbolici e forme culturali proprie di una comunità⁵³.

John Dewey (1859-1952) ha approfondito il legame esistente tra educazione-territorio-comunità-società muovendo dall'analisi dei concetti di educazione democratica e di comunità educativa.

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

partecipazione. L'educazione, infatti, deve essere finalizzata alla partecipazione di tutti i membri della comunità e in essa l'uomo trova le condizioni per sviluppare integralmente le sue dimensioni grazie ad esperienze sociali plurime. La *sozial pädagogik* di Natorp si atteggia come "pedagogia del territorio" inteso come spazio più prossimo che incarna valori, sistemi simbolici e forme culturali proprie di una comunità. John Dewey (1859-1952) ha approfondito il legame esistente tra educazione territorio-comunità-società muovendo dall'analisi dei concetti di educazione democratica e di comunità educativa.

⁵³ Cfr. L. Giannicola, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Jonia Editrice, Cosenza, 2002.

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.

2.5 Dalla “grande società” alla “grande comunità”: il contributo di Dewey - Esperienza e apprendimento nelle forme di una experiential education

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:

- ✓ 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 democratica 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 comunità⁵⁴.

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»⁵⁵.

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 Dewey, «non è un’alternativa ad altri principi di vita associata. È l’idea della vita in comunità di per se stessa»⁵⁶.

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 impiegate anche per la società più ampia. In tal modo, è possibile «trasformare la Grande Società in Grande Comunità»⁵⁷. A tal proposito, Dewey scrive: «finché non esiste una stretta esperienza di

⁵⁴ Cfr. J. Dewey (1927), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971.

⁵⁵ *Ivi*, p. 113.

⁵⁶ *Ivi*, p. 117.

⁵⁷ *Ibidem*.

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»⁵⁸.

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 comunità⁵⁹.

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»⁶⁰.

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.

Nel pensiero di Dewey le tre categorie – educazione, democrazia e comunità – si condizionano e si influenzano reciprocamente, tanto che l'una non può prescindere

⁵⁸ Ivi, p. 166.

⁵⁹ Cfr. J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

⁶⁰ J. Garrison, *Sviluppo e crescita in Dewey*, in «Studi sulla formazione», L'attualità di John Dewey, n.1, a. VI, 2003, pp. 45-49.

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 politico⁶¹.

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 formazione⁶². 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”». 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 regressione, allora l'educazione scolastica non è più sufficiente a garantire la «democraticità dei comportamenti» degli adulti e dei loro organismi sociali⁶³.

Dewey, in *Experience and Education*, si sofferma sul concetto di esperienza confrontando l'“educazione tradizionale” e l'“educazione progressiva”: la prima «consiste in un'imposizione dall'alto e dal di fuori»⁶⁴; la seconda, invece, promuove l'apprendimento attraverso l'esperienza⁶⁵. L'esperienza concreta dell'uomo fonda la

⁶¹ Cfr. J. Dewey (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

⁶² Cfr. P. Orefice, *La comunità educativa. Teoria e prassi*, cit.

⁶³ Cfr. *ibidem*.

⁶⁴ J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, cit., p. 5.

⁶⁵ 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).

cultura e la conoscenza ed è capace di trasformare attivamente l'ambiente naturale e quello sociale.

Dewey sintetizza nei principi della “continuità” e della “interazione” i criteri distintivi delle esperienze che rivestono valore. Secondo il principio della “continuità”, sono educative solo le esperienze che favoriscono e stimolano uno sviluppo ulteriore; invece, il principio di “interazione” definisce lo stretto rapporto che si instaura 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»⁶⁶.

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”⁶⁷ il 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.⁶⁸

Per Dewey “conoscere” non vuol dire entrare in contatto con i prodotti conoscitivi già organizzati e formalizzati ma giungere al risultato dei processi di produzione e di uso della conoscenza attraverso l'indagine e il pensiero riflessivo⁶⁹.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ 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)

⁶⁸ Cfr. J. Dewey (1889), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.

⁶⁹ 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).

L'*experiential education* è la base di partenza per la formazione di un'attitudine all'apprendimento che sorge nei contesti locali, cioè nei luoghi 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 si sviluppa attraverso un *experiential learning*, cioè tramite un apprendimento che avviene nella vita sociale, tramite la relazione con gli altri e con il proprio ambiente, il fare, l'agire e il costruire significati.

Ancora oggi, a ben vedere, permane la necessità di fondare nuove forme di vita comunitaria per arginare i rischi di alienazione, di emarginazione e di esclusione sociale a cui incorre la nostra società globalizzata.

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.

2.6 L'adult education e la community organization di Lindeman

Nei primi decenni del ventesimo secolo, ad una concezione filantropica dell'educazione degli adulti se ne sostituisce una più sistematica grazie ai contributi teorici provenienti dalla riflessione sul significato dell'educazione degli adulti e dalla crescente attenzione posta sui concetti di "comunità" e di "discente adulto". Si afferma, infatti, un'analisi della *community education* più incentrata sulle caratteristiche, sui bisogni e sulle necessità degli adulti e delle comunità grazie, soprattutto, allo statunitense Eduard Christian Lindeman (1885-1953), il quale identifica la vita con l'educazione.

Per Lindeman 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, spetta all'educazione degli

adulti 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 condizionati.⁷⁰

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*.

Ispirato dagli insegnamenti di Kurt Lewin, insieme all'amica Parker Follett, Lindeman individua nel piccolo gruppo di discussione la principale strategia didattica di educazione degli adulti ed arriva a porre, in *The Meaning of Adult Education*, del 1926, 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 sposa l'idea di un'educazione come processo continuo che attraversa la vita delle persone e delle loro comunità di appartenenza.

Su tale base teorica, si svilupperà e diffonderà 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 adulti⁷¹.

Lindeman afferma che «l'educazione degli adulti è un processo attraverso il quale i discenti prendono coscienza delle loro esperienze significative»⁷² ed avviene tutte le

⁷⁰ Cfr. E. Lindeman (1926), *The Meaning of Adult Education*, University of Oklahoma, Norman, 1989.

⁷¹ 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).

⁷² E.C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, cit., p. 169

volte 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»⁷³ e «se l'educazione è vita, allora la vita è anche educazione»⁷⁴

L'educazione degli adulti è per Lindeman una “cooperazione avventurosa” verso un apprendimento antiautoritario e informale, il cui scopo principale è dato dalla scoperta del significato dell'esperienza grazie ad una ricerca intellettuale dei preconcetti e dei pregiudizi che regolano la condotta degli adulti. L'educazione, per Lindeman⁷⁵, è connessa a tutte le forme di educazione informale che si verificano quotidianamente⁷⁶.

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 tratto ispirazione 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;

⁷³ Ivi, p. 9.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ 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.

⁷⁶ 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).

- 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 quindi l'Eda deve disporre di una molteplicità di stili, tempi e situazioni di apprendimento⁷⁷.

Il contributo di Lindeman lascia spazio ridotto ai processi di condivisione e costruzione condivisa della conoscenza e, soprattutto, al ruolo degli altri individui in termini di favore o inibizione dell'apprendimento.

La riflessione di Lindeman sulla *community education* è rintracciabile nell'opera *The Community*.

An introduction to the study of community leadership and organization del 1921, guarda ai processi attuati nelle comunità e definisce i principi della *community organization*. Quale «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»⁷⁸, la *community organization* si pone quale antecedente del modello di *learning community*.

Lindeman fissa lo scopo della vita di comunità nel miglioramento delle relazioni tra gli uomini e ne individua i fattori che la attuano secondo un modello ideale. Quelli maggiormente connessi ad una riflessione sulla *community education* sono:

⁷⁷ Cfr. E.C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, cit.

⁷⁸ E.C. Lindeman, *The Community. An introduction to the study of community leadership and organization*, cit., p. 173.

- 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 comunità⁷⁹.

Quindi, i tratti salienti del contributo di Lindeman alla *community education*, si identificano con un'educazione continua per tutti, organizzata a partire dagli specifici principi di apprendimento e, ancora, con una comunità organizzata in modo da stimolare l'apprendimento attraverso la condivisione delle esperienze e la libera espressione degli individui.

2.7 Il community centre di Parker Follett

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 su <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>).

⁷⁹ Cfr. *ivi*, p. 174.

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 un cambiamento di tendenza, 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.

Rispetto a quest'ultima ipotesi merita di essere citato il contributo di Mary Parker Follett (1868-1933), vissuta in un' America travagliata dal declino della democrazia e dalla preoccupazione di non sostenere i rilevanti processi di trasformazione legati all'industrializzazione.

Le sue riflessioni sull'educazione di comunità sono collegate alla valorizzazione della democrazia in virtù dell'ampliamento delle basi partecipative della popolazione. In particolare, la Follett condivide la tesi della continuità dell'educazione di Lindeman, e riconosce l'indissolubilità del rapporto vita-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 fondate su principi democratici, oltre ad essere stata una delle poche donne ad affrontare argomenti tradizionalmente maschili come, ad esempio, le relazioni sociali di lavoro e la direzione delle imprese industriali.

Secondo la Follett, solo tramite un'educazione non istituzionale sarebbe stato possibile sia soddisfare i bisogni formativi delle persone e dei contesti, sia promuovere

l'acquisizione di una maggiore consapevolezza e coscienza civica da parte delle persone⁸⁰.

Nell'opera *The New State*, pubblicata nel 1918, l'autrice sostiene che la democrazia è suscettibile di apprendimento specialmente nella comunità e insieme agli altri, poiché solo l'esperienza quotidiana e l'*everyday cognition* appaiono in grado di stimolare e supportare la coscienza sociale delle persone. Secondo Follett, l'apprendimento della democrazia, «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»⁸¹. Se così è, solo la creazione di gruppi locali, organizzati e rispondenti alle necessità, ai desideri e alle aspirazioni delle persone, permette alla democrazia di funzionare, superando l'idea di un individuo inteso come atomo sociale inadeguato a comprendere la reale organizzazione della società connotata dalla proliferazione di gruppi e di associazioni.

Apprendere la democrazia non significa solo studiare le istituzioni ma analizzare e comprendere le forme e le dinamiche relazionali tra le persone⁸².

Il contributo pedagogico di Follett si indirizza, da un lato, all'organizzazione e alla realizzazione dei *community centres* e, dall'altro, alle teorizzazioni sui concetti di comunità e di gruppo, entrambi di certa importanza per il futuro sviluppo di teorie e di pratiche di groupwork e di community organization.

⁸⁰ 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>.

⁸¹M.P. Follett, *The New State - Group Organization, the Solution for Popular Government*, Longman Green & Co., New York, 1918, p. 363.

⁸² Ivi, p. 19.

Circa il primo aspetto, la Follett attua i *community centres*, inquadrabili nel contesto del lavoro sociale, con lo scopo di contrastare l'apatia civica, di favorire la comprensione tra i diversi gruppi sociali e di promuovere relazioni e reti tra le istituzioni, le associazioni e le diverse agenzie locali.

I *community centre* soddisfaceva la possibilità di continuare ad apprendere e di ovviare, quindi, ad un'educazione mancata o interrotta pertanto si atteggiavano come veri e propri "centri di preparazione per la cittadinanza"⁸³.

Il centro, ideato come strumento per la ricostruzione della vita della città e della comunità, attraverso l'acquisizione di capacità di organizzazione e di gestione della vita dei quartieri/comunità e mediante il ricorso a pratiche di *self-government*, sostiene la possibilità di migliorare tanto il benessere delle persone quanto quello della comunità⁸⁴.

Nel 1924, la Follett pubblica l'opera *Creative Experience* nelle quali descrive le sue teorie gestionali e organizzative applicate a contesti formativi⁸⁵.

L'affermazione di un principio di auto-governo come forma di promozione di una democrazia autoregolata e non solo "nominalmente governata" anticipa i gruppi di auto-governo e, con la sua "teoria circolare del potere", la Follett sembra anticipare l'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. Seguendo tale riflessione, il potere condiviso, diffuso e distribuito è espressione della capacità delle persone di stare e di lavorare insieme.

⁸³ Cfr. *ivi*.

⁸⁴ 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.

⁸⁵ Cfr. M.P. Follett, *Creative Experience*, Longman Green & Co., New York, 1924.

2.8 I modelli tradizionali nella classificazione di Martin

Tra gli studi più interessanti condotti sul tema della *community education* può essere individuata l'analisi teoretica di Ian Martin, autore inglese che 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 modello⁸⁶, l'idea di educazione veicolata dal modello, gli obiettivi educativi perseguiti e le caratteristiche degli educatori degli adulti di comunità.

I tre modelli, dal valore squisitamente descrittivo e che tralasciano i molteplici sfumature presenti nella realtà concreta, spesso, si sovrappongono.

Il primo modello definito da Martin “universale” ipotizza un'educazione offerta ad ogni età e a tutti i gruppi sociali; esso è basato sul consenso, sui presupposti di omogeneità e di condivisione degli interessi da parte dei membri della comunità/società; mira a favorire l'accesso a tutti al *lifelong learning* tramite un'offerta educativa aperta, integrata e non settoriale, 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 specifica⁸⁷.

Le origini teoriche del primo modello sono individuate nel pensiero di Henry Morris (1889-1961), conosciuto soprattutto per i decisivi contributi offerti al tema dell'apprendimento inteso come “arte di vivere” e per le sue teorizzazioni sulla “community college”⁸⁸

A differenza di un sistema sociale basato sul consenso, il secondo modello di Martin, denominato “riformista”, presuppone una società/comunità pluralista ed eterogenea, caratterizzata dalla compresenza e dalla competizione intergruppi.

⁸⁶ Cfr. I. Martin, *Community education. Towards a theoretical analysis*, cit., pp. 189-204.

⁸⁷ Cfr. *ivi*, pp. 197-199.

⁸⁸ Cfr. I. Martin, *Community education. Towards a theoretical analysis*, cit., pp. 189-204.

L'autore individua nelle figure di Eric Midwinter (1932-) e di Albert Henry Halsey (1923-) i principali esponenti⁸⁹. Anche se Midwinter e Halsey riconoscono alla scuola il ruolo fondamentale di ridurre lo svantaggio socio-culturale, tuttavia essi ipotizzano una fusione tra la scuola e la comunità nel concetto di *community schooling* ritenuto capace di annullare i confini tra scuola e comunità e di creare, invece, una «comunità dentro la scuola e una scuola dentro la comunità»⁹⁰. Mentre nel modello universale è presente una concezione di educazione aperta a tutti ma vincolata entro i contesti formativi formali e non formali, nel modello riformista l'accento è posto sulla volontà di valorizzare l'educazione informale, considerata risorsa decisiva per il superamento dello svantaggio socio-culturale dei bambini e degli adulti.

Il terzo modello, 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 scarsa ed ingiusta distribuzione del potere. In tale modello sono insiti i presupposti per una educazione degli adulti non tradizionale e per lo sviluppo del lavoro di comunità con le persone basato su interventi di educazione politica centrati sui concreti interessi della comunità e miranti alla promozione di nuove forme di autonomia, di emancipazione e di “coscientizzazione” tramite l'azione sociale.

Le ispirazioni teoriche del modello sono collegate da Martin al pensiero di Tom Lovett, di Paulo Freire e dei cosiddetti descolarizzatori. In particolare, Lovett affronta il tema dell'educazione di comunità attraverso i concetti di *community action* e di *community development*. L'opera di Freire è collegata, invece, all'esperienza critico trasformativa della pedagogia degli oppressi.

⁸⁹ 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 [linkhttp://www.worlds.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=forum&vol=49&issue=1&year=2007&article=16_Smith_FORUM_49_1-2_web](http://www.worlds.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=forum&vol=49&issue=1&year=2007&article=16_Smith_FORUM_49_1-2_web).

⁹⁰ A.H. Halsey, *Educational Priority Volume 1: EPA problems and policies*, HMSO, London, 1972, p. 79.

Il modello radicale ipotizza la trasformazione delle relazioni di potere esistenti all'interno della società/comunità tramite un significativo impegno sia da parte di coloro che organizzano i progetti educativi che da parte degli educatori.

A differenza del modello universale che privilegia strategie *top-down*, qui l'enfasi è posta su processi formativi *bottom-up*, realizzati "dal basso" tramite la creazione e diffusione di una *leadership* locale. Inoltre, l'attenzione è posta ai processi invece che ai prodotti o agli effetti ottenuti; si opta per forme educative locali e informali di natura proattiva e si educa in vista di un cambiamento globale e di una trasformazione sociale.

L'educazione degli adulti, così come l'educazione in generale, è strettamente legata agli interessi egemonici presenti all'interno di una determinata società ed, in virtù di tale riconoscimento, il modello radicale dovrebbe evidenziare il forte rapporto individuabile tra conoscenza, cultura e potere e tentare di problematizzare il tipo e le modalità di diffusione della conoscenza trasmessa dalle istituzioni tradizionali.

Nota conclusiva

Le sfide della scuola, in un ambiente globale, connotato da una complessità sempre crescente, in cui i cambiamenti radicali si verificano con rapidità a tutti i livelli della vita, in cui è in gioco la sostenibilità ambientale, economica e sociale della nostra società globale, impongono anche il ripensamento dell'educazione.

Sia gli obiettivi che il contenuto dell'educazione devono essere nuovamente sperimentati ; il ruolo degli insegnanti e del processo di insegnamento, così come la scuola in quanto organizzazione dell'apprendimento che trova contenuto nella figura di una rinnovata dirigenza scolastica , devono essere riesaminati. Pur confermando che la missione fondamentale della scuola resta la stessa, le evidenze empiriche mostrano come sia inevitabile l'avvio di percorsi di cambiamento del ruolo degli insegnanti, dei metodi, del contenuto e dell'impostazione della scuola e del suo posto all'interno della società devono cambiare. La comprensione della necessità di questi cambiamenti, sia a livello europeo che mondiale, richiede l'osservazione e l'analisi critica delle tendenze attuali, delle loro cause e dei loro effetti, delle sfide che abbiamo di fronte e delle

prospettive disponibili, e riflettere sull'impatto (possibile o sicuro) di tutti questi fattori sull'educazione.

Il mondo attuale è un mondo globale. *“Pensare globale e agire locale”* è l'atteggiamento che lentamente è entrato nella vita quotidiana delle persone anche se la maggioranza passa ancora quasi tutta la vita nel contesto locale, poiché la mobilità riguarda solo una piccola parte della popolazione. Tuttavia il nostro ambiente è decisamente globale e condiziona il nostro modo di vivere locale.

Le principali sfide che il “nuovo” ambiente pone riguardano il carattere economico, digitale, plurale e finito dell'ambiente all'inizio di millennio, nonché le possibili implicazioni sui nostri sistemi e pratiche educative.

Per quanto concerne la dimensione economica, l'educazione e la scolarità come preparazione all'impiego rappresentano la visione strategica che ha condotto le nostre società a concepire i programmi scolastici e le indicazioni nazionali che abbiamo oggi. Si tratta di programmi, linee di indirizzo, indicazioni nazionali che sono generalmente fondati sulle conoscenze, e le materie sono considerate e trattate come elementi distinti insegnati secondo una visione parallela, a scapito dell'interdisciplinarietà, delle conoscenze applicate e dell'apprendimento fondato sulle competenze.

Nello spazio di poco più di vent'anni – dalla caduta della Cortina di Ferro nel 1989 – con la globalizzazione dei mercati, i nuovi modelli di condivisione delle risorse e l'emergere di nuove strutture di potere, le realtà economiche si trasformano. La crisi economica mondiale culminata nel 2008, ha rallentato la crescita economica in numerosi Paesi e, di conseguenza, ha determinato un aumento del costo della vita in uno contestuale scenario di calo dei redditi e crescita della disoccupazione.

La combinazione di tali elementi ha un notevole impatto sul panorama dell'impiego, sulla mobilità del lavoro e sui movimenti demografici: la manodopera di domani non assomiglierà a quella di oggi. Essa evolverà con lo sviluppo del settore terziario e delle attività economiche immateriali, con i progressi tecnologici dell'informazione e della biotecnologia, con lo sviluppo di poli di competitività e di scambi in partenariato, con una più ridotta remunerazione del lavoro fisico abbinata ad una moltiplicazione delle

possibilità di guadagnare con le “idee” e, infine, con l’apparizione di concetti quali sostenibilità e responsabilità sociale in risposta ai vincoli e alle attenzioni ecologiche.

Si assiste, però, ad un paradosso causato da una persistente mancanza di corrispondenza tra le competenze che le scuole/università insegnano, quelle che il mercato del lavoro ricerca e quelle di cui la società avrebbe bisogno. La scuola rispecchia una visione tradizionale della formazione veicolata come ciò che è necessario per una preparazione alla vita professionale, mentre il mercato del lavoro e gli addetti al personale cercano dei lavoratori dotati di competenze trasversali e “non tecniche” (*soft skills*) adeguate alle sfide attuali, in particolare all’esigenza di cooperare in contesti molto diversificati: ad esempio, capacità di risolvere problemi (competenze di *problem solving*), competenze internazionali e interculturali, riflessione sistemica e costruzione di conoscenza collettiva, spirito critico, capacità di affrontare rapidamente la novità e l’incertezza, spirito e capacità di cooperazione, competenze di navigazione nelle molteplici reti di conoscenza, adattamento al cambiamento tecnologico tramite nuovi modelli di organizzazione del lavoro.

Investire nel sistema di educazione e nella formazione, migliorare l’educazione formale e non formale (dei giovani e degli adulti di qualsiasi origine), sono gli aspetti che sarà necessario modificare, ripensandoli, per colmare, riparare alle inadeguatezze e rispondere ai nuovi bisogni della vita sociale degli individui.

Per quanto riguarda l’ambiente digitale, si evidenzia una vera e propria rivoluzione che incide profondamente sulla attuale vita economica, politica e culturale di un “cittadino perennemente connesso”, pronto a sconvolgere i paradigmi del passato. Tale nuova cultura contiene anche la potenzialità di trasformare le strutture e i rapporti di potere, nella direzione di sistemi trasversali e più fluidi.

L’espansione dello spazio digitale, oltre a facilitare l’economia e gli scambi mondiali, permette un’interconnettività prima impensabile fra la gente arrivando a cambiare le modalità e gli stili di azione, di pensiero, di relazione con e tra le persone , di relazione con le informazioni, le conoscenze e l’apprendimento.

L’ambiente digitale consente di intensificare la partecipazione individuale e collettiva aprendo nuovi percorsi di cittadinanza attiva e democratica, nuove dimensioni di

trasparenza, di accesso all'informazione e, soprattutto, di condivisione e di superamento delle barriere.

L'effetto sociale di questo ambiente ha un deciso impatto sulle democrazie e sui diritti umani. La maggiore interconnettività può sicuramente accrescere la nostra esperienza dell'empatia, e i media digitali possono aiutare i cittadini ad organizzarsi, a protestare e a cercare di difendere i loro diritti fondamentali. Il "cyber-soggetto" transita da una posizione di consumismo ad una di partecipazione grazie, anche, ad una maggiore libertà di espressione legata alla dimensione di anonimato su Internet. Tuttavia, tale anonimato e tale facilità di accesso alla comunicazione ed allo scambio comunicativo, rendono più visibili e trasparenti anche i discorsi di odio, violenti e intolleranti. Questa riflessione implica e giustifica un maggiore coinvolgimento ed un più intenso impegno degli attori coinvolti nella sfera "educazione dei cittadini", sul piano della formazione di attitudini e disponibilità alla pace, al rispetto, alla democrazia e allo stato di diritto; formazione, dunque, intesa quale via per la riflessione intorno ai mezzi utili e funzionali ad una positiva influenza, nella vita degli uomini, ad opera dei processi .

Resistono, purtroppo, dei contesti educativi (formali e non formali) incapaci e non adeguati al punto da non integrare le nuove tecnologie nel loro contenuto (come disciplina) o nei loro metodi (come apprendimento attraverso l'uso). Ciò, però, non può tradursi in abbandono dell'apprendimento "sui" e "con" i nuovi media all'educazione informale, dispensata in seno ai contesti della comunità e della famiglia e ad aleatorie interazioni sociali.

I nuovi media rappresentano un salto gigantesco rispetto ai tradizionali libri e biblioteche, ambienti di apprendimento e istituzioni (università, scuole e attività extrascolastiche) che trasformano le modalità che i giovani scelgono per "imparare". Sono tali, per esempio, i fenomeni dell'*autoapprendimento* e dell'*apprendimento tra pari* che si ripercuotono sull'educazione in termini di *esperienza di apprendimento* e di *sviluppo cognitivo*. Da un periodo in cui i cittadini del mondo erano solo consumatori di media si è giunti ad un momento in cui stiamo diventando anche produttori di contenuti nei social media quindi gli educatori, nel loro complesso, dovranno pensarci seriamente e prepararsi a raccogliere le sfide. Emerge, pertanto, il nuovo significato di

un'educazione sociale a partire da elementi vecchi e nuovi ed emerge la necessità di educatori pronti ad un cambiamento "paradigmatico".

Per quanto riguarda l'ambiente plurale, l'interconnettività planetaria appare come una realtà fondamentale generalmente ignorata nel discorso e nella riflessione che scaturiscono dalla nostra società. La scuola, mentre garantisce la riproduzione sociale, è attenta a perpetuare l'esistente senza metterne adeguatamente in discussione la sostenibilità.

Il contesto della attuale società moderna è quello di un "multi" o "pluri" culturalismo che interessa ognuno di noi e che tradisce le diversità anche nella demografia, nell'accesso all'informazione e al sapere, nell'accesso ai mezzi e alle risorse, nei modi di vivere, nelle visioni del mondo, ecc. Per di più, essa moltiplica per ciascuno le possibilità e le scelte inerenti la definizione di una vita felice ed esige una comprensione molto più sviluppata del nostro modo di metterci in relazione con gli altri e di organizzare il vivere insieme. Si tratta di imparare a capire questa diversità e questa alterità come un arricchimento delle nostre società, senza ritorno a un egoismo nazionale, senza esaltazioni contemporaneamente discriminatorie e xenofobe.

Le moderne democrazie dipendono dallo sviluppo di specifici valori umanistici quali rispetto, tolleranza, equità, solidarietà, cooperazione, legalità, integrità, ecc. I valori e gli atteggiamenti che noi adottiamo influiscono in una certa misura sul nostro modo di agire con gli altri nel nostro ambiente sociale; essi hanno dunque una forte incidenza sulle nostre possibilità di realizzare un futuro sostenibile.

Un dibattito su tali valori così come la loro nuova definizione, la loro trasmissione e la loro salvaguardia appaiono indispensabili e inevitabili in quanto da tale dibattito devono risultare chiari gli atteggiamenti, le capacità e le conoscenze necessarie per riorientare, da un punto di vista interculturale e democratico, il nostro comportamento, favorendo solidarietà e comprensione, fiducia e rispetto reciproci, per poter arrivare a una forte coesione sociale. Nel caso specifico, il difficile è agire nello stesso tempo a livello individuale e a livello sociale:

- Come individui, dobbiamo poter comprendere e gestire le implicazioni della nostra identità multidimensionale, dei nostri sentimenti di appartenenza, dei

nostri molteplici attaccamenti, a noi stessi e all'altro, delle nostre relazioni e del nostro posto in questo mondo composito.

- Come società, dobbiamo rivedere e ridefinire il denominatore comune del “vivere insieme”, identificare e descrivere un livello minimo che tutti possano sottoscrivere indipendentemente dalle loro particolarità, soprattutto ridefinendo ciò che è privato e ciò che è pubblico.

Per quanto concerne l'ambiente finito, va evidenziato come *la situazione ecologica in rapida evoluzione sarà innegabilmente una delle più gravi sfide lanciate all'umanità nei prossimi anni.*

Rendersi conto del carattere globale delle nostre vite fa prendere coscienza anche del carattere finito del nostro pianeta: risorse limitate, ambiente finito e produzione economica limitata. Nel 1972 il Club di Roma è stato il primo a sollevare la questione dei limiti alla crescita e a risvegliare una coscienza ambientale. Quarant'anni dopo, la questione è diventata ancora più urgente e ci si interroga sull'idea di una crescita economica ininterrotta davvero utile e sostenibile.

Viene messa in discussione la convinzione che sia possibile continuare a misurare il progresso in termini di prodotto interno lordo e di crescita economica costante quando i limiti di questo modello si delineano con una chiarezza minacciosa man mano che avanziamo nel XXI secolo.

Nella nuova visione dell'educazione va previsto di trattare questa problematica affrontando temi quali il consumo dei paesi ricchi, trasmettendo ai giovani dei valori morali autentici a supporto di pratiche sostenibili, formando ingegneri e altri studenti interessati che, nella loro carriera professionale di progettisti, produttori e decisori. Le nuove generazioni devono essere destinatarie di “nuova educazione” in quanto saranno chiamate a esercitare significative azioni di contenimento e a ridurre l'impatto ecologico del genere umano sul suo ambiente fisico.

I giovani sono in grado di comprendere l'incidenza negativa che può avere in futuro l'inquinamento sulla loro salute e sulla loro stessa esistenza ma tutti devono acquisire delle competenze, delle conoscenze e delle abilità che permettano di risolvere il

problema, di stare al passo con i rapidi progressi che si verificano in quasi tutti i settori della tecnologia. Gli ambienti di apprendimento tradizionali non si occupano in maniera completa di tali questioni mentre i discenti trarrebbero vantaggio dalla pratica di un apprendimento esperienziale nel quadro di un approccio sociocostruttivista che permettesse loro di osservare, di riflettere, di confrontare, di cercare, di sperimentare, ecc..

Le attività da ultimo indicate non sono tanto spesso integrate nelle opzioni tradizionali quali l'“imparare a memoria” e negli approcci frontali che pongono l'uno di fronte all'altro: un “educatore che sa e che parla” e un “discente che non sa e che ascolta”.

CAPITULO III: IL CAPITALE SOCIALE

3.1 Introduzione

Le modalità di autoapprendimento basate sulla teoria locale dell'educazione e su logiche centrate sulla domanda⁹¹ rispondono più efficacemente alle necessità di formazione e agli interessi espressi direttamente dai cittadini, arrivando a colmare eventuali mancanze del sistema formativo⁹².

Il concetto di autoapprendimento è intimamente collegato ad un progetto educativo capace di promuovere lo sviluppo di competenze meta cognitive e di competenze progettuali.⁹³

Per facilitare o permettere all'istituzione pubblica di "incontrare" i nuovi bisogni formativi dei cittadini e della comunità, sono stati sperimentati, nel tempo, modalità che risultano sostanzialmente connesse sia al rafforzamento della cittadinanza attiva e della partecipazione democratica e al miglioramento della capacità di apprendere ad apprendere, sia al raggiungimento di altri obiettivi, di tipo cognitivo, collegati alla necessità di attivare nuove opportunità di fruire di stimoli culturali o di possibilità ricreative, nonché associati alla possibilità di creare nuove relazioni e interazioni sociali⁹⁴.

⁹¹ Cfr. P. Orefice, *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006.

⁹² 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.).

⁹³ 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.

⁹⁴ 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

A proposito di educazione locale, Faris introduce l'espressione *learning community of place* (LCP) usata per indicare le forme di LC (*learning community*) che, differentemente dalle *online learning communities*, dalle *communities of practice* e dalle *communities of interest*, presuppongono l'esistenza e la condivisione di uno specifico luogo o contesto territoriale.

Nelle LCP le dimensioni del *place* e del *local* costituiscono due aspetti decisivi, molto interconnessi e sovrapponibili, dai quali è possibile partire per ideare, programmare e realizzare processi educativi capaci di favorire lo sviluppo integrato e sostenibile delle persone e dei contesti entro i quali vivono⁹⁵.

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* sono il *filo conduttore* dell'apprendimento che ha luogo nelle LCP⁹⁶.

L'analisi della dimensione del "luogo" richiama le ricerche condotte nell'ambito dell'indirizzo di studio della *pedagogy of place*, tra le quali meritano di essere ricordate, ad esempio, David Gruenewald della *State University* di Washington e Alberto Arenas della University of California.

La *pedagogy of place* persegue gli obiettivi dell'autonomia e dell'autoconsapevolezza umana tramite lo sviluppo delle competenze politiche,

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.).

⁹⁵ 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).

⁹⁶ 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.

ambientali ed estetiche degli individui che contribuiscono a delineare e a caratterizzare i contesti locali in cui gli individui vivono⁹⁷.

La *pedagogy of place* affronta, pertanto, le questioni legate al luogo e all'identità in tre distinti filoni di ricerca: il sociale, l'estetica e lo storico-politico⁹⁸.

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 pregiudicano se stessi e agli altri; permette alle persone di osservare e scoprire come le loro vite sono fortemente collegate alle vite degli altri⁹⁹.

Le dimensioni ambientali ed estetiche denotano nuova cultura dell'abitare che presuppone un positivo rapporto con il luogo, che può essere creato a partire da conoscenze approfondite e dalla consapevolezza dei valori in esso presenti¹⁰⁰.

A ben vedere, i luoghi definiscono la nostra appartenenza, la nostra identità e, anche, le nostre possibilità.¹⁰¹

Gli studi effettuati nell'ambito della *pedagogy of place* concorrono al superamento della concezione del contesto/ luogo come ciò che sta intorno all'individuo senza tenere conto degli intrecci tra le parti, delle relazioni stabilite con e fra tutti gli altri elementi del sistema. In realtà, proprio queste relazioni, strutturate nelle forme di reti sociali, sono la caratteristica fondamentale, di cui parla Bateson, che attribuisce significato ai

⁹⁷ 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).

⁹⁸ 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).

⁹⁹ Cfr. A. Arenas, *If we all go global, what happens to the local? In defense of Pedagogy of Place*, cit.

¹⁰⁰ 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).

¹⁰¹ Cfr. D.A. Gruenewald, *Foundations of Place: A Multidisciplinary framework for Place-Conscious Education*, Ivi, p. 621. Cfr. *ibidem*.

singoli elementi, ai singoli soggetti, alle singole azioni, concorrendo a definire gli stessi contesti.¹⁰²

Il puro e semplice “esserci” non basta, non genera un diritto di cittadinanza, non crea un diritto o una condizione qualificata come il “sapere” del luogo, il “conoscere” i luoghi. È necessario agire, trasformare, lasciare tracce, segnare, creare manufatti, impastare idee e pratiche, rendere operative le nostre menti, le nostre mani, i nostri cuori, le nostre relazioni [...]. In definitiva, è necessario dare valore all’operatività.¹⁰³

Nell’ambito della *pedagogy of place* confluiscono le riflessioni sulla *place-conscious education*, sulla *place-based learning/community-based learning* e sulla *sustainability education*¹⁰⁴.

Il modello dell’apprendimento basato sul luogo/sulla comunità ipotizza che l’educazione dei cittadini abbia un impatto diretto sul benessere dei luoghi sociali ed ecologici all’interno dei quali le persone effettivamente vivono.¹⁰⁵

L’apprendimento basato sul luogo può essere inteso insieme 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 comunità¹⁰⁶.

Il successo di pratiche educative *place-based* è connesso all’uso di contenuti di apprendimento legati ai bisogni degli individui e dei contesti locali entro i quali vivono; all’esistenza di un legame tra lo sviluppo locale e quello globale; la promozione di opportunità di apprendimento anche attraverso la creazione di *partnership* locali.

¹⁰² Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

¹⁰³ D. Fabbri, *Cittadini del conoscere*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 2008, p. 116 (pp. 101-119).

¹⁰⁴ 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.

¹⁰⁵ 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. Rural School and Community Trust, *Place-based Education Learning Portfolio*, 2003, consultabile al seguente link <http://www.ruraledu.org/articles.php?id=2248>

¹⁰⁶ 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)

“L’altra faccia del *place* è la dimensione del *local* tanto che è diffuso lo *slogan* che suggerisce di «pensare globalmente e agire localmente»¹⁰⁷, espressione che trasmette il senso di interdipendenza che collega il mondo alle diverse parti ed esprime l’idea che solo a un livello locale è possibile affrontare efficacemente determinate problematiche.

Si rileva come la prossimità della comunità, ponendosi come 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 educativi¹⁰⁸.

Per il sociologo Anthony Giddens i contesti locali possono favorire o, addirittura, permettere il contrasto del senso di disorientamento causato dalla «dislocazione dei contesti temporali e sociali» generato dalla globalizzazione.

Tuttavia, la globalizzazione sembra capace di stimolare anche nuove spinte verso innovative forme di partecipazione, di riagggregazione locale, di riappropriazione e impiego dei “saperi esperti” promuovendo o facilitando il contrasto del *disembedding* imposto dalla modernità.¹⁰⁹

Interpretato come processo contemporaneamente individuale e sociale, l’apprendimento è stimolato dalle caratteristiche dei contesti, del *place* e dalle relazioni sociali in cui si realizza.

In effetti, se l’apprendimento può essere determinante per l’accrescimento dei livelli di consapevolezza delle persone e per l’innalzamento dei livelli della loro partecipazione attiva alla vita democratica della comunità di appartenenza, esso può anche diventare agente di propulsione verso *community development* e verso livelli più elevati di *capacity community building*.

Non accade di rado, infatti, che l’inclusione sociale sia positivamente condizionata dallo sviluppo economico che favorisce un miglioramento della qualità della vita e,

¹⁰⁷UNESCO, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Draft Implementation Scheme*, 2004, consultabile al seguente link <http://portal.unesco.org/education/en/>.

¹⁰⁸ Cfr. G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, cit.

¹⁰⁹ Cfr. A. Giddens (1990), *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna, 1996.

contestualmente, un controllo ed una gestione dei fattori determinanti l'innalzamento dei livelli di inclusione, così come sottolinea Osborne ¹¹⁰.

Secondo Faris, a fondamento del legame esistente tra apprendimento, sviluppo economico e inclusione sociale, si pone la categoria della *sostenibilità* intesa come dimensione collegata al *lifelong learning* e al cambiamento nonché come principio che percorre e conferisce forma alla *learning city*.¹¹¹

La città sostenibile è quella in grado di mantenere e di migliorare l'integrazione sociale, il benessere economico e la qualità ambientale, in modo da permettere ai suoi abitanti di continuare a condurre una vita sana, produttiva e piacevole.¹¹²

3.2 Funzione formativa del capitale sociale e fiducia sociale

Dalla seconda metà degli anni Settanta, quando Glenn Loury¹¹³ lo ha introdotto nel linguaggio della sociologia con le sue ricerche su come la scarsità di risorse economiche, culturali e relazionali dei giovani afroamericani condiziona negativamente la loro capacità

¹¹⁰B. Morgan-Klein, Osborne M., *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, cit., p. 115.

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*, pp. 16-36.

¹¹¹ 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. 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).

¹¹² 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. 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>

¹¹³ G. Loury, *A Dynamic Theory of Racial Income Differences*, in P.A. Wallace, A. Mund (eds.), *Women, Minorities and Employment Discrimination*, Lexington Books, Lexington (MA) 1977.

di accesso al mercato del lavoro, il termine “capitale sociale” si è diffuso in tutte le scienze sociali e ha prodotto una vasta letteratura.

Paradossalmente, però, la definizione del fenomeno è rimasta abbastanza indeterminata – non pochi studiosi si sono cimentati nel compito di elaborarne una. Al di là delle differenze terminologiche e dei diversi approcci teorici, è possibile ricavare alcuni elementi costanti che caratterizzerebbero il capitale sociale: un sentimento di fiducia reciproca fra i componenti di una rete di relazioni, nonché un sentimento di fiducia nei confronti della rete in quanto tale, che porta la rete e i suoi nodi a migliorare la propria efficienza, o ad ottenere risultati che non potrebbero essere conseguiti se non a un costo più elevato. Per affermare che una determinata rete relazionale possiede capitale sociale, quindi, è necessario verificare che i singoli membri abbiano fiducia gli uni negli altri, che confidino nella rete di cui fanno parte e che tale affidamento produca determinati esiti, in termini di cooperazione, sostegno reciproco, disponibilità a fare e a impegnarsi, che non si riscontrano in altre reti in cui queste due forme di fiducia non esistono o dove per ottenerle è necessario impiegare risorse più costose come gli incentivi economici, la costrizione o il controllo sistematico. In base alla definizione proposta, il capitale sociale rappresenta una risorsa fondamentale per gli attori ma, contemporaneamente, secondo alcuni autori, pone seri problemi per la società; per esempio, Pierre Bourdieu¹¹⁴ affermava che le classi egemoni riescono a riprodurre la loro posizione dominante sfruttando la loro maggiore dotazione di capitale sociale. Se dunque il capitale sociale è un meccanismo, o una risorsa, fondamentale per attivare e valorizzare il capitale umano, e al tempo stesso costituisce un fattore di possibile discriminazione, è evidente l'importanza della connessione tra il tema del capitale sociale e il funzionamento e il ruolo sociale della scuola pubblica. Nello Stato democratico, la scuola si legittima come istituzione pubblica se e nella misura in cui rappresenta uno strumento di valorizzazione del capitale umano e di mobilità sociale, cioè di riduzione delle disuguaglianze di opportunità dei giovani provenienti da famiglie disagiate o con basso status sociale, che molto spesso coincidono con quelle che non

¹¹⁴ Pierre Bourdieu , Le capital social - Notes provisoire, in «Actes de la recherche en sciences sociales», n. 31. (1980)

hanno capitale sociale o che ne hanno in misura modesta. Molte ricerche dei sociologi dell'educazione hanno evidenziato che la scuola italiana riesce a produrre un'effettiva mobilità sociale in misura molto limitata e, comunque, nettamente inferiore alle aspettative. Gli studi sul rapporto tra scuola e capitale sociale hanno messo in evidenza alcuni elementi fondamentali: in un'indagine che compara scuole religiose e laiche negli Stati Uniti, Coleman (Coleman, Hoffer, 1987)¹¹⁵ rileva una maggiore disponibilità di capitale sociale nelle scuole private confessionali, fenomeno da lui spiegato in termini di una maggiore condivisione di valori e norme tra genitori e tra genitori e scuola rispetto alle scuole pubbliche e private non confessionali, dalla presenza di reti di collegamento tra famiglie, oltre che da ragioni di tipo ideologico che potrebbero spingere a prevenire ed affrontare tempestivamente l'abbandono, per esempio, l'idea di dover aiutare gli altri membri della comunità umana. Questi risultati mettono in evidenza come la scuola, anche e soprattutto quella pubblica, possa operare facendo leva sul capitale sociale per ridurre le disuguaglianze di opportunità e risorse tra gli alunni; ciò è possibile se la scuola, con la collaborazione delle famiglie, favorisce la nascita di una "comunità funzionale" intorno agli allievi che rafforzi il loro contatto con un mondo di valori e norme condivise a partire dalla moltiplicazione delle possibilità di incontro e scambio tra scuola, famiglie e altri soggetti del territorio che possa favorire anche la creazione di legami tra genitori, producendo così capitale sociale. Pulkkinen (2007)¹¹⁶ definisce il capitale sociale con cui ciascun bambino si affaccia al mondo della scuola attraverso tre fattori:

1) i valori e le norme condivisi nell'ambiente di vita, che variano in base alle appartenenze culturali e alle scelte dei genitori rispetto all'educazione dei figli: pratiche educative, modelli di interazione, stili di comportamento sono veicoli di valori e norme,

¹¹⁵ Coleman J.S./Hoffer T.B., *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, Basic Books, New York 1987.

¹¹⁶ Pulkkinen L., *Capitale sociale iniziale e sviluppo sociale del bambino*, in: Mortari L./Sità C. (a cura di), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2007.

ma anche altri membri della rete familiare, il gruppo dei pari, i media, la scuola sono soggetti rilevanti nell'educazione ai valori e alle norme;

2) la quantità e qualità delle reti: un indicatore concreto della misura e della qualità della rete del bambino è il numero di persone che – oltre ai genitori – gli forniscono sostegno affettivo e che sono in grado di occuparsi di lui;

3) la fiducia: si tratta di una componente essenziale del capitale sociale e di un elemento basilare per lo sviluppo del bambino, come risultato di una cura attenta e sensibile, che presenta significative ripercussioni sull'attaccamento.

Il capitale sociale fatto di valori e norme, reti e fiducia che il bambino riceve dal suo ambiente familiare si espande durante gli anni della formazione attraverso la scuola e gli altri microsistemi nei quali il bambino si muove. Per bambini che dispongono di elevato capitale sociale familiare, la scuola può funzionare come fattore risorsa generale attraverso le opportunità che offre in termini di miglioramento delle competenze sociali, mentre per i bambini con capitale sociale familiare basso, invece, la scuola può funzionare come fattore protettivo contro i rischi, contribuendo – ad alcune condizioni – ad aumentare il capitale sociale. La fonte primaria di capitale sociale è quindi la famiglia, luogo privilegiato in cui si trasmettono e si mantengono le relazioni nella loro forma più esclusiva. L'altro luogo deputato, secondo solo alla famiglia, è la scuola, la cui funzione trasmissiva di capitale sociale è maggiormente evidenziata rispetto alla funzione di mantenimento. Ma, mentre la famiglia tende a chiudere, a mantenere i privilegi del capitale sociale al suo interno, riservandoli ai propri membri, per assicurare loro benefici economici, di prestigio e di carriera, la scuola pubblica deve assumere una funzione di apertura verso l'esterno, senza preoccuparsi di riservare alcunché a favore di pochi. La forza della scuola pubblica sta, secondo Bordoni (2009)¹¹⁷, proprio nella capacità di creare relazioni sociali, di rendere possibile il confronto, di realizzare lo scambio, che solo attraverso la composizione casuale e non intenzionale di piccole comunità quali le classi, le sezioni, o i gruppi di lavoro, è resa possibile, ponendo le condizioni affinché l'apporto di singoli elementi di capitale sociale accumulato in

¹¹⁷ Bordoni C., Scuola pubblica e capitale sociale, in: "Il Ponte", 11/2009.

ambito familiare vengano condivisi e messi a disposizione di tutti. Queste prospettive suggeriscono come la scuola possa proporsi come luogo capace di valorizzare e produrre capitale sociale attraverso la costruzione e l'attivazione di contesti di pluralità, quali spazi di incontro, occasioni di scambio, riflessione, proposta e così via, con le famiglie e le organizzazioni del territorio. Così facendo si può contribuire al raggiungimento di quel community development, o sviluppo di comunità, ossia la realizzazione di progetti di sviluppo messi a punto da e per la comunità, i quali garantiscono la partecipazione attiva dei cittadini in vista di migliorarne la qualità della vita. Nel community development infatti intervengono fattori quali: il raggruppamento umano, che comprende le scuole, le famiglie, il vicinato, ma anche le organizzazioni nazionali e quelle internazionali, in modo che si possa lavorare insieme per il raggiungimento di una finalità; la comunicazione come strumento di interazione per singoli e gruppi, il potere come capacità di controllo e la leadership come facoltà di dirigere gli sforzi delle persone verso un obiettivo comune; il cambiamento sociale, quale causa ed allo stesso tempo effetto dello sviluppo di comunità; le relazioni umane, insieme di rapporti tra gli individui, tra gruppi e tra gruppi e comunità. È facile allora notare quanto lo sviluppo integrato del capitale sociale risultante dalla sinergia tra scuola, famiglia, istituzioni e organizzazioni costituisca un'opportunità di enorme rilevanza per la promozione di un benessere sociale diffuso, che si fondi sul senso di partecipazione e di appartenenza. In un paese come il nostro, dove soprattutto in tempi di crisi globale, e di apparente difficoltà della scuola a dare reali risposte alle istanze di promozione culturale sociale che vengono dagli alunni e dalle loro famiglie, specie quelle la cui condizione economica è andata via via peggiorando – per cui da un lato abbiamo l'aumento della “mortalità” scolastica, specie al Sud, dall'altro il drenaggio di iscrizioni dai licei e dalle Università, verso gli istituti tecnici e i percorsi di apprendimento più breve e, si spera, più capaci di garantire una collocazione occupazionale, ancorché spesso precaria, nel breve e medio periodo –, la necessità di costruire questo legame e di iniziare un circolo virtuoso che superi l'annosa dicotomia scuola-territorio, ancora non del tutto sanata dopo anni e anni di autonomia e decentramento amministrativo, è oggi ben più pressante che in passato, e non può pertanto essere più ignorata o, nel migliore dei casi, considerata una sorta di utopia, cedendo alle tentazioni di un individualismo del cittadino, di fronte a istituzioni spesso

percepite (non sempre a torto) come distratte o assenti, o di un familismo/campanilismo dei gruppi, mali purtroppo storici della nostra società.

*«Se vuoi costruire una barca, non radunare uomini per tagliare legna, dividere i compiti e impartire ordini, ma insegna loro la nostalgia per il mare vasto e infinito.»*¹¹⁸

La citazione di Saint Exupéry può costituire un primo orizzonte di riferimento per l'idea di funzione pubblica della scuola, richiamando il tema del sogno: la scuola sa o può essere quel luogo in cui si sviluppa il desiderio di «sognare il mare»? Gli studenti, grazie all'esperienza scolastica, possono sperimentare la comprensione del bisogno di immaginarsi un futuro da cittadini inseriti in un contesto collettivo, ponendosi come “visionari sociali” ? Approfondendo l'analisi, ci si può chiedere se la scuola riesca ad essere fucina di futuro condiviso a livello sociale, costruttrice quindi del popolo sovrano evocato nella Carta Costituzionale italiana?

La struttura della scuola attuale induce ad affrontare in termini di problematicità l'aspetto della sfida di oggi non unicamente relativa al ruolo emancipatore e di ascensore sociale del percorso formativo, ma di incapacità di generare un sogno condiviso di un futuro insieme. Le nostre scuole rischiano di divenire il luogo dell'apatia e del disinteresse egoistico, in cui trovano espressione l'aggressività, la guerra tra poveri, senza che si riesca a individuare un'alternativa ai problemi individuali, che trovano sfogo nella sopraffazione e nella violenza.

La domanda di sintesi, dunque, è data dalla ipotizzabile dicotomia tra una scuola generatrice di desiderio di vivere e stare insieme, di sviluppare legame sociale, per evitare il conflitto sociale, oppure una scuola generatrice di paura e violenza, produttrice di un modello sociale basato sul clan e sui gruppi chiusi.

In questo orizzonte, è necessario evidenziare come in diversi casi, in Italia, la risposta a questa dicotomia assuma caratteri confessionali: sono le scuole cattoliche che

¹¹⁸ Antoine de Saint-Exupéry, in La Cittadella, Ed. Borla, 1999

propongono un modello di uomo, di valori e di società basati sullo stare insieme e sul sogno condiviso.

3.3 Come si produce il capitale sociale. Le dimensioni

«Nel linguaggio sociologico diciamo che la Scuola ha a che fare con il capitale sociale, cioè con le risorse relazionali della fiducia e della cura reciproca.

La Scuola può essere un modello positivo quando il ragazzo, specchiandosi in quello che la sua Scuola fa, si vede in proiezione come un adulto connesso e radicato, felice nella felicità degli altri. La Scuola può essere un modello negativo quando il ragazzo capisce da come viene trattato che dovrà attrezzarsi ad essere in futuro un creatura solitaria in perenne competizione, sempre intento a difendersi e contrattaccare. Vede un proprio futuro dove la sua felicità si realizzerà a danno di quella dei suoi attuali e provvisori amici.

Tocca alla Scuola decidere quale modello vuole proporre, se, dando esempio di cooperazione, vuole essere matrice di capitale sociale, o se, dando esempio di competizione e ostilità, vuole essere matrice del capitale e basta »¹¹⁹

È utile, ai fini della ricerca, delineare alcune domande di attualizzazione per favorire la riflessione tra docenti ed alunni.

- Qual è la funzione pubblica della scuola?

¹¹⁹ Fabio Folgheraiter, Teoria e metodologia del servizio sociale: la prospettiva di rete, Milano, Angeli, 1999. Fabio Folgheraiter., L'utente che non c'è: empowerment e lavoro di rete nei servizi alla persona, Trento Erickson, 2002.

- La scuola riesce a far maturare negli studenti la voglia di presidiare la propria vita, in un contesto democratico?
- La scuola è il luogo in cui coltivare i propri sogni e intraprendere la via per realizzarli?
- La scuola riesce a generare capitale sociale? Riesce a consolidare il legame sociale?
- La scuola riesce ad essere il luogo in cui si pongono le basi per una determinata idea di Nazione, di Stato, di Italia, di dialogo fra Stati?

La discussione che potrebbe discendere da tali domande, si potrebbe articolare nelle ulteriori seguenti domande:

- Credi che la scuola influisca sul futuro degli studenti?
- In che maniera la scuola contribuisce alla costruzione della propria immagine futura?
- In che modo la scuola può determinare demotivazione ed abbandono?
- Cosa pensi della tua scuola?
- Credi che gli insegnanti debbano occuparsi del futuro degli studenti?

- Credi che la scuola debba occuparsi del futuro degli studenti?

Le riflessioni intorno alla natura ed alla finalità di tali domande, potrebbero giovare dagli studi elaborati ed espressi in due saggi sul concetto di capitale sociale: uno tratto dall'inchiesta di Ugo Carbone sull'insicurezza percepita a Perugia¹²⁰, il quale è una ricognizione dello stato del dibattito sociologico sul concetto di capitale sociale; l'altro, è di Pierre Bourdieu¹²¹, uscito negli il quale è un classico, oggi reperibile in *Persée* (in francese).

Il capitale sociale, concetto diffusosi molto rapidamente nelle scienze sociali europee ed americane, è di difficile definizione unanimemente riconosciuta. Le significative differenze tra le diverse definizioni rimandano a teorie e programmi di ricerca anche assai diversi tra loro.

In prima battuta, potremmo dire che il capitale sociale è la «capacità degli attori di assicurarsi benefici in virtù del fatto di essere membri di una rete o di strutture sociali»¹²²; l'insieme di «risorse di cui dispone un individuo sulla base della sua collocazione in reti di relazioni sociali»¹²³, «il patrimonio di relazioni di cui dispone una persona e che questa può [...] impiegare per suoi scopi»¹²⁴, la «struttura di relazioni tra persone, relativamente durevoli nel tempo, atta a favorire la cooperazione e perciò a produrre, come altre forme di capitale, valori materiali e simbolici»¹²⁵.

Le prospettive da cui viene studiato sono raggruppabili in due tipi:

quella *individualista* (micro-relazionale), che predilige il punto di vista dell'azione degli individui e sottolinea i legami e i contatti fra le persone;

¹²⁰ U. Carbone, «*Se fosse più vissuto sarebbe più sicuro*». *Capitale sociale e insicurezza urbana a Perugia*, Perugia, 2013, pp. 13-26]

¹²¹ Pierre Bourdieu, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Persee[1980, vol. 31, pp. 2-3]

¹²² Portes A, Social Capital. Its Origins and Applications in Modern Sociology, in «*Annual Review of Sociology*», n. 24, 6 (1998)

¹²³ Sciarrone Rocco, *Mafie vecchie, mafie nuove. Radicamento ed espansione*, 61, Donzelli, Roma 1998.

¹²⁴ Bagnasco G., Mussio P., Geroli M., Ridi C. e Valtolina S., 2007. Il sistema T.Ach.H.N.A. Per una nuova accessibilità al patrimonio culturale. *Archeologia e Calcolatori*, 18, 99

¹²⁵ Mutti A., *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*, 8, Il Mulino, Bologna, 1998.

quella *olistica* (macro-relazionale), che invece pone l'accento sugli aspetti coattivi e societari; quella relazionale, che si concentra sulle qualità delle relazioni, e non sui singoli soggetti o sulle comunità nel loro complesso.

La non univocità della definizione e dei diversi approcci è dovuta al «*carattere metaforico*» del concetto e «*costituisce una delle ragioni più evidenti del suo successo entro comunità disciplinari distinte* (e, spesso, poco comunicanti)», principalmente l'economia e la sociologia.¹²⁶ [...]

Secondo Sciolla¹²⁷, non siamo di fronte ad un concetto nuovo, quanto ad un termine nuovo che pone in risalto aspetti considerati a più riprese dalla sociologia classica. I padri fondatori della disciplina, infatti, hanno già messo in evidenza l'influenza che i «*fattori non strettamente economici e individuali, ma sociali e culturali, hanno sulla vita economica e politica di una società*». [...] L'introduzione del concetto di capitale sociale ha consentito di «*attirare l'attenzione sull'importanza dei legami informali, personalistici, per l'organizzazione economica e politica*»¹²⁸. Il suo maggiore merito sarebbe quello di aver permesso una sorta di rivincita dei temi tradizionalmente ritenuti soft negli studi riguardanti la modernizzazione e lo sviluppo economico: focalizzarsi sul capitale sociale permette infatti di «*riconoscere che la propensione e la capacità a cooperare espressa dai membri di una data società influenzano in modo significativo i caratteri dello sviluppo economico e politico*»¹²⁹.

Il capitale sociale si genera nelle relazioni sociali. In particolare, esso viene prodotto nelle reti e nelle connessioni tra gli individui, che acquistano così valore per il soggetto che ne fa parte. Non tutte le relazioni sociali, però, contribuiscono a formare capitale sociale. Il requisito essenziale perché ciò accada è che esse siano in qualche modo continue e relativamente stabili nel tempo. Pizzorno ritiene che il capitale sociale implichi l'esistenza di una relazione sociale duratura, che può venire mobilitata per una specifica finalità da un individuo, ma esiste indipendentemente da essa. Le relazioni di

¹²⁶ Marco Almagisti, *La qualità della democrazia in Italia. Capitale sociale e politica*. Nuova edizione, Roma, Carocci, 2011

¹²⁷ Sciolla L. 2003 *Quale capitale sociale? Partecipazione associativa, fiducia e spirito civico*, «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 2, pp. 257-289.

¹²⁸ Piselli F. *Capitale sociale: un concetto situazionale e dinamico*, in *Il capitale sociale – istruzioni per l'uso*, a cura di C. Trigilia, 47, Il Mulino, Bologna, 2001.

¹²⁹ Mutti, *ivi*, 12

mero scambio e incontro che non trovano continuità non producono capitale sociale; ne sono portatrici, invece, quelle «in cui sia possibile che l'identità più o meno duratura dei partecipanti sia riconosciuta, e che [...] ipotizzino forme di solidarietà o di reciprocità»¹³⁰.

Per Bourdieu il capitale sociale si genera nelle connessioni sociali e coincide con l'insieme delle risorse attuali o potenziali legate al possesso di una rete durevole di relazioni più o meno istituzionalizzate d'interconoscenza e d'interriconoscimento o, in altri termini, all'appartenenza a un gruppo.

Se vuole accumulare capitale sociale, l'individuo può, anzi deve, porre in essere un vero e proprio «investimento strategico» che renda «profittevole» la rete.¹³¹ Similmente, secondo Nan Lin¹³², l'acquisizione e l'impiego delle risorse che costituiscono capitale sociale avviene a livello dei singoli attori, che investono volontariamente nelle relazioni; è a livello individuale che il contatto viene valutato come risorsa utile e si è consapevoli delle opportunità offerte dalla rete.

Non tutti gli autori, però, condividono l'idea che il capitale sociale derivi da un investimento strategico volontario. Coleman, ad esempio, ritiene che la sua produzione sia il frutto del normale funzionamento dell'organizzazione sociale: «*molto capitale sociale si sviluppa o scompare senza che nessuno lo voglia*» e come sottoprodotto di altre attività.

E possibile individuare alcuni fattori che contribuiscono a generare capitale sociale¹³³: un certo grado di *chiusura* delle reti sociali, fondamentale per la nascita delle norme (che sono, per questo autore, una forma significativa di capitale sociale) e per la diffusione della fiducia tra chi fa parte delle reti stesse; la *stabilità* delle strutture e delle reti dove il capitale sociale si crea, visto che la «disgregazione sociale» ha effetti negativi sulla sua formazione; *l'ideologia*, che «*può creare capitale sociale imponendo*

¹³⁰ Pizzorno, Fondamenti di Teoria Sociale di James S. Coleman, «Stato e mercato», n. 77, pp. 307- 318, 2006.

¹³¹ Bourdieu, P. The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood), 241-258, 1986

¹³² Nan Lin, Social Capital: A Theory of Social Structure and Action. NY: Cambridge University Press, 2001.

¹³³ James S. Coleman, Fondamenti di teoria sociale, collana "Collezione di testi e di studi", 408 e ss., Il Mulino, 2005.

a un individuo che la adotta di agire nell'interesse di qualcuno o qualcosa diverso da lui»; l'insieme dei fattori che rendono le persone dipendenti le une dalle altre, tra cui la ricchezza o la presenza di fonti ufficiali di aiuto; il *tempo*, visto che, con il suo trascorrere, il capitale sociale perde di valore se non viene rinnovato, i rapporti sociali muoiono se non vengono coltivati e aspettative e doveri si cancellano.

Da una prospettiva diversa e parzialmente eccentrica, quella della sociologia relazionale, Donati¹³⁴ ritiene che il capitale sociale sia una qualità delle relazioni: «non di tutte le relazioni sociali, ma – nello specifico – di quelle che valorizzano i beni relazionali»¹³⁵. Questi ultimi «consistono in (o possono essere generati solamente da) relazioni sociali prodotte e fruite assieme dai partecipanti ad un dato contesto sociale» [ibidem]. Donati individua la famiglia come luogo privilegiato per la generazione di capitale sociale, non solo per gli individui, ma per l'intera società. In particolare, una famiglia stabile e con relazioni strette tra i suoi componenti (cioè una famiglia “chiusa”, aggettivo che in questo caso non ha certamente un'accezione negativa e che richiama uno dei fattori che generano capitale sociale anche per Coleman) è in grado di trasformare la coesione interna in presenza significativa all'esterno e porsi come intermediario tra individuo e società. L'autore arriva ad affermare che «le famiglie meno frammentate e più solidali sono maggiormente capaci di dare vita ad un effettivo capitale sociale complessivo della società, mentre le altre forme familiari non contribuiscono alla creazione di capitale sociale, ma anzi lo consumano»¹³⁶.

Non esiste dunque un'incompatibilità tra le relazioni sociali che si formano all'interno della famiglia e quelle che si costituiscono all'esterno: anzi, Donati riscontra una certa continuità tra i due ambiti, con il primo che assume il ruolo di generatore originario di capitale sociale.

¹³⁴ Donati P., *Sociologia delle politiche familiari*, Carocci, Roma, 2003

Donati P., *Il capitale sociale degli italiani. Le radici familiari, comunitarie e associative del civismo* (P. Donati e L. Tronca), FrancoAngeli, Milano, 2008 (a)

Donati P., *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*, Laterza, Roma-Bari, 2008 (b)

¹³⁵ Donati P., 30, 2008 (b)

¹³⁶ Donati P., 15-6, 2008 (a)

Cartocci¹³⁷, invece, ritiene che un capitale sociale di tipo familiare non possa esistere, a meno di non cadere in «una contraddizione in termini, con gli aggettivi che si annullano a vicenda». Infatti, la famiglia implica «di per sé – come tale – un preciso contenuto in termini di densità di legami affettivi (ben più caldi di semplici, anche se intense, relazioni sociali) così come in termini di unità economica, di ricchezza e di consumi»; il capitale sociale, invece, designa «reti di relazioni elettive che si istituiscono oltre il nucleo dei legami ascrittivi della famiglia, un *prius* da considerare analiticamente distinto»¹³⁸.

Effettivamente, la questione sul dove vada collocato il capitale sociale è uno dei punti di maggior dibattito sul tema: a livello individuale o collettivo? come bene pubblico o privato? o piuttosto come “ponte” tra i due livelli?

Bianco (2001) sostiene che il capitale sociale è più adatto ad individuare una risorsa specializzata e localizzata, piuttosto che una di carattere collettivo: in quest’ultimo tipo di applicazione, infatti, il concetto rappresenterebbe poco più che una metafora utile a descrivere una comunità ben integrata o una società funzionante. Cartocci¹³⁹, al contrario, pensa ad una dotazione complessiva di capitale sociale che può variare sensibilmente tra le diverse comunità locali. Putnam¹⁴⁰ ritiene che il capitale sociale presenti sia un aspetto individuale sia uno collettivo, sia una «faccia» privata sia una pubblica: questo perché se è vero che i singoli costituiscono relazioni di cui essi stessi beneficiano, il capitale sociale «può presentare anche esternalità che si riversano sulla comunità più ampia», così che «*non tutti i costi e i benefici dei legami sociali vanno alla persona che ha costruito la relazione*».

Il capitale sociale è forse una risorsa relazionale?

¹³⁷ Roberto Cartocci, *Mappe del tesoro - Atlante del capitale sociale in Italia*, 29, il Mulino, 2007.

¹³⁸ Roberto Cartocci, *ibidem*

¹³⁹ Roberto Cartocci, *ibidem*

¹⁴⁰ Robert D. Putnam, *La tradizione civica delle regioni italiane*, Mondadori, 16, 1997. (2004) *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna. (nell'edizione originale: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, New York, 2000).

Anche Coleman¹⁴¹ sostiene che molti dei vantaggi connessi al capitale sociale vanno a favore di individui diversi da coloro che vi investono. Si tratta di una conseguenza del fatto che questo tipo di risorsa può essere il sottoprodotto di altre attività. Del resto, secondo questo autore il capitale sociale è una risorsa relazionale: non si trova né negli individui (come il capitale umano), né negli «*inputs* fisici alla produzione» (come il capitale fisico), ma nelle relazioni tra gli individui. Secondo Putnam¹⁴², un individuo con un buon numero di contatti in una società povera di legami non è produttivo quanto può esserlo una persona ben dotata di relazioni in una società che è altrettanto ricca»; inoltre, «anche un individuo con pochi legami può trarre qualche beneficio dal fatto di vivere in una comunità che ne è sprovvista». In sostanza, «alcuni dei vantaggi derivanti da un investimento in capitale sociale vanno a coloro che stanno solo a guardare, altri direttamente a chi fa l'investimento» (ibidem).

Per Coleman, nella relazione tra i soggetti A, B e C, il capitale sociale non si trova in A, B o C, ma nelle linee che li congiungono. A, B e C però possono giovarsene. Esso perciò può essere usato da tutti coloro che possono farlo fruttare⁹. Il capitale sociale, cioè, è un bene pubblico, «attributo della struttura sociale in cui una persona è inserita», e «non è proprietà privata di alcune delle persone che ne traggono beneficio»¹⁴³.

In quanto tale, esso ha alcune caratteristiche che lo distinguono dai beni privati, tra cui l'inalienabilità pratica: è infatti difficilmente scambiabile.

Nan Lin¹⁴⁴ ritiene che il capitale sociale sia una sorta di “concetto ponte”, in grado di esprimere la sintesi tra azione e struttura: le relazioni sociali, attraverso le quali gli attori si legano ad altri al fine di ottenere risultati migliori, vengono inserite ad un livello intermedio, dove è possibile lo scambio e la mobilitazione delle risorse.

Anche Donati, che – come abbiamo visto – parte da un approccio parzialmente diverso dagli altri autori, colloca il capitale sociale ad un livello intermedio. Egli sostiene che questa risorsa non è un attributo né degli individui, né della struttura sociale:

¹⁴¹ James S. Coleman, *ivi*, 2005.

¹⁴² Robert D. Putnam, *ivi*, 17.

¹⁴³ James S. Coleman, *ibidem*, 405, 2005.

¹⁴⁴ Nan Lin, *ibidem*, 2001.

*Non è una dotazione individuale, più o meno strumentale o valoriale, né un patrimonio collettivo che possa essere trattato come uno stock o un'eredità storica consolidata (un asset) di un dato territorio. Certamente è attivato e utilizzato dagli individui, e indubbiamente caratterizza un certo contesto territoriale, ma [...] deve essere generato e rigenerato nelle e dalle relazioni sociali che avvengono in ogni singolo contesto.*¹⁴⁵

3.4 Il valore del capitale sociale: il contesto teorico di riferimento ed il costruttivismo socio-culturale

L'«idea centrale» del capitale sociale è che «*le reti sociali hanno valore*»¹⁴⁶. Come quello fisico e quello umano, esso è in un certo senso produttivo. In cosa consista il suo valore è ben sintetizzato da Hanifan¹⁴⁷, la studiosa che per prima ha formulato il concetto: il capitale sociale coincide con «*quei beni tangibili che contano maggiormente nella vita quotidiana delle persone*», cioè «*buona volontà, amicizia, solidarietà, rapporti sociali fra individui e famiglie che costituiscono un'unità sociale*». L'individuo, «*se lasciato a se stesso, è socialmente indifeso*»; se invece «*viene in contatto coi suoi vicini e questi con altri vicini si accumulerà capitale sociale che può soddisfare immediatamente i suoi bisogni sociali [...]; la comunità, come un tutto, beneficerà della cooperazione delle sue parti, mentre l'individuo troverà nelle associazioni i vantaggi dell'aiuto, della solidarietà e dell'amicizia*».¹⁴⁸

L'accento va dunque posto sull'importanza della reciprocità, delle obbligazioni fra individui, delle reti di fiducia, della cooperazione, tutti elementi che possono instaurarsi

¹⁴⁵ Donati P., 38, 2008 (b)

¹⁴⁶ Robert D. Putnam, Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America, 14, Il Mulino, Bologna 2004

¹⁴⁷ L. J. Hanifan, The rural school community center, 30, 1916

¹⁴⁸ Robert D. Putnam, *ivi*, 15

in relazioni sociali durature, formali o informali, e portano un vantaggio all'individuo e alla comunità di cui fa parte.

Per Pizzorno¹⁴⁹, ad esempio, il capitale sociale può essere di solidarietà e di reciprocità: il primo prende corpo con l'intervento di una sorta di «terzo garante» (un gruppo sociale, un'agenzia, un'istituzione, etc.), che assicura l'assenza di sfruttamento, frode od opportunismo nel rapporto tra due parti; il secondo si costituisce nella relazione in cui una parte *«anticipa l'aiuto dell'altra nel perseguire i suoi fini, in quanto ipotizza che si costituisca un rapporto di mutuo appoggio»*.

Secondo Coleman¹⁵⁰, il capitale sociale «è definito dalla sua funzione», in quanto rende possibile il conseguimento di obiettivi che non potrebbero essere altrimenti raggiunti: «non si tratta di una singola entità, ma di diverse entità che hanno due caratteristiche in comune: consistono tutte di un determinato aspetto della struttura sociale, e tutte rendono possibili determinate azioni di individui presenti all'interno di questa struttura».

Coleman individua alcune forme specifiche in cui si realizza il capitale sociale, cioè *«che cosa nelle relazioni sociali sia tale da costituire una dotazione di capitale utile per gli individui»*¹⁵¹. Esse sono:

- i doveri e le aspettative, cioè i rapporti di fiducia, le concessioni di favori, le obbligazioni di una persona verso un'altra. «Se A fa qualcosa per B, e ha fiducia che B in futuro lo ricambierà, con questo si crea in A l'aspettativa che B non tradirà la fiducia, e per B l'obbligo di comportarsi in questo modo»¹⁵².
- il potenziale informativo contenuto nelle relazioni, cioè la possibilità di accedere ad informazioni altrimenti impossibili da ottenere. Coleman pensa che l'informazione costituisca una base importante per l'azione, ma che la sua acquisizione sia costosa;

¹⁴⁹ Pizzorno A. (1999). Perché si paga il benzinaio. Nota per una teoria del capitale sociale, «Stato e mercato», n. 57, pp. 373-394.

¹⁵⁰ James S. Coleman, *ivi*, 388.

¹⁵¹ James S. Coleman, *ivi*, 392.

¹⁵² *ibidem*

- le norme e le sanzioni efficaci, che sono forme di capitale sociale in quanto prescrivono comportamenti socialmente utili e inibiscono azioni egoistiche. In alcuni casi le norme *«sono internalizzate; in altri sono sostenute prevalentemente da ricompense esterne per le azioni disinteressate e dalla disapprovazione per le azioni egoiste»*¹⁵³;
- le relazioni di autorità, in termini di diritti di controllo sulle azioni degli individui trasferiti ad altri individui. Coleman¹⁵⁴ spiega che «se l'attore A ha trasferito i diritti di controllo su alcune azioni a un altro attore B, allora B ha a propria disposizione capitale sociale, sotto forma di questi diritti di controllo»; e poi: *«se diversi attori hanno trasferito a B diritti del genere, B dispone di una grande quantità di capitale sociale, che può essere concentrato in determinate attività»* [...].

Per capire qual è il valore del capitale sociale è possibile anche rifarsi ad una delle definizioni più citate negli studi sul tema, quella di Putnam:

Per capitale sociale intendiamo la fiducia, le norme che regolano la convivenza, le reti di associazionismo civico, elementi che migliorano l'efficienza dell'organizzazione sociale promuovendo iniziative prese di comune accordo¹⁵⁵

Il sociologo americano finisce così per far coincidere il concetto di capitale sociale con quello di virtù civica: «la differenza è che il capitale sociale richiama l'attenzione sul fatto che la virtù civica è molto più forte se incorporata in una fitta rete di relazioni sociali reciproche»¹⁵⁶.

¹⁵³ James S. Coleman, *ivi*, 399

¹⁵⁴ James S. Coleman, *ivi*, 400

¹⁵⁵ Robert D. Putnam, *Making democracy work: civic Traditions in Modern Italy*, 196, Princeton University Press, Princeton, 1993, (trad. it., *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano, 1993)

¹⁵⁶ Robert D. Putnam, *La tradizione civica delle regioni italiane*, Mondadori, 1997. (2004) *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna. (nell'edizione originale: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, New York, 2000).

Egli ritiene che la presenza di capitale sociale produca «risultati socialmente desiderabili», in quanto permette di risolvere più facilmente i problemi collettivi, lubrifica gli ingranaggi che consentono alle comunità di «progredire senza intoppi», aumenta la consapevolezza che i destini degli individui sono intrecciati tra loro, consente di far confluire in maniera più efficiente le informazioni utili per gli scopi delle azioni dei soggetti e, infine, «opera attraverso processi psicologici e biologici che migliorano la vita degli individui»¹⁵⁷.

Per la creazione di capitale sociale sono di fondamentale importanza le relazioni orizzontali, che portano alla creazione e assumono la forma di reti di impegno civico, cioè associazioni di quartiere, cori, cooperative, circoli sportivi, partiti di massa, etc. Tali soggetti sono, appunto, «l'espressione di interazioni orizzontali e costituiscono una componente essenziale del capitale sociale»¹⁵⁸: più essi sono presenti in una comunità, più i cittadini sono spinti a collaborare a vantaggio di tutti¹⁵⁹.

In una prospettiva in parte simile a quella di Putnam, Fukuyama ritiene che il capitale sociale costituisca «una risorsa che nasce dal prevalere della fiducia nella società o parte di essa», sia intrinseco alla cultura, alle regole morali e alle abitudini apprese e venga trasmesso dalla religione, dalla tradizione o dalle abitudini storiche. Esso è strettamente connesso ai problemi della cooperazione e ha a che fare con la «capacità delle persone di lavorare insieme per scopi comuni in gruppi e organizzazioni». La fiducia, per questo autore, è un'«aspettativa, che nasce all'interno di una comunità, di un comportamento prevedibile, corretto e cooperativo, basato su norme comunemente condivise, da parte dei suoi membri»¹⁶⁰.

Oltre all'aspetto più generale e normativo, va sottolineato che il capitale sociale è un elemento contenuto nelle strutture sociali – comunità o reti – ed è risorsa per i soggetti che ne fanno parte. L'attenzione per tale caratteristica è ben presente nelle opere di Bourdieu e Nan Lin. Il primo ritiene che il capitale sociale sia un elemento di

¹⁵⁷ Robert D. Putnam, *ivi*, 345 ss., 2004.

¹⁵⁸ Robert D. Putnam, *id.* 204, 1993.

¹⁵⁹ G. Rossi, L. Boccacin, *Riflettere ed agire razionalmente, Terzo settore, partnership e buone pratiche nell'Italia che cambia*, Maggioli, 2011

¹⁶⁰ Fukuyama F., 23, 40, *Fiducia*. Rizzoli. (1996)

riproduzione delle disuguaglianze sociali. Il suo valore è da rintracciare nelle «credenziali», nel «credito» che deriva, per gli individui, dall'insieme delle risorse (attuali o potenziali) «legate al possesso di una rete durevole di relazioni più o meno istituzionalizzate d'interconoscenza e d'interriconoscimento o – in altri termini – all'appartenenza a un gruppo»¹⁶¹. Tale appartenenza fornisce ad ognuno dei membri il sostegno derivante dal capitale collettivo del gruppo stesso ed è una sorta di dote, comunque un vantaggio di alcune classi rispetto ad altre. Il capitale sociale è strettamente legato ad altre due forme di capitale, quello economico e quello culturale, perché «*lo scambio di mutuo riconoscimento presuppone un minimo di oggettiva omogeneità*»¹⁶². In tale ottica, la «quantità» di capitale sociale posseduto da un soggetto «dipende dall'estensione della rete di connessione che egli può effettivamente mobilitare e dal volume di capitale (economico, culturale e simbolico) posseduto da ognuno di quelli con cui è connesso» (ibidem). Per il sociologo francese, dunque, gli individui usano le relazioni e il prestigio dei gruppi di appartenenza.

Anche Nan Lin pone l'attenzione sul carattere strumentale del capitale sociale che è, secondo la sua elaborazione, una risorsa presente nelle relazioni sociali, ma appropriabile dai singoli individui e utile per i loro scopi. I soggetti si legano ad altri per accedere alle loro risorse e accumulano capitale sociale in funzione della qualità dei contatti che si riescono a raggiungere. L'accesso al capitale sociale dipende principalmente da tre elementi: la posizione dell'individuo nella struttura gerarchica; la natura del legame con gli altri; la collocazione del contatto nella rete.

Il fatto che il capitale sociale costituisca una sorta di patrimonio e un potenziale di facilitazione per gli individui non vuol dire che esso sia per forza buono, di segno positivo, utile alla collettività. Può infatti succedere che la rete di relazioni e di contatti di un individuo venga usata per scopi egoistici, al limite illegali o criminali. Putnam stesso ritiene che il capitale sociale possa avere effetti sia positivi, in termini di mutuo soccorso, cooperazione, fiducia, efficacia istituzionale, sia negativi, in termini di settarismo, etnocentrismo, corruzione. Egli¹⁶³ distingue due tipi di capitale sociale: quello di tipo

¹⁶¹ Pierre Bourdieu , 248, (1980)

¹⁶² Pierre Bourdieu , 249, (1980)

¹⁶³ Robert D. Putnam, 20 ss., 2004.

bonding e quello di tipo *bridging*. Il primo è il prodotto di relazioni che «*serrano*», legano, escludono. E il capitale sociale che agisce come «super-colla sociale», fa tendere all'isolamento, si limita a rafforzare vincoli comunitari esistenti, assicura reciprocità specifica e mobilita la solidarietà in gruppi omogenei al loro interno. Il secondo, al contrario, è il prodotto di relazioni che si aprono e includono. Si tratta del capitale sociale che agisce come «*lubrificante sociologico*», permette di «guardare all'esterno», comprende persone di diverso livello sociale, «*getta ponti*», è migliore per allacciarsi ai vantaggi esterni e per la diffusione delle informazioni e può generare identità e reciprocità più ampie. E importante sottolineare che per Putnam queste due categorie non sono mutuamente esclusive: si tratta solo di «*dimensioni su cui è possibile paragonare le diverse forme di capitale sociale*». ¹⁶⁴

Nei paragrafo precedente sono emersi due presupposti della ricerca: l'apprendimento, per essere efficace, deve basarsi sulla condivisione delle esperienze e dei saperi; le reti sociali facilitano questo processo e rendono l'esperienza di apprendimento ripetibile e valorizzabile nel lungo periodo. A questi due presupposti si aggiunge un terzo elemento: uno tra gli aspetti più affascinanti e più rivoluzionari della rete è proprio la possibilità di ampliare le nostre capacità comunicative e conoscitive in modo esponenziale. Attraverso Internet, se opportunamente formati per utilizzare questo strumento in modo significativo, ogni persona può perfezionare le proprie conoscenze, coltivare i propri talenti e interessi, allargare la rete di relazioni aumentando quella zona di sviluppo prossimale che permette di valorizzare e realizzare le proprie potenzialità. Berners Lee (coinventore, insieme a Robert Cailliau del Word Wide Web), nel suo sogno che fa da sfondo all'opera *L'architettura del nuovo Web* (2001), immagina la rete come un luogo in cui interagire e creare con gli altri. E sostiene inoltre che il fine ultimo del Web è migliorare la nostra esistenza reticolare nel mondo. Ciò che rende il Web uno strumento attraverso cui creare nuova conoscenza sono le persone, che interagiscono insieme per confrontare e condividere i propri saperi ed esperienze, per negoziare i diversi punti di vista, creando in questo modo un terreno fertile per un continuo

¹⁶⁴ Robert D. Putnam, 22, 2004.

rinnovamento della conoscenza stessa. Le comunità virtuali sono la linfa che fa crescere l'albero della conoscenza dalle radici fino alle gemme, proprio perché sono un luogo di condivisione culturale e sociale. Banzato¹⁶⁵ definisce la comunità virtuale “un ambiente di condivisione di se stessi, d'esposizione e spartizione del proprio sé sociale e culturale, psicologico ed emotivo”. Nelle comunità virtuali si condividono non solo conoscenze ed esperienze, ma anche il valore e il significato che tali conoscenze ed esperienze rappresentano per il singolo. L'autrice descrive le comunità virtuali come delle comunità “metacognitive”, che riassumono la storia della rete stessa. Come a dire che studiando le comunità virtuali, è possibile tracciare e comprendere l'evoluzione di Internet e il cambiamento profondo che ha generato, non solo a livello tecnologico, sociale, economico, ma anche a livello comunicativo e soprattutto cognitivo. Il Web infatti, riprendendo le parole di Berners Lee, è più un'innovazione sociale che un'innovazione tecnica. Con la rete è cambiato il modo di pensare; essa genera nuove risorse e nuovi bisogni cui la ricerca sulle scienze dell'uomo¹⁶⁶ deve cercare di dare una risposta. Le comunità virtuali hanno infatti sancito un cambiamento di paradigma teorico e metodologico e hanno dato un contributo consistente al superamento del modello tradizionale di trasferimento della conoscenza, concorrendo alla diffusione dell'idea costruttivista dell'apprendimento, frutto di una condivisione e costruzione delle conoscenze. È necessario a questo punto contestualizzare la nascita e la diffusione dell'approccio socio-costruttivista, che rappresenta uno dei paradigmi di riferimento di questa ricerca. Il costruttivismo scaturisce dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, dell'idea che la conoscenza possa essere esaustivamente rappresentata avvalendosi di modelli logico-gerarchici e proposizionali. Oggetto della riflessione di questo approccio è l'esperienza della realtà, che non è oggettivamente data e

¹⁶⁵ M. Banzato, *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*, Utet, Torino, 2002.

¹⁶⁶ Riferendosi all'opera di Piaget *Scienze dell'uomo* (1970), con questo termine si intende sottolineare come l'influenza della rete debba essere considerata da un triplice punto di vista: nomotetico e storico, giuridico (relativo alla costituzione di norme e al processo di adattamento al nuovo ambiente virtuale che la rete concorre a costruire), e soprattutto filosofico (relativo all'epistemologia genetica, vale a dire allo studio dei procedimenti della conoscenza nel loro sviluppo logico e storico). Una riflessione sulla formazione (come appunto è quella relativa all'evoluzione dei modelli di insegnamento-apprendimento scaturiti dalla nascita delle nuove tecnologie) non può prescindere da una riflessione sulla mutazione antropologica della società, proprio in corrispondenza della diffusione delle ICT.

ontologicamente fondata¹⁶⁷. Il costruttivismo fonda le sue radici in diverse discipline: filosofia, psicologia, sociologia, pedagogia. Le sue origini possono essere fatte risalire a Giambattista Vico, che definì la verità umana ciò che l'uomo costruisce con le sue azioni.¹⁶⁸ Nel Novecento, il concetto di costruttivismo si diffuse soprattutto in ambito psicologico, per mettere in discussione la possibilità di una conoscenza oggettiva. George Kelly¹⁶⁹ ideò la teoria dei Costrutti Personali, basata sull'alternativismo costruttivo: le interpretazioni dell'universo sono soggette a revisioni e sostituzioni, per cui esistono sempre delle costruzioni alternative disponibili per scegliere l'interpretazione del mondo. Il costrutto è una chiave di lettura per rendere il mondo intelligibile. La costruzione delle interpretazioni del mondo è un processo di selezione, rielaborazione e discriminazione, secondo una dimensione di senso: "un asse di riferimento, un criterio fondamentale di valutazione, esplicitamente formulato o implicitamente agito, verbalmente espresso o totalmente inarticolato, intellettivamente ragionato o vegetativamente sentito ma che, in ogni caso, permette di riconoscere due cose come simili e, allo stesso tempo, differenti da una terza. I costrutti sono le chiavi di lettura che rendono il mondo intelligibile: se non disponessimo di tali criteri di discriminazione, il fluire degli eventi ci apparirebbe indifferenziato e di conseguenza privo di significato".¹⁷⁰

Altro grande studioso dell'approccio costruttivista fu Ernst Von Glaserfeld, che elaborò il modello di costruttivismo radicale. Nella sua opera *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*¹⁷¹, l'autore sostiene che la conoscenza umana non persegue una rappresentazione vera e oggettiva di un mondo già esistente, bensì è il risultato di un'attività costruttiva di selezione finalizzata a mantenere ciò che serve, ciò

¹⁶⁷Calvani (2003), www.scform.unifi.it/ite/allegati/2/Costruttivismo%20e%20progettazione.doc

¹⁶⁸Giambattista Vico, *Principi di una scienza nuova* (1725), Curatore: F. Lomonaco, Diogene Edizioni, Quaderni di Logos, 2014.

¹⁶⁹George Kelly (1955; 1963), Ideatore della teoria della Psicologia dei Costrutti Personali, fondamentale per il Costruttivismo. Tra le due opere principali si segnalano: *The Psychology of Personal Constructs*, Volume 1, Norton, New York, 1955; *A Theory of Personality*, *The Psychology of Personal Constructs*, Norton, New York, 1963.

¹⁷⁰G. A. Kelly, *The Psychology of Personal Constructs*, Volume 1, Norton, New York, 1955

¹⁷¹E. Von Glaserfeld, *Studies in Mathematics Education Series: 6, Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, The Falmer Press, 1995

che risulta utile. Il Sé è un'attività di relazione che si manifesta nella continuità dell'attività di differenziazione e relazione:

“...l'invarianza che il sistema raggiunge, perciò, non può mai essere trovata o bloccata in un singolo elemento, perché, per sua natura, è fatta di una o più relazioni e le relazioni non sono nelle cose ma fra le cose”.¹⁷²

L'interpretazione del mondo segue un percorso significativo: il soggetto seleziona ciò che gli è utile, creando delle relazioni tra le cose. La relazione diventa quindi un elemento fondamentale per la costruzione della conoscenza. Nelson Goodman, nella sua opera *The Structure of Appearance*¹⁷³ evidenzia come qualsiasi dato, teoria, punto di osservazione, non possa essere considerato indipendentemente dai fattori culturali. Per Goodman, le molteplici interpretazioni dei mondi, l'intelligenza, la verità, dipendono dal modo di vedere e di pensare di una persona, che è inserita in un determinato contesto sociale e che ha vissuto delle esperienze che l'hanno portata ad avere quella determinata rappresentazione del mondo. Esistono pertanto tanti modi diversi di essere del mondo, ciascuno con delle caratteristiche specifiche. Sulla stessa linea di pensiero di Von Glaserfeld e Goodman, ed evidenziando nuovamente l'importanza della dimensione socio-cognitiva dell'esistenza umana, Maturana e Varela¹⁷⁴ realizzarono una ricerca per dimostrare che la realtà è un continuo processo di consenso sociale. I due scienziati elaborarono la teoria dell'autopoiesi, secondo cui gli organismi sono dei sistemi viventi auto-organizzanti. Un sistema autopoietico è organizzato come una rete di processi di produzione (trasformazione e distruzione) di componenti che, interagendo tra di loro, si rigenerano continuamente e realizzano la rete di relazioni che le producono. Partendo dall'equazione di Bateson¹⁷⁵ di mente-natura (mente e natura sono due sistemi che interagiscono e crescono attraverso l'apprendimento – proprio della mente - e l'evoluzione – propria della natura) i due autori hanno dimostrato come la cognizione e il funzionamento di un sistema vivente convivano. Ogni sistema vivente attua delle discriminazioni fra le

¹⁷² E. Von Glaserfeld, *Cibernetica, Esperienza e Concetto del Sé*, 1970.

¹⁷³ Nelson Goodman, *The Structure of Appearance*, Volume 53, Springer Science & Business Media, 30 set 1977

¹⁷⁴ H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, 1980

¹⁷⁵ G. Bateson, (1972, 1980), *Verso un'ecologia della mente*, 1972; G. Bateson, *Mente e Natura*, 1980

unità di fenomeni, adeguando il suo comportamento attraverso la selezione di quelle azioni che gli permettono di mantenere l'organizzazione del sistema stesso. Questo comportamento efficace può essere definito cognizione. Secondo gli autori, la costruzione della realtà è quindi frutto di una negoziazione e condivisione di comportamenti ritenuti efficaci per la sopravvivenza del sistema stesso. Proprio per l'enfasi posta sul consenso sociale, questa teoria ha avuto notevoli ripercussioni per lo studio delle interazioni sociali. Il costruttivismo sociale deve le sue origini anche al pensiero di Ludwig Wittgenstein (Ricerche filosofiche, 1953), che elaborò la teoria dei giochi linguistici, secondo la quale esistono varie forme di linguaggio, alle quali corrispondono molteplici forme di vita. I segni, le parole, le proposizioni, hanno innumerevoli possibilità di impiego. Con Wittgenstein si pone l'accento sul relativismo linguistico: ciascuna comunità di persone condivide un proprio linguaggio, sul quale instaura il processo di interazione. Attraverso questo breve excursus, dedicato alla presentazione degli autori e delle correnti di pensiero che hanno contribuito alla nascita e al consolidamento del paradigma del costruttivismo socio-culturale e che hanno scoperto e valorizzato in modo particolare la dimensione sociale nella costruzione dei saperi, sono emersi alcuni elementi fondamentali del processo di co-costruzione della conoscenza:

- essa è frutto della rappresentazione di più mondi;
- ogni individuo ha una propria rappresentazione del mondo;
- gli individui confrontano le varie rappresentazioni del mondo all'interno della comunità sociale nella quale sono inseriti, regolando l'interazione attraverso delle norme comunicative e sociali condivise;
- il confronto tra le diverse rappresentazioni del mondo avviene attraverso un processo di negoziazione e di attribuzione di significati che determinano la co-costruzione della conoscenza.

Ma quali ripercussioni ha l'approccio costruttivista sul processo di insegnamento-apprendimento? Potremmo individuare due assunti alla base di tale approccio all'apprendimento: è un processo attivo di costruzione e ri-costruzione della conoscenza lungo tutto l'arco della vita; è un processo che dipende dai contesti, dalle situazioni, dalle strutture sociali. Si riprendono pertanto i due elementi che erano emersi dall'analisi dell'evoluzione del capitale sociale: formazione come processo continuo, rete di relazioni significative come asse portante del processo di apprendimento. Il cambiamento di paradigma introdotto dal costruttivismo è il ruolo attivo del soggetto nella costruzione della realtà, giocato dalla comunità nella co-costruzione delle conoscenze e quindi, per riflesso, della crescita della persona. In questa ottica, l'apprendimento è considerato un processo attivo e continuo, che fonda il suo "significato" sulla base dell'esperienza vissuta. La conoscenza si acquisisce attraverso la negoziazione sociale dei significati e la condivisione dei molteplici punti di vista. Il costruttivismo rimanda quindi a un'idea di apprendimento come processo dialogico, sociale e culturale, in cui i significati vengono creati ed elaborati in modo congiunto, e il gruppo funge da estensione dello spazio cognitivo del singolo, aumentando la sua zona di "sviluppo prossimale".

Il focus è posto sul rapporto collaborativo tra pari e le conoscenze sono distribuite in misura variabile tra i partecipanti. Secondo il modello del socio-costruttivismo, l'apprendimento è il risultato dell'unione tra dimensione cognitiva e dimensione sociale. Esso sottintende la consapevolezza che esistono varie rappresentazioni del mondo, e che ciascuna rappresentazione acquista significato e si arricchisce grazie all'interazione tra le persone. L'appartenere a una rete di individui che si confrontano, negoziano i propri punti di vista, condividono esperienze e conoscenze, accresce il potenziale umano di ciascuna persona. Cambia anche la concezione della conoscenza, che si configura come la ridefinizione-rimodellazione della realtà esistente attraverso la relazione e nell'ambito di una rete di attori sociali. Il sapere è quindi inserito in una trama di relazioni, e in questa trama si rigenera. Questo processo di accumulazione e rigenerazione del sapere si configura come costruzione condivisa del mondo. Una costruzione della conoscenza che "è, tra l'altro, un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare; è nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio

reciproco”.¹⁷⁶ In questo contesto, il sapere viene continuamente arricchito dall’esperienza, dalle idee, dai sentimenti, che ciascun membro condivide. L’apprendimento viene a configurarsi come un processo attivo e autonomo, creativo e al contempo situato. L’autonomia è conseguenza della concezione dell’apprendimento come ristrutturazione di conoscenze possedute. La creatività risiede nell’ideazione di nuove forme o relazioni mentali, quando non sia possibile per il soggetto adoperarne di precedenti, per analogia, o assumerne qualcuna già confezionata dall’esterno, per semplice trasferimento. L’esperienza, all’interno del paradigma costruttivista, non si configura come canale verso l’oggettività, ma come campo d’azione della dialettica - produttiva e innovativa - fra individuo e mondo. L’interazione sociale rappresenta un modello efficace di scambio sia di conoscenze che di abilità tra le generazioni e riassume e veicola l’how-to-do (il sapere come fare qualcosa) oggetto di formazione, difficilmente trasmissibile altrimenti. Si tratta di un processo in cui i soggetti instaurano relazioni di reciprocità, interagendo l’un l’altro e contribuendo a creare più o meno congiuntamente il significato degli scambi comunicativi.¹⁷⁷

L’interazione, la comunicazione, il confronto e lo scambio tra diversi punti di vista, sono dei presupposti fondamentali per la co-costruzione della conoscenza. L’interrogativo che ne deriva è: come creare un ambiente di apprendimento ideale, fecondo per la nascita di relazioni capaci di supportare questo processo di negoziazione e co-costruzione della conoscenza? Quali caratteristiche deve avere?

3.5 Il capitale sociale e le dimensioni partecipative nei processi formativi

La sostenibilità dipende principalmente dalla qualità del capitale umano e sociale e dalla loro sinergia e integrazione; essa è il risultato della valorizzazione del capitale

¹⁷⁶ Bruner, La cultura dell’educazione, Feltrinelli, 1997.

¹⁷⁷ C. Arcolin, M. Gomirato, Il modello costruttivista nella formazione. Analisi del modello di Martin Dougiamas e sperimentazione di Moodle, progetto FSE 2002, Ob.3 misura C1, “Valorizzazione e certificazione dei professionali per la FP”, 2003

umano (capacità umane, conoscenza ed ingegnosità) e del capitale sociale (misure di fiducia, *networking*, impegno civico e valori condivisi)¹⁷⁸ ed è favorita dalla costituzione di partenariati tra i diversi settori 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.¹⁷⁹

Se da un lato il principio della sostenibilità è considerato un fattore chiave per il successo della *learning city*, dall'altro, 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 Ranson, 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

¹⁷⁸Il 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).

¹⁷⁹ Cfr. R. Faris, *Learning Cities: Lessons Learned. In support of the Vancouver Learning City Initiative*, cit.

loro progressi, di individuare le buone pratiche e di misurarne il loro impatto, in termini di risultati conseguiti.

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 percorre trasversalmente la *learning city*, la partecipazione non rappresenta solo una delle finalità da raggiungere; piuttosto, si configura come pratica e modo di operare di *community participation*.

Nella letteratura di origine anglosassone l'espressione *community participation* è impiegata per indicare quelle forme endogene di attivazione, nate in prevalenza su base locale, che concorrono alle scelte di interesse collettivo. Tale nozione si mostra intimamente connessa a quella di *community development*, la quale rimanda all'insieme di modelli e di pratiche funzionali alla promozione dello sviluppo della comuni 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. Analogamente, la *community participation* rinvia al coinvolgimento diretto della gente comune nelle questioni locali.¹⁸⁰

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 "sistema di consultazione", capace di favorire il passaggio da un processo di semplice

¹⁸⁰ 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

consultazione delle informazioni ad un processo di *empowerment*.¹⁸¹ In sostanza, il sistema di consultazione dovrebbe indurre i cittadini ad agire piuttosto che limitarsi ad esprimere un'opinione.

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 si manifesta come una delle dimensioni da promuovere nelle azioni di sostegno all'inclusione sociale e di contrasto dell'apatia e del disimpegno caratteristici di sistemi che assumono in modo esclusivo e, addirittura, semplicistico, 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 immateriali.¹⁸²

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 imprese private e le cooperative, i servizi pubblici e le agenzie ricreative (le biblioteche,

¹⁸¹N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, cit., p. 171.

¹⁸² 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.

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 *workbased* – 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'occupazione.¹⁸³ 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*¹⁸⁴.

¹⁸³ 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.

¹⁸⁴ 341 Cfr. S. Cara, S. Ranson, *Learning Towns and Cities "The Toolkit". Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*, cit.

In sintesi, quindi, la valutazione della *performance* implica un'analisi dei processi di creazione del valore aggiunto fondati sulle nuove modalità dell'apprendimento e sulla valorizzazione di tutti i tipi di apprendimento anche attraverso il *networking* e la costruzione di *partnership*.

3.6 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)¹⁸⁵. 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 stimolare interventi istituzionali partecipati, di accrescere il capitale sociale e di creare una *leadership* locale.

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

¹⁸⁵ 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.

ricorso, simultaneamente, ad una molteplicità di interventi, di attività e di azioni di natura differente (sociale, educativa, culturale, economica, politica, assistenziale).

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.

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 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 a. 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* locali¹⁸⁶. 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 sostanzia, invece, il principio della "multisetorialità", il quale comprende la capacità di affrontare un problema da prospettive differenti, utilizzando l'insieme delle risorse disponibili.

¹⁸⁶ Cfr. P. Hughes, A. Black, P. Kaldor, J. Bellamy, K. Castle, *Building stronger communities*, cit., pp. 110-111. In particolare, nelle CCI' 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* locale

L'efficacia dell'approccio multisettoriale 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 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 periodo.¹⁸⁷

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. 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 per fronteggiare le difficoltà.¹⁸⁸

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*.

¹⁸⁷ 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).

¹⁸⁸ S.B. Manyena, *The concept of resilience revisited*, in «Disasters», vol. 30, n. 4, 2006 (pp. 433-450).

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.

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 comunità.¹⁸⁹

3.7 La community education ed il lifelong learning

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

¹⁸⁹ 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).

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 familiari¹⁹⁰.

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

¹⁹⁰ 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.

più sistematica valorizzazione dell'educazione non formale e informale¹⁹¹, dovrebbe prevedere misure più efficaci a sostegno dell'espressione dei bisogni e, dunque, dell'analisi della domanda di formazione¹⁹². 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 si è posta anche 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 delle esperienze e dei 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 esteri, per esempio anglosassoni e statunitensi.

Infatti, la ricerca ha proceduto ad indagare anche la relazione esistente tra l'implementazione di modelli di educazione di comunità e l'innalzamento della partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning* alla luce della lettura ed analisi 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* 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,

¹⁹¹ Cfr. Comunicazione della Commissione della Comunità Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, cit.

¹⁹² 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).

anche contemporaneamente, all'educazione funzionale a soddisfare i diversi bisogni delle persone e della comunità, all'insieme delle attività socioeducative 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 ben vedere, 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%.¹⁹³

Sebbene nei paesi scandinavi¹⁹⁴ 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.

¹⁹³ Fonte Eurostat.

¹⁹⁴ 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.

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*.¹⁹⁵ 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*.¹⁹⁶

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.

¹⁹⁵Cfr. K. Rubenson, *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, cit.

¹⁹⁶Nell'*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).

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 esclusione.

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 organizzazioni¹⁹⁷ del mercato del lavoro nelle azioni di promozione della produttività e sui temi attinenti alla formazione¹⁹⁸. 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 formazione¹⁹⁹ 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, Littérature, Economie et Société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, OECD, Paris, 1995, p. 3).

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

¹⁹⁷ Cfr. P. Bélanger, B. Bochynek, *The Financing of Adult Learning in Civil Society: A European Exploratory Study*, UNESCO, Hamburg, 2000, pp. 133-143.

¹⁹⁸ Cfr. K. Rubenson, *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, cit.

¹⁹⁹ Commissione Europea, Educazione degli adulti non professionale. Sintesi esecutiva delle informazioni nazionali disponibili su Eurybase, documento di lavoro, Eurydice, Bruxelles, 2007, pp. 14-15.

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»²⁰⁰. 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 conoscenza²⁰¹.

A partire da tali considerazioni, quindi, si può convenire sul riconoscimento dell'esistenza di una proficua relazione tra l'implementazione di strategie e di pratiche di community education – tra le quali spiccano per significatività le esperienze delle

²⁰⁰R. Szekely, L'educazione degli adulti in Finlandia, in «Focus on Lifelong Lifewide Learning», a. 2, n. 8, traduzione a cura di C. Muschitiello, 2007.

²⁰¹ Commissione Europea, Educazione degli adulti non professionale. Sintesi esecutiva delle informazioni nazionali disponibili su Eurybase, cit., p. 11

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.

3.8 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.

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 capitalista²⁰².

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.

²⁰² Cfr. M. Olson (1965), *La logica dell’azione collettiva. I beni pubblici e la teoria dei gruppi*, Feltrinelli, Milano, 1983.

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 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 economico, 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.

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 sociale²⁰³, 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*²⁰⁴, 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.

Nota conclusiva

I modelli scolastici che ci arrivano dal passato sono spesso elitari, gerarchici e discriminatori; caratteristiche che si sono forse ridimensionate nel corso degli anni, senza essere però rimesse veramente in discussione dalla democratizzazione dell'insegnamento secondario e superiore che numerosi paesi hanno sperimentato nel corso degli ultimi decenni.

Che cosa succede quando confrontiamo le sfide esterne dell'ambiente con le sfide interne e le caratteristiche attuali delle nostre pratiche educative?

Ovunque, i sistemi, le politiche e le pratiche in materia di educazione sono oggetto di studio infatti si parla, di riforma e, tuttavia, il disagio persiste. Il dibattito attuale si focalizza spesso su esigenze a breve termine e sulle preoccupazioni quotidiane di un sistema che ha fatto il suo tempo.

²⁰³ (cfr. B. Morgan-Klein, Osborne M., *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, cit., p. 115)

²⁰⁴ 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, Adelaide, 2004.

Occorre fare un passo indietro, riflettere e porre delle domande nuove rispetto ai decenni passati, esplorando i cambiamenti più significativi che si pongono come necessari per fare in modo che l'offerta educativa e le conseguenti pratiche siano adeguate alle sfide del futuro.

Sono da prendere in esame la questione dei valori e della loro trasmissione/costruzione, le questioni di pedagogia e di approccio, come pure il problema delle competenze e della formazione degli insegnanti.

Logico corollario è il dibattito circa la partecipazione ai processi decisionali e alla progettazione di nuove realtà educative, nonché l'immagine e l'ethos degli insegnanti il loro reclutamento.

Si tratta, in definitiva, di guardare ad un mondo da ripensare in relazione a dei valori globali centrando il dibattito su un'educazione di qualità per tutti, cercando di capire "perché" e "come" gli approcci utilizzati dalla scuola falliscono su tanti giovani e perché non sviluppano pienamente il potenziale innovativo e creativo di tutti. Le evidenze mostrano come non basti semplicemente democratizzare – o rendere universali – delle forme di scolarità concepite due secoli per restare essere all'altezza delle sfide che il mondo deve oggi raccogliere. Forma, contenuto, orientamento, sono aspetti che richiedono oggi di essere ripensati quindi occorre proporre nuove opzioni, su base locale e, al tempo stesso, integrate in un quadro globale di riflessione e di prospettiva.

A tal fine, le competenze insegnate nell'ambito delle discipline scolastiche più tradizionali possono essere completate da competenze trasversali che consentono agli individui di vivere, di agire e di affrontare le sfide in una varietà di contesti.

L'educazione è sempre un investimento nel futuro di una società. Ciò non si limita ad aspetti economici, cioè alla preparazione e alla possibilità di impiego in un determinato mercato del lavoro infatti essa è il primo mezzo con il quale le società moderne trasmettono e riproducono la loro ricchezza e le loro caratteristiche, al di là dell'elemento puramente materiale, e con il quale esse preparano il cittadino che occuperà lo spazio politico, sociale, economico e culturale.

Secondo Dewey, "poiché l'educazione non è un mezzo che prepara a una vita ulteriore ma è identica all'operazione che consiste nel vivere una vita appagante e

intrinsecamente importante, il solo valore supremo che può essere pensato è il processo di vita stesso”.

I discenti hanno il diritto di assumersi la responsabilità del loro apprendimento. Essi meritano di avere l’opportunità di imparare ciò di cui avranno bisogno, di mettere in discussione ciò che il sistema educativo impone loro; forse diventeranno così più volentieri dei cittadini attivi, informati e partecipi; forse tutta la comunità scolastica passerà da motivazioni estrinseche (insegnare in funzione degli esami, dare più importanza ai voti che all’apprendimento, privilegiare la competizione a scapito della cooperazione, ecc.) a motivazioni intrinseche (epistemofilia, desiderio di apprendere, curiosità, accettare che la gratificazione non sia immediata, sforzarsi in vista di risultati e di sviluppo personale autentici, ecc.).

Le scuole sono un luogo di trasmissione e di sviluppo dei valori, intenzionalmente o meno. Una scuola che trasmetta unicamente dei saperi non esiste. Gli insegnanti, con il modo di comportarsi, con il linguaggio che usano, con i metodi e la didattica che scelgono, comunicano dei valori ai discenti e a tutta la comunità.

I dirigenti scolastici, con lo stile di leadership che adottano, con il modello organizzativo-gestionale che realizzano, con le modalità comunicative che curano, con la qualità dei rapporti che attivano con la comunità territoriale ed, infine, con la vision che trasmettono e diffondono, contribuiscono all’affermarsi della scuola come volano di sviluppo e progresso sociale basato sulla formazione di una cittadinanza consapevole.

Le scelte che compiono gli educatori, in generale, possono favorire lo sviluppo di un’etica democratica oppure avere l’effetto esattamente contrario. L’educatore può scegliere di trasmettere dei valori inclusivi per supportare società democratiche sostenibili oppure, al contrario, lasciare che perdurino delle discriminazioni continuando ad applicare pratiche che non favoriscono l’apprendimento individualizzato di un’ampia base di componenti umanistiche fondamentali. Se il discente è considerato come mero ricettacolo nel quale gli insegnanti, a turno, versano un insieme immobile di saperi, quando il discente non ha diritto a dire la sua in nessuna delle decisioni che riguardano la classe o la scuola, ciò che viene involontariamente creato è una situazione di disparità di diritti e di inferiorità in termini di rispetto e di responsabilità.

La pedagogia non è neutra poiché *i valori impregnano le pratiche di insegnamento*. *L'osservazione mostra che i valori veicolati dalle pratiche esistenti non sono sempre valori democratici*.

L'educazione alla democrazia e ad una comprensione reciproca non deve porsi in opposizione con un insegnamento delle competenze di base in lingua, matematica e scienze, né con nessuna delle altre discipline scolastiche tradizionali come geografia, storia, educazione fisica e lingue straniere, per citarne solo alcune. È di vitale importanza offrire ai bambini e ai giovani di oggi gli strumenti, le conoscenze, le competenze, i valori e i significati indispensabili per facilitare e orientare le esistenze – tanto sul piano individuale quanto su quello collettivo – delle generazioni future, e per evitare il ripetersi degli errori e dei disastri del passato.

È ampiamente riconosciuto che gli insegnanti e i professionisti dell'educazione svolgono un ruolo centrale nel promuovere la formazione e il mantenimento di una cultura democratica. La scuola deve privilegiare lo sviluppo personale e la preparazione alla vita in una società democratica, ricorrere anche a una pedagogia e a una metodologia adeguate ad un apprendimento efficace, ponendo i discenti al centro delle attività, individualizzando l'apprendimento in funzione dei bisogni di ogni discente, e ciò per mezzo di metodi partecipativi, dell'apprendimento esperienziale e dell'apprendimento attraverso l'azione.

La scelta di una pedagogia e di un ambiente di apprendimento fa parte dell'ethos e del messaggio da trasmettere.

Una scuola fondata su principi democratici, anche nell'insegnamento e nell'apprendimento che propone, favorirà sicuramente una preparazione a delle società giuste e democratiche.

L'insegnante può scegliere di passare da metodi non partecipativi ad un pedagogia centrata sull'alunno e orientata all'acquisizione di determinate competenze trasversali: sperimentazione, pensiero sistemico e costruzione di un sapere collettivo, risoluzione di problemi e spirito critico, capacità di far fronte rapidamente alla novità, spirito di cooperazione, competenze nel navigare nelle reti della conoscenza, ecc.

Nella scelta dei metodi impiegati, è possibile trovare il “terreno comune” e le strategie che permettono di integrare le competenze fondamentali della democrazia in seno al programma educativo. Applicare metodi di apprendimento cooperativo e dare ai discenti la possibilità di esprimere la loro opinione sulle decisioni da prendere, equivale non solo a contribuire affinché essi assumano la responsabilità dell’apprendimento e aumentare le pari opportunità di accesso all’apprendimento, ma anche a ridurre la violenza, insegnare a gestire i conflitti e guidare alla prevenzione delle discriminazioni.

L’ideale sarebbe passare da “programmi scolastici” a “programmi educativi” più ampi e più umanistici. Così, l’educazione e la scelta degli elementi da insegnare/apprendere potranno essere il frutto di una responsabilità condivisa tra diversi soggetti interessati che collaborano su obiettivi comuni: genitori, istituzioni scolastiche, società civile e giovani stessi decideranno quali sono i saperi, i valori, le competenze e i significati pertinenti e importanti da trasmettere/acquisire in una determinata società, in un dato momento.

Intanto, all’interno delle strutture e dei programmi ed indicazioni nazionali esistenti, gli insegnanti possono già sfruttare il potenziale delle discipline scolastiche tradizionali allo scopo di trasmettere i valori, gli atteggiamenti, le competenze e le conoscenze necessarie ai discenti per contribuire a una cultura democratica.

Inoltre, usando il “medium” come messaggio, si possono introdurre dei processi democratici nelle attività stesse di apprendimento e nella vita della classe/del gruppo: per esempio, gestione democratica della classe, impiego di strutture collaborative, promozione di una valutazione condivisa (autovalutazione e valutazione tra pari), senza dimenticare la partecipazione della società civile.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO IV: MATERIALES Y MÉTODOS

4.1 Metodologia

Il presente lavoro, che rientra nell'ambito del filone di ricerca di tipo psicosociale, utilizza una metodologia quali-quantitativa. Essa consente di cogliere i processi che sottendono la costruzione del significato ad un meta-livello riflessivo (Cicognani, 2002) adottando, al tempo stesso, un approccio naturalistico verso l'oggetto di indagine, considerato che questa metodologia studia i fenomeni nei loro contesti naturali e tenta di conferire loro un senso (Denzin, Lincoln, 1994). Dunque, l'oggetto dell'indagine viene visto nella sua particolarità e unicità - in quanto strettamente legato al contesto nel quale è inserito - e, allo stesso tempo, anche nella sua globalità e complessità (Cicognani, ibid.), che derivano dal processo di costruzione di significato che riguarda nello stesso momento più livelli e più dimensioni (temporali, riflessive, identitarie, cognitive).

Nello specifico, si tratta di una metodologia descrittiva di tipo esplorativo che ha lo scopo di conoscere le aspettative, le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti circa il tema della legalità a scuola; in particolare, attraverso tale approccio si vuole offrire uno sguardo al sistema scuola, consentendo uno spazio di emancipazione agli insegnanti stessi e alle loro voci, al fine di allargare la prospettiva di ricerca rispetto a questo tema.

L'approccio "esplorativo" è, per conformazione, volto a chiarire la natura di un problema, ad acquisire maggiore comprensione di una situazione e a fornire indicazioni per indagini future.

La parte esplorativa della ricerca consente di accrescere la familiarità con il problema e con l'ambiente in cui si colloca e di essere in grado di formulare ipotesi e congetture in merito a questo, autonomamente o insieme ai docenti.

Il problema d'indagine consiste nell'esplorare da un lato le relazioni tra le rappresentazioni e le conoscenze che i docenti di diverso ordine e grado e di varie discipline presentano rispetto al tema della legalità; dall'altro, l'atteggiamento di responsabilità del sistema scuola nei confronti di tale tematica.

Una volta effettuata l'individuazione di cosa studiare e con quali aspettative, si è passati alla selezione degli intervistati, prendendo in considerazione proprio i docenti, quali "osservatori privilegiati"; nello specifico, tale popolazione di soggetti non necessariamente fa parte del fenomeno da studiare, ma si inquadra come un insieme di conoscitori esperti che ha una visione diretta e profonda in quanto ricopre una posizione privilegiata di osservazione.

4.2 Objetivos

La presente ricerca si pone un duplice obiettivo.

In primo luogo, essa mira ad analizzare le proprietà psicometriche e la struttura fattoriale di un apposito questionario, sviluppato ai fini del presente lavoro di tesi, volto ad esplorare gli atteggiamenti circa la legalità percepita e rappresentata all'interno del sistema scuola.

Il secondo obiettivo riguarda invece l'analisi delle differenze individuali circa le rappresentazioni soggettive del costrutto di legalità, in relazione a specifiche variabili sócio-demografiche presentate dal campione considerato (p.e genere, ordine di scuola, anni di insegnamento, disciplina insegnata).

4.3 Diseño de la investigación

La formulazione del disegno di ricerca implica la definizione dell'unità di analisi; la scelta del metodo adeguato per raggiungere gli scopi della ricerca; la definizione del campione da studiare e la scelta operativa delle modalità attraverso cui cogliere e registrare le informazioni.

Il presente studio utilizza un disegno di ricerca di tipo descrittivo- esplorativo.

In particolare, il disegno prevede le seguenti fasi:

- 1) Costruzione dello strumento di misurazione del costrutto di legalità;
- 2) Analisi delle proprietà psicometriche del questionario sviluppato;
- 3) Somministrazione del questionario carta/matita;

- 4) Analisi esplorativa della dimensione fattoriale sottostante al questionário sviluppato;
- 5) Analisi delle differenze individuali relativamente al costrutto esplorato.

4.4 Hipótesis de trabajo

L'ipotesi che muove questo disegno di ricerca è che *se* è vero che educare alla cittadinanza significa costruire e diffondere un'autentica cultura dei valori civili, attraverso modelli fondati a ideali di legalità, solidarietà, rispetto, sicurezza e tutela e *se* è vero che la scuola deve essere laboratorio di democrazia e di pace *allora* ne consegue che docenti e dirigenti devono innovare il modello educativo-formativo per trasformare e migliorare la realtà.

La ricerca costituisce, dunque, il tentativo di attribuire un nuovo "significato" all'educazione alla cittadinanza a partire dalle esperienze, dai punti di vista e dagli immaginari vissuti ed espressi in tema di legalità dalla classe docente, in universi culturali e sociali diversi, al fine di ripensare modelli educativo-formativi da agire in contesti organizzativo-gestionali innovativi, nel rispetto del dettato normativo di cui alla Legge 107 del 2015.

Nello specifico, sono formulate le seguenti ipotesi:

- 1) Il costrutto di legalità presenta sottodimensioni riferibili alle specifiche declinazioni che esso assume all'interno del sistema scuola;
- 2) I docenti della scuola presentano differenti atteggiamenti e rappresentazioni del costrutto di legalità in relazione alle loro specifiche caratteristiche sócio-demografiche e occupazionali.

4.5 Población y muestra

Il campione complessivo dei soggetti che hanno aderito al progetto di ricerca, è costituito da un totale di 382 docenti di diverso ordine e grado, con una maggiore

prevalenza di docenti della Scuola Secondaria di I grado, come mostra la tabella n°1 che segue e il relativo grafico sottostante.

	Frequenza	Percentuale
Primaria	23	6,0
Secondaria I grado	191	50,0
Secondaria II grado	168	44,0
Totale	382	100,0

Tab.1 Distribuzione campione rispetto all'ordine e grado di scuola

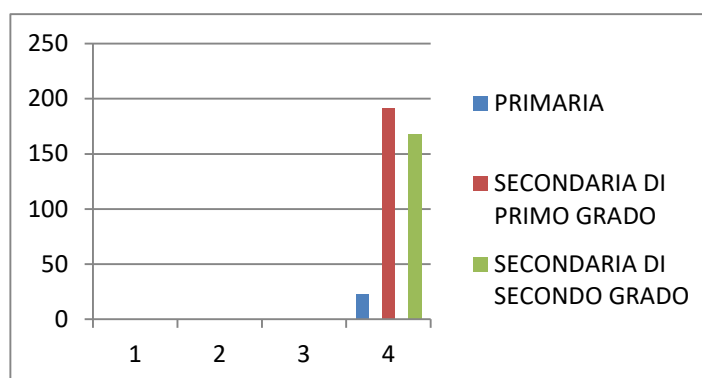


Grafico n° 1 Distribuzione campione rispetto all'ordine e grado di scuola

Dall'indagine è risultato che il 66.5%, quindi più della metà dei partecipanti è di sesso femminile (quindi il restante 33.5% di sesso maschile). Il genere dei partecipanti alla ricerca mostra quindi una prevalenza del sesso femminile, come illustrato nella tabella n°1 e nel grafico a torta n°2 riportati di seguito.

	Frequenza	Percentuale
Femmine	254	66,5
Maschi	128	33,5
Totale	382	100,0

Tabella n°2 Distribuzione di genere dell'intero campione

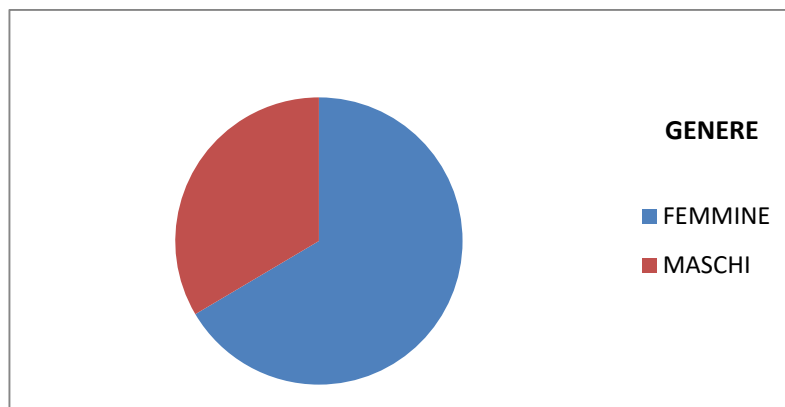


Grafico n°2 Distribuzione di genere dell'intero campione

La distribuzione relativa all'età del campione è più disomogenea; tuttavia, si evidenzia una maggiore concentrazione dei docenti nella fascia di età relativa ai 50 anni. La media infatti è di 48,96 e la deviazione standard di 10,78.

Relativamente all'occupazione, la maggior parte del campione risulta assunto su posto comune (85,6%) e solo una porzione esigua è assunta con incarico di sostegno (14,4%).

	Frequenza	Percentuale
Comune	327	85,6
Sostegno	55	14,4
Totale	382	100,0

Tabella n°3 Distribuzione di frequenza rispetto al posto Comune o di Sostegno

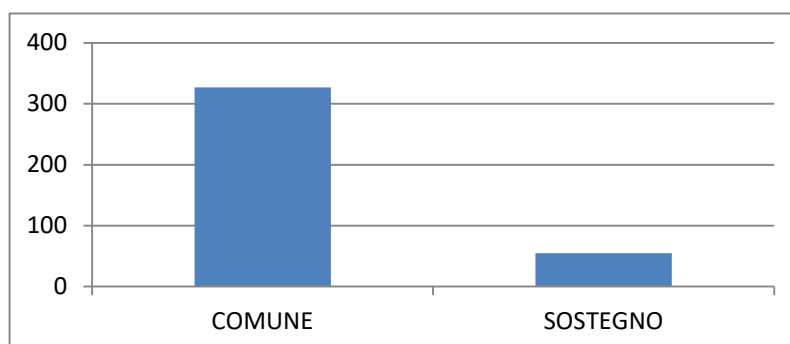


Grafico n°3 Distribuzione di frequenza rispetto al posto Comune o di Sostegno

Dal campione emerge che quasi tutti i docenti hanno alle spalle una lunga esperienza di insegnamento ($M=20,55$ $DS= 11,30$).

Come mostrano la tabella e il grafico a torta sotto riportati, quasi tutti possiedono come titolo di studio la laurea e solo una piccola parte ha conseguito il diploma, in particolare in discipline musicali o motorie.

	Frequenza	Percentuale
Diploma	94	24,6
Laurea	288	75,4
Totale	382	100,0

Tabella n°4 Distribuzione di frequenza rispetto al titolo di studio

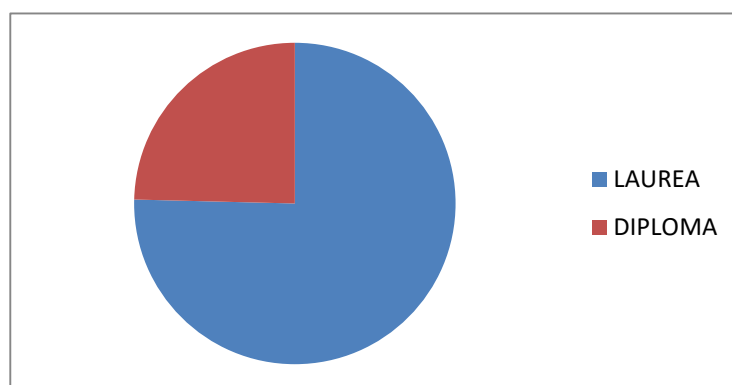


Grafico n°4 Distribuzione di frequenza rispetto agli anni di insegnamento

Gli ambiti disciplinari di insegnamento dei docenti che hanno preso parte alla ricerca sono variegati, con una prevalenza per le materie umanistico-linguistiche (38,2%).

	Frequenza	Percentuale
Arte-Musica	23	6,0
Economico-Aziendale	6	1,6
Laboratori professionali	39	10,2
Motoria	20	5,2
Religione	9	2,2
Scientifico-tecnologico	85	22,3
Umanistico-linguistico	146	38,2
Totale	382	100,0

Tabella n°5 Distribuzione di frequenza rispetto alla disciplina

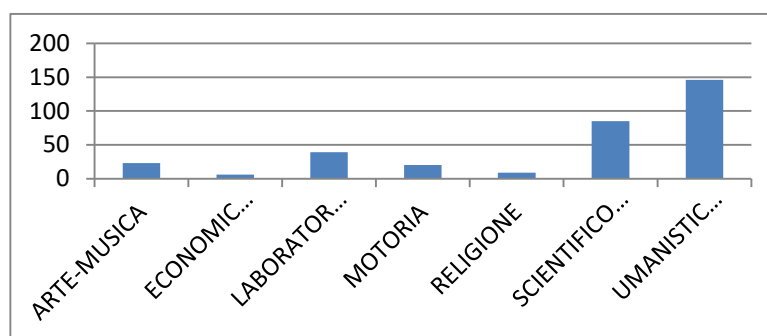


Grafico n°5 Distribuzione di frequenza rispetto agli ambiti d'insegnamento

I dati relativi al campione sono stati raccolti nei mesi compresi tra Settembre e Dicembre dell'anno 2015.

4.6 Instrumentos

Lo strumento di indagine utilizzato è un questionario carta/matita che ha lo scopo di indagare la legalità percepita e rappresentata all'interno del sistema scuola. Esso intende recensire dati relativi alla relazione tra le rappresentazioni sociali di fenomeni di illegalità da un lato, e l'atteggiamento di responsabilità professionale e sociale nei confronti degli stessi fenomeni dall'altro.

Si tratta di un insieme di domande che si rivolgono a docenti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, che costituiscono il campione rappresentativo della ricerca. Il modo più diretto per venire a conoscenza dell'opinione e delle rappresentazioni dei docenti, è quello di dar loro l'opportunità di esprimersi.

Si tratta di un questionario anonimo suddiviso in due parti.

Nella prima parte, al soggetto viene richiesto di inserire alcune informazioni personali, come data di nascita, sesso, stato civile ed eventuale presenza di figli, specificando inoltre eventuali hobbies personali.

Vi sono inoltre alcune domande a scelta multipla circa l'ordine e il grado di scuola in cui il soggetto deve specificare se occupa una posizione di ruolo, se è assunto con incarico su posto comune o di sostegno, il titolo di studio posseduto, la disciplina insegnata, da quanti anni insegna tale disciplina e in quale provincia o comune.

Nella seconda parte, al soggetto viene richiesto di esprimere il suo grado di accordo/disaccordo su 28 item, volti ad indagare il costrutto di legalità.

Gli item sono stati formulati in modo da rappresentare per metà un atteggiamento favorevole nei confronti della legalità e per metà un atteggiamento sfavorevole e sono stati distribuiti casualmente all'interno del questionario.

Affinché la comprensione del questionario non risultasse ambigua, per ogni item si è cercato di essere il più possibile chiari e definiti in modo da non creare confusione rispetto alle risposte fornite dai docenti ed allo stesso tempo di non banalizzare le questioni poste.

Si è cercato, inoltre, di formulare le domande in un tono quanto più possibile neutro in quanto il questionario non aveva lo scopo di convincere o orientare il soggetto verso una risposta piuttosto che un'altra, ma di indagare i convincimenti, le opinioni, i pensieri e le rappresentazioni possedute.

La modalità di risposta è su scala *Likert* a 5 passi: "Per niente" (1), "Poco" (2), "Abbastanza" (3), "Molto" (4), "Moltissimo" 5, come segue:

Per Niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1	2	3	4	5

La media dei punteggi alle risposte di ciascun individuo sull'intera batteria rappresenta la posizione dell'individuo sul concetto indagato.

La somministrazione è stata effettuata sia in maniera individuale sia collettiva nel caso in cui più docenti erano coinvolti all'interno della stessa scuola.

Il questionario non prevede limiti di tempo, tuttavia la compilazione ha richiesto pressappoco una decina di minuti. Nella consegna, veniva specificato al soggetto che non vi erano risposte giuste o errate, ma solo risposte confacenti al suo modo di percepire e rappresentare la legalità all'interno del sistema scolastico.

Il questionario non ha richiesto l'uso di griglie di correzione ma sono stati calcolati i valori medi e le frequenze espresse dai soggetti su tutti gli item del questionario.

4.7 Procedimientos

La presenta ricerca ha richiesto la predisposizione di un piano di lavoro nel quale sono stati definiti e precisati gli aspetti fondamentali dell'indagine. Nello specifico, sono stati previsti i seguenti passaggi:

- Ricognizione bibliografica della letteratura inerente al tema di indagine
- Individuazione e selezione del campione
- Somministrazione del questionario sviluppato
- Scoring dei punteggi
- Tabulazione dei dati
- Analisi statistiche sui punteggi ottenuti
- Interpretazione dei risultati

La prima fase della ricerca ha previsto l'inquadramento del problema attraverso la raccolta e lo studio sistematico dei risultati già raggiunti da altre ricerche. Sulla base di quest'attenta ricognizione bibliografica si è giunti alla formulazione delle ipotesi. Si è

trattato di precisare gli scopi dello studio e le sue finalità conoscitive, ossia la meta che la ricerca persegue.

Succeivamente, si è proceduto alla pianificazione e alla stesura del progetto di ricerca oltre che all'identificazione del campione rappresentativo. La definizione dell'oggetto dell'indagine comporta, infatti, anche la determinazione della popolazione da studiare detta popolazione obiettivo o universo. La popolazione è composta dall'insieme delle unità statistiche, come sono chiamate le unità elementari della popolazione.

Nella fattispecie, la presente ricerca è stata realizzata su una popolazione composta esclusivamente da docenti della scuola primaria e secondaria, di primo e secondo grado. I docenti coinvolti provenivano da differenti scuole del territorio siciliano, in particolare dalle provincie di Agrigento, Catania, Palermo, Ragusa, Siracusa e Trapani.

Rispetto alla numerosità del campione, si è proceduto al calcolo del numero dei partecipanti attraverso l'utilizzo del sito ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica), ed in particolare sono stati presi in considerazione il numero dei docenti operanti nelle scuole, del primo e secondo ciclo, del territorio siciliano nell'anno 2013.

Il calcolo del campione è stato elaborato attraverso l'utilizzo di un apposito calcolatore disponibile online e nello specifico, il calcolo ha tenuto conto di un margine di errore, relativo al risultato ottenuto, pari a 5% e ad un livello di confidenza pari al 95%. Di conseguenza, sul totale di docenti in servizio nel sistema di istruzione e formazione del territorio siciliano nell'anno scolastico 2013 pari a 63388, il valore percentuale della distribuzione delle risposte è stato fissato al 50% così da avere un campione più esatto e accurato, e quindi il numero di partecipanti è stato considerato di 382 soggetti.

Dopo di che si è proceduto con la somministrazione del questionario costruito ad hoc per i docenti coinvolti, passando poi per il calcolo dei punteggi (*scoring*). La fase di elaborazione dei dati è stata preceduta da una revisione qualitativa dei dati stessi, che poi sono stati oggetto di analisi statistiche effettuate con appositi programmi di elaborazione elettronica.

Infine, dopo aver analizzato i dati si è proceduto con l'interpretazione dei risultati, verificando se questi confermano o confutano le ipotesi di ricerca.

4.8. Tratamiento Estadístico de los datos

I punteggi ottenuti ai questionari, sono stati tabulati su un foglio EXCEL riportante la valutazione espressa dai soggetti ai singoli item e le altre informazioni personali (genere, età, hobby etc) e relative alla loro professione (ordine di scuola, sede, anni di insegnamento etc.).

Dopo la tabulazione dei dati, gli stessi sono stati importati ed elaborati sul programma statistico SPSS versione italiana 2.0 grazie al quale sono state effettuate una serie di analisi statistiche basate sul calcolo di medie e deviazioni standard, sulla realizzazione di un modello di analisi fattoriale esplorativa, sul calcolo dei coefficienti di attendibilità (alfa di Cronbach) e su una serie di analisi della varianza univariata (ANOVA) e multivariata (MANOVA) sui punteggi ottenuti dai soggetti al questionario, considerando di volta in volta alcuni diversi fattori *between subject* relativi alle caratteristiche sócio-demografiche e occupazionali del campione.

CAPITULO V: RESULTADOS

5.1 Análise psicométrica de los instrumentos

Al fine di valutare le proprietà psicometriche del questionario, è stata condotta un'analisi fattoriale, basata sul metodo delle componenti principali, sui 28 item del questionario.

Dopo aver esaminato lo *scree test*, sono state considerate solo le componenti che spiegavano il 5% della varianza ($p=5\%$) o più.

Sono quindi emerse sei componenti principali, che spiegano il 48,8% della varianza totale. Ogni variabile è stata associata ad un numero minimo di fattori e, al fine di interpretare meglio i risultati, è stata effettuata una rotazione ortogonale. Dopo la rotazione varimax con normalizzazione di Kaiser, sono stati presi in considerazione soltanto gli item che presentavano *factor loading* superiori a .30. Gli item e i loro *loadings* per ogni fattore sono mostrati nella Tabella 6.

	FATTORI					
	Legalità nel sistema scolastico	Conoscenze e competenze in tema di legalità	Formazione /aggiornamento docenti sulla legalità	Cittadinanza attiva	Cultura e rispetto della legalità	Mission istituzionale
IT 9 - Le competenze di progettazione educativo-didattiche sono necessarie per il buon esito delle azioni della scuola, in tema di legalità?	,688					
IT 21 - Specifici moduli didattici, suddivisi in unità teoriche e di laboratorio,	,617					

sono utili per diffondere la cultura della legalità?						
IT 10 - A scuola viene monitorato il rispetto delle regole condivise?	,613					
IT 22 - A scuola, le norme giuridiche non condivise vengono rispettate?	,548					
IT 1 - La scuola è luogo di conoscenza di norme e leggi del contesto sociale allargato?	,348					
IT 15 - La scuola è un luogo per interiorizzare valori e principi democratici?	,302					
IT 3 - La scuola promuove le competenze didattiche trasversali dei docenti sul tema della legalità?		,356				
IT 5 - Le conoscenze degli insegnanti sul tema della legalità costituiscono le condizioni per educare alla legalità?		,614				
IT 6 - Le competenze dei docenti circa l'educazione alla legalità sono adeguate alla fascia scolare?		,577				
IT 8 - Le conoscenze di strategie di comunicazione della cultura della legalità e della sicurezza sono determinanti per una cittadinanza attiva?		,531				

IT 2 - La scuola è luogo di conoscenza di norme e leggi del contesto scolastico?		,507				
IT 4 – La scuola riconosce istituzionalmente l’impegno dei docenti in tema di educazione alla legalità?		,403				
IT 11 - La formazione dei docenti sul tema della legalità è coerente rispetto ai bisogni espressi degli alunni?			,688			
IT 12 - I docenti chiedono espressamente l’aggiornamento sui contenuti del tema della legalità e della sicurezza?			,662			
IT 18 - La legalità é garantita da progetti specifici?			,455			
IT 17 - La cultura della legalità a scuola ha più successo se affidato come compito ad esperti esterni?			,403			
IT 7 - Le conoscenze di metodologie adeguate per la creazione di una comunità dei diritti e dei doveri sono aggiornate rispetto tempi?			,371			
IT 23 - Le norme recano vantaggi per tutti?				,742		
IT 24 - Legalità e sicurezza sono determinanti per una				,763		

cittadinanza attiva?						
IT 16 - A scuola la cultura della legalità si sviluppa meglio attraverso il lavoro in equipe?				,487		
IT 19 - La legalità è meglio garantita se affrontata in tutti i progetti?					,741	
IT 20 – Al Sud, lo scarso senso civico è causa dell'illegalità?					,740	
IT 13 - La legalità rende la scuola sicura?					,532	
IT 14 – La scuola ha l'obbligo di impegnarsi sul tema della legalità?					,498	
IT 26 – La scuola sperimenta nei docenti compiti di responsabilità sul tema della legalità?						,793
IT27 - A scuola la legalità è descritta come risorsa per lo sviluppo di ogni attività umana?						,648
IT 25 - La scuola è responsabile del successo del rispetto del valore della legge?						,639
IT 28 La legalità è una condizione di uguaglianza?						,364

Tabella n°6 Factor loadings del questionario dopo la rotazione varimax

Di conseguenza, i 28 item sono stati raggruppati in sei fattori, secondo criteri collegati ad atteggiamenti ed opinioni, oggetto d'indagine.

- Fattore 1 (item 9-21-10-22-1-15)

- Fattore 2 (item 3-5-6-8-2-4)
- Fattore 3 (item 11-12-18-17-7)
- Fattore 4 (item 23-24-16)
- Fattore 5 (item 19- 20- 13-14)
- Fattore 6 (item 26- 27- 25-28)

I sei fattori sono stati, successivamente, nominati in base agli item che in essi confluiscono, e a seguito di un'attenta interpretazione dei contenuti sono state attribuite differenti etichette. La prima componente, che spiega il 9,1% della varianza totale, è stata denominata "Legalità nel sistema scolastico", poiché gli item che di essa fanno parte, si riferiscono all'impegno comune nel fronteggiare situazioni in cui le organizzazioni criminali si pongono come antagoniste dello Stato e al compito di stimolare i giovani a respingere le seduzioni dell'illegalità organizzata (p.e. "La scuola è luogo di conoscenza di norme e leggi del contesto sociale allargato?"). Si è istruiti ed educati quando si possiedono le competenze necessarie per dominare i complicati processi della società: la cultura rende indipendenti, liberi, capaci di scegliere e di assumere le proprie responsabilità nella vita individuale, sociale e civile.

La seconda componente, che spiega l'8,8 % della varianza totale, è stata denominata "Conoscenze e competenze in tema di legalità". Gli item in essa inclusi fanno riferimento, infatti, al fatto che l'educazione alla legalità implica una preliminare comprensione delle dinamiche storiche e sociali che hanno interessato il concetto di cittadinanza e di come quest'ultimo continui a modificarsi in modi e termini che sembrano dilatarne forma e confini (p.e. "Le conoscenze degli insegnanti sul tema della legalità costituiscono le condizioni per educare alla legalità?"). L'idea di cittadinanza racchiude sia la conoscenza e la pratica dell'insieme di convenzioni, leggi, regole che determinano una comunità civile, sia il riconoscersi come parte del sistema di valori, di cultura, di tradizioni della comunità di riferimento.

La terza componente, che spiega l'8,4% della varianza totale, è stata denominata "Formazione e aggiornamento docenti sulla legalità", poiché gli item che in essa ricadono, si riferiscono al tema della formazione e dell'aggiornamento e a come questi aspetti siano centrali della pedagogia che si riferisce alla persona, alle sue dimensioni di sviluppo ma anche alla sua natura ontologica. Una corretta interpretazione del tema

della formazione esige e attiva un'accurata riflessione sull'influenza che i processi, i fenomeni e gli eventi sociali determinano sul "prender forma" dell'uomo e sulle possibilità che gli sono offerte per integrarsi e partecipare. In questo senso il processo formativo può divenire la strada da percorrere per acquisire un'autentica cittadinanza intesa come condizione ed occasione unica e irripetibile per costruire un comune orizzonte democratico. Un esempio di questi item è il seguente: "Le conoscenze di metodologie adeguate per la creazione di una comunità dei diritti e dei doveri sono aggiornate rispetto tempi?".

La quarta componente, che spiega l'8,4% della varianza totale, è stata definita "Cittadinanza attiva", poiché è saturata da item che descrivono come il rapporto tra cittadinanza ed educazione deve connotare la società post moderna nell'età della globalizzazione (p.e. "Legalità e sicurezza sono determinanti per una cittadinanza attiva?"). La cittadinanza è il filo rosso di ogni contributo educativo divenendo forma mentis da far accogliere e vivere nei soggetti e nella società per favorire nuove capacità di partecipazione e di decisione per ripensare il senso dell'appartenenza culturale come requisiti indispensabili di un'educazione che rafforzi e vivifichi il legame sociale e la democrazia.

La quinta componente, che spiega il 7,5% della varianza, è stata denominata "Cultura e rispetto della legalità", per indicare il nesso di congiunzione tra l'istruzione e l'esperienza attraverso il coinvolgimento attivo dell'intera comunità nella vita scolastica con l'obiettivo di sviluppare nelle nuove generazioni la loro capacità di assumere impegni, di autoregolarsi e di amministrarsi. Un esempio di tali item è il seguente: "La scuola ha l'obbligo di impegnarsi sul tema della legalità?".

Infine, la sesta componente individuata, che spiega il 6,3% della varianza totale, è stata denominata "Mission istituzionale" poiché vuole indicare l'identità e le finalità dell'Istituzione scolastica (come si vede e si percepisce la scuola) costituendo il mandato e gli obiettivi strategici (cosa intende fare per adempiervi). Essa è il mezzo con cui la scuola vuole ottenere l'obiettivo di vision (rappresenta e riguarda l'obiettivo per tempi lunghi di ciò che vuole essere la scuola. Mission e vision sono proposte dal D.S.) ovvero concorrere a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino (p.e. "La scuola è responsabile del successo del rispetto del valore della legge?").

Al fine di esaminare la consistenza interna del questionario sulla legalità percepita e rappresentata nel sistema scuola, è stato calcolato il coefficiente *alpha di Cronbach* sull'intero strumento, considerando i sei differenti fattori emersi.

Il questionario ha rivelato un'adeguata validità interna ($\alpha = .97$), come riportato nella seguente tabella e come mostra la matrice di correlazione inter-item tra i sei fattori precedentemente individuati.

Tabella n°7 Statistiche di affidabilità dell'intero strumento

Alpha di Cronbach	N. di elementi
,972	6

Tabella n°8 Matrice di correlazione inter-item

	Fattore1	Fattore2	Fattore3	Fattore4	Fattore5	Fattore6
Fattore1	-					
Fattore2	,863	-				
Fattore3	,777	,945	-			
Fattore4	,770	,926	,974	-		
Fattore5	,755	,900	,949	,972	-	
Fattore6	,738	,878	,913	,942	,978	-

Al fine di esaminare la validità interna di ogni singolo fattore, è stato calcolato, anche in questo caso, il coefficiente *alpha di Cronbach*.

Per il fattore 1 “Legalità nel sistema scolastico”, l'indice *alpha di Cronbach* è risultato pari a .66 ed è emersa inoltre una buona correlazione tra gli item che di tale fattore fanno parte, come mostra la tabella n° 9 di seguito riportata.

Tabella n°9 Matrice inter-item fattore 1

	Item 9	Item 21	Item 10	Item 22	Item 1	Item 15
Item 9	-					
Item 21	,593	-				
Item 10	,370	,206	-			
Item 22	,245	,206	,362	-		
Item 1	,230	,327	,230	,088	-	
Item 15	,179	,280	,165	,099	,139	-

Per il fattore 2 “Conoscenze e competenze in tema di legalità”, il coefficiente *alpha di Cronbach* è risultato .60, anche in questo caso emerge un’ottima correlazione inter-item, come riportato nella tabella seguente.

Tabella n°10 Matrice inter-item fattore 2

	Item 3	Item 5	Item 6	Item 8	Item 2	Item 4
Item 3	-					
Item 5	,226	-				
Item 6	,024	,367	-			
Item 8	,270	,267	,153	-		
Item 2	,205	,196	,241	,169	-	
Item 4	,451	,169	,120	,107	,122	-

Il fattore 3 che accorpa gli item su “Formazione e Aggiornamento docenti sulla legalità” ha ottenuto un punteggio *alpha di Cronbach* pari a .57 evidenziando anche una buona correlazione tra gli stessi item che di esso fanno parte (vedi Tabella n°11).

Tabella n°11 Matrice inter-item fattore 3

	Item 11	Item 12	Item 18	Item 17	Item 7
Item 11	-				
Item 12	,359	-			
Item 18	,180	,123	-		
Item 17	,221	,137	,323	-	
Item 7	,249	,249	,231	,070	-

Il coefficiente *alpha di Cronbach* per il fattore 4 “Cittadinanza attiva” è risultato di .65, di seguito viene riportata la matrice di correlazione tra i tre item (23- 24- 16) che fanno parte di questo fattore

Tabella n°12 Matrice inter-item fattore 4

	Item 23	Item 24	Item 16
Item 23	-		
Item 24	,638	-	
Item 16	,277	,253	-

Il coefficiente *alpha di Cronbach* per il fattore 5 “Cultura e rispetto della legalità” è risultato pari a .59 e la matrice di correlazione inter-item che emerge è la seguente:

Tabella n°13 Matrice inter-item fattore 5

	Item 19	Item 20	Item 13	Item 14
Item 19	-			
Item 20	,492	-		
Item 13	,170	,240	-	
Item 14	,245	,145	,324	-

Il fattore 6 “Mission istituzionale” presenta un indice *alpha di Cronbach* di .55 e la matrice di correlazione inter-item che ne consegue è la seguente:

Tabella n°14 Matrice inter-item fattore 6

	Item 26	Item 27	Item 25	Item 28
Item 26	-			
Item 27	,355	-		
Item 25	,379	,116	-	
Item 28	,188	,321	,112	-

Concludendo, le analisi sull'attendibilità dello strumento permettono di sostenere come il questionario possieda buoni indici di coerenza interna oltre che in riferimento all'intero strumento, anche per i sei fattori considerati.

5.2 Médias, desviacioners típicas.

I sei fattori sono, quindi, stati considerati come sei differenti sottoscale.

La Tabella 15 mostra le medie e le deviazioni standard per ognuno dei sei fattori, calcolate sulla base della media dei punteggi degli item inclusi in ogni sottoscala.

Tabella n°15 Medie e Deviazioni Standard dei 6 fattori

	Media	Deviazione Standard
Fattore1	3,27	,563
Fattore2	3,34	,455
Fattore3	3,30	,419
Fattore4	3,32	,418
Fattore5	3,33	,392
Fattore6	3,32	,373

Al fine di verificare il secondo obiettivo e dunque esaminare l'eventuale presenza di differenze individuali, nelle rappresentazioni, nelle opinioni e negli atteggiamenti dei docenti, rispetto al costrutto di legalità, sono state condotte una serie di Analisi della Varianza univariata (ANOVA) e multivariata (MANOVA) sia sul punteggio totale

ottenuto dai soggetti al questionario sia sui punteggi ottenuti dagli stessi alle sei sottoscale fattoriali.

Si è proceduto considerando, di volta in volta, diverse variabili socio-demografiche e occupazionali dei partecipanti, per valutare la possibilità che vi fossero differenze legate ad esse.

Sul punteggio totale, ottenuto dai soggetti al questionario, è stata effettuata un'Analisi della Varianza univariata, utilizzando quali fattori *between-subjects* le seguenti variabili socio-demografiche riferibili al Genere (maschi; femmine), e ad aspetti più prettamente legati alla professione (ruolo-non ruolo; ordine di scuola; disciplina insegnata; posto comune o di sostegno; titolo di studio).

E' stata condotta inoltre una successiva Analisi della Varianza Multivariata, sui punteggi ottenuti alle sei sottoscale fattoriali del questionario intese quali variabili dipendenti e ognuno dei precedenti fattori personali e professionali come variabili *between-subjects*.

I risultati ottenuti saranno dettagliatamente esposti nel sotto paragrafo successivo.

5.2.1 Differenze di atteggiamento rispetto al genere

L'analisi della Varianza Univariata condotta rispetto al punteggio totale ottenuto dai soggetti usando la variabile GENERE come variabile *between-subjects*, non mostra un effetto significativo di tale variabile sulle rappresentazioni, le opinioni e gli atteggiamenti del costrutto di legalità. Le femmine mostrano tuttavia punteggi medi lievemente superiori (M= 3,34) rispetto ai maschi (M= 3,29), ma la differenza non risulta statisticamente significativa ($F_{6-375}=1,62, p<.2$).

Tabella n°16 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione al genere

Sesso	Media	Deviazione Standard	F	P
Maschi	3,29	,373	1,62	,203
Femmine	3,34	,369		

Dall'analisi della Varianza Multivariata, effettuata sui punteggi ottenuti dai docenti alle sei sottoscale fattoriali del questionario come variabili dipendenti e il fattore GENERE come variabile *between-subjects*, non è emerso allo stesso modo nessun effetto multivariato statisticamente significativo ($F_{6-375}=,831, p<.5$).

Tabella n°17 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione al genere

	Maschi (N=128)		Femmine (N=254)		Effetto Univariato		Effetto Multivariato	
	M	DS	M	DS	F	P	F (6-375)	P
Fattore1	3,21	,571	3,29	,557	1,769	,184	,831	,547
Fattore2	3,30	,472	3,35	,447	1,051	,306		
Fattore3	3,28	,437	3,31	,410	,546	,460		
Fattore4	3,30	,435	3,33	,409	,612	,435		
Fattore5	3,30	,405	3,35	,386	1,344	,247		
Fattore6	3,29	,379	3,34	,370	1,591	,208		

5.2.2 Differenze di atteggiamento rispetto al ruolo

Per quanto concerne le differenze di atteggiamento, opinioni e rappresentazioni rispetto al RUOLO, in relazione al punteggio totale, i risultati non mostrano un effetto significativo della variabile sulle rappresentazioni del costrutto di legalità. I punteggi medi sono lievemente superiori per coloro che non sono di ruolo (M= 3,28) rispetto a coloro che lo sono (M=3,33), ma la differenza non può essere considerata statisticamente significativa ($F_{6-375}=,409, p<.5$).

Tabella n°18 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione al ruolo

Ruolo	Media	Deviazione Standard	F	P
No	3,28	,330	,409	,523
Si	3,33	,374		

Anche dall'analisi della Varianza Multivariata, effettuata usando i punteggi ottenuti alle sei sottoscale fattoriali del questionario come variabili dipendenti e il fattore Ruolo come variabile between-subjects, non è emerso allo stesso modo nessun effetto multivariato statisticamente significativo ($F_{6-375}=1,17, p<.3$).

Tabella n°19 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione al ruolo

	Ruolo NO (N=26)		Ruolo SI (N=356)		Effetto Univariato		Effetto Multivariato	
	M	DS	M	DS	F	P	F	P
Fattore1	3,23	,625	3,27	,559	,103	,749	1,177	,317
Fattore2	3,32	,502	3,34	,452	,054	,817		
Fattore3	3,28	,473	3,30	,415	,075	,785		
Fattore4	3,33	,463	3,32	,415	,004	,948		
Fattore5	3,30	,402	3,33	,392	,203	,653		
Fattore6	3,28	,343	3,33	,376	,340	,560		

5.2.3 Differenze di atteggiamento rispetto all'ordine di scuola

Rispetto al punteggio totale ottenuto dai soggetti usando la variabile ORDINE DI SCUOLA come variabile *between factors*, i risultati mostrano un effetto significativo della variabile Ordine di scuola sulle rappresentazioni del costrutto di legalità ($F_{6-375}=3,07, p<.04$). L'ordine di scuola primaria registra una media superiore rispetto agli altri due ordini, per i quali i punteggi risultano essere equivalenti.

Tabella n°20 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione all'ordine di scuola

Ordine di Scuola	Media	Deviazione Standard	F	p
Primaria	3,5	3,84	3,07	,047
Secondaria di I grado	3,3	3,82		
Secondaria di II grado	3,3	3,51		

Dall'analisi della varianza multivariata, effettuata usando i punteggi ottenuti alle sei sottoscale fattoriali del questionario come variabili dipendenti e il fattore Ordine di scuola come variabile *between-subjects*, è emerso che i punteggi medi ottenuti dai docenti di scuola primaria per tutte le sei macroaree sono superiori rispetto ai punteggi medi ottenuti dai docenti di scuola secondaria. Si registra inoltre un altrettanto effetto multivariato statisticamente significativo confermato dai valori di F e dal valore di significatività ($F_{6-375}=3,54, p<.000$).

Tabella n°21 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione all'ordine di scuola

	Primaria (N=23)		Secondaria di I grado (N=191)		Secondaria di II grado (N=168)		Effetto Univariato		Effetto Multivariato	
	M	DS	M	DS	M	DS	F	P	F	P
Fattore1	3,45	,396	3,27	,577	3,24	,564	1,49	,225	3,54	,000
Fattore2	3,48	,410	3,32	,458	3,34	,456	1,34	,261		
Fattore3	3,34	,442	3,29	,424	3,31	,411	,152	,859		
Fattore4	3,43	,416	3,31	,423	3,32	,413	,877	,417		
Fattore5	3,46	,385	3,33	,396	3,32	,388	1,38	,253		
Fattore6	3,49	,383	3,32	,383	3,30	,357	2,70	,068		

La differenza, emersa dall'analisi svolta, tra i differenti ordini di scuola considerati (Primaria, Secondaria di primo grado e Secondaria di secondo grado), potrebbe essere legata ad una diversa interpretazione del ruolo e della funzione dell'insegnante.

In riferimento a quanto emerge dai dati, si può affermare che gli insegnanti di scuola primaria guardano maggiormente alla relazione ed ai processi di crescita degli alunni ponendosi più come educatori rispetto a quelli di scuola secondaria: alla scuola primaria potrebbe prevalere la funzione educativa mentre alla scuola media la funzione sociale.

L'insegnante in genere è una figura che ha compiti eminentemente sociali. Tale ruolo è formalizzato e definito socialmente e ha una funzione generale di trasmissione

del sapere, di comunicazione di contenuti che la società ha fissato formalmente nei programmi ministeriali. L'educatore, invece, è colui che assolve un compito prima di tutto morale, curando la crescita della persona nel bene e verso il bene.

Quanto detto spiegherebbe perché la Variabile Ordine di Scuola incide sulle rappresentazioni dei docenti relative al costrutto di legalità e la ragione di ciò potrebbe essere ricondotta a diversi motivi.

Gli insegnanti di scuola primaria, per esempio, operano sui tempi distesi tanto preziosi per l'apprendimento agevolato, in tale ordine di scuola, dalla obbligatorietà della progettazione di classe a cadenza settimanale o bisettimanale. Gli incontri di progettazione sono decisivi per la qualità degli interventi educativi poiché impiegano a tutti i maestri assegnati in ogni classe (l'équipe) di affrontare i punti di forze e di debolezza dei contenuti proposti, delle strategie adottate, delle metodologie messe in campo. Ciò, ovviamente, permette di conseguire ed assicurare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento soprattutto relativamente a materie e discipline che necessitano un approccio interdisciplinare, multidisciplinare e transdisciplinare che dunque devono essere affrontate necessariamente a più mani: è il caso dell'educazione alla legalità e alla cittadinanza.

Nella scuola secondaria invece tali processi sono resi difficili a causa dell'assenza dei momenti di progettazione a livello di consiglio di classe. I professori infatti sono maggiormente concentrati sulla dimensione disciplinare. L'orario è talmente frammentato che in una giornata si ritrovano ad alternarsi sul gruppo-classe vari insegnanti con materie diverse. È il tema della "secondarizzazione" della scuola che non giova ai processi di acquisizione di competenze sociale e civiche che necessitano di apprendimenti inter-connessi e di tempi distesi di lavoro.

Le istituzioni scolastiche tuttavia sono consapevoli del proprio duplice compito: sociale e morale. In questo senso, nessun insegnante che voglia svolgere in maniera eticamente almeno accettabile il proprio compito, può esimersi dall'aprire la propria professionalità docente all'esercizio del ruolo di educatore. Nondimeno, solitamente e per lo più, anche a causa di una cura preferenzialmente indirizzata verso le urgenze della trasmissione dei contenuti, vi è una limitata attenzione alle differenze tra i due

ruoli e, soprattutto, una scarsa consapevolezza delle peculiarità del ruolo educativo, rispetto al ruolo sociale dell'insegnante.

La difficoltà di cogliere, garantire e promuovere lo specifico dell'educativo nel sistema di istruzione è uno dei più gravi e urgenti problemi del sistema formativo italiano vigente. Tale difficoltà contribuisce al disagio psicologico dei docenti che avvertono i propri obblighi di educatore, ma spesso sono privi di efficaci strumenti per ottemperarli.

5.2.4 Differenze di atteggiamento rispetto alla disciplina

Per quanto riguarda le differenze rispetto alla DISCIPLINA, sia utilizzando il punteggio totale ottenuto al questionario sia utilizzando i punteggi ottenuti alle sei sottoscale come variabili dipendenti, i risultati non mostrano un effetto significativo della variabile Disciplina sulle rappresentazioni del costrutto di legalità.

Tabella n°22 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione alla disciplina

Disciplina	Media	Deviazione Standard	F	p
Arte-Musica	3,32	,337	,887	,517
Economico-aziendale	3,13	,256		
Laboratori Professionali	3,33	,398		
Motoria	3,46	,293		
Religione	3,35	,290		
Umanistico Linguistico	3,31	,405		
Scient-Tecnol	3,35	,374		

Tabella n°23 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione alla disciplina

	Fattore1		Fattore2		Fattore3		Fattore4		Fattore5		Fattore6	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Arte-Musica	3,27	,595	3,33	,413	3,31	,378	3,33	,388	3,33	,360	3,32	,339
Economico-Aziendale	3,00	,596	3,12	,419	3,16	,277	3,17	,228	3,13	,220	3,13	,247
Laboratori Profession.	3,29	,561	3,42	,493	3,35	,475	3,39	,481	3,35	,449	3,33	,407
Motoria	3,47	,430	3,43	,283	3,44	,293	3,46	,296	3,48	,292	3,46	,283
Religione	2,87	,570	3,08	,448	3,13	,357	3,16	,331	3,26	,344	3,31	,302
Scientifico-Tecnolog.	3,27	,575	3,33	,502	3,28	,474	3,29	,455	3,31	,421	3,30	,407
Uman.-Linguistico	3,27	,586	3,35	,468	3,33	,422	3,34	,426	3,35	,398	3,34	,379

	Effetto Univariato		Effetto Multivariato	
	F	P	F	P
Fattore1	1,24	,275	1,276	,111
Fattore2	1,11	,355		
Fattore3	1,10	,361		
Fattore4	1,05	,389		
Fattore5	1,00	,429		
Fattore6	,882	,521		

5.2.5 Differenze di atteggiamento rispetto a Comune e Sostegno

Rispetto al punteggio totale ottenuto dai soggetti usando la variabile posto COMUNE o posto di SOSTEGNO come variabile *between factors*, i risultati non mostrano un effetto significativo della suddetta variabile sulle rappresentazioni del costrutto di legalità ($F_{6-375}=2,31, p<.12$).

Tabella n°24 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione al posto

	Media	Deviazione Standard	F	p
Comune	3,3	,373	2,31	,129
Sostegno	3,2	,353		

Dall'analisi della varianza multivariata, effettuata usando i punteggi ottenuti alle sei sottoscale fattoriali del questionario come variabili dipendenti e il fattore Posto Comune/Sostegno come variabile *between-subjects*, non è emerso un effetto multivariato statisticamente significativo ($F_{6-375}=,974, p<.442$).

Tabella n°25 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione al posto

	Comune (N=327)		Sostegno (N=55)		Effetto Univariato		Effetto Multivariato	
	M	DS	M	DS	F	P	F	p
Fattore1	3,27	,575	3,24	,489	,170	,681	,974	,442
Fattore2	3,35	,466	3,26	,380	1,95	,162		
Fattore3	3,32	,428	3,21	,347	3,18	,075		
Fattore4	3,34	,425	3,24	,366	2,52	,113		
Fattore5	3,34	,397	3,26	,357	2,46	,117		
Fattore6	3,34	,376	3,25	,350	2,29	,130		

5.2.6 Differenze di atteggiamento rispetto al Titolo di Studio

Rispetto al punteggio totale ottenuto dai soggetti usando la variabile TITOLO DI STUDIO come variabile *between factors*, i risultati non mostrano neanche in questo caso un effetto significativo della variabile Titolo di Studio sulle rappresentazioni del costrutto di legalità.

I soggetti aventi il diploma mostrano punteggi medi lievemente superiori rispetto a quelli aventi come titolo di studio la laurea, tale variabile non risulta comunque statisticamente significativa ($F_{6-375}=1,66, p<.198$).

Tabella n°26 Effetto univariato ottenuto dai soggetti sul punteggio totale al questionario in relazione al titolo di studio

Titolo	Media	Deviazione Standard	F	p
Diploma	3,37	,35	1,66	,198
Laurea	3,31	,37		

Dall'analisi della varianza multivariata, effettuata usando i punteggi ottenuti alle sei sottoscale fattoriali del questionario come variabili dipendenti e il fattore Titolo di Studio come variabile *between-subjects*, non è emerso allo stesso modo nessun effetto multivariato statisticamente significativo ($F_{6-375} 1,48, p < .184$).

Tabella n°27 Effetto multivariato ottenuto dai soggetti sul punteggio alle sei sottoscale fattoriali in relazione al genere

	Diploma (N=94)		Laurea (N=288)		Effetto Univariato		Effetto Multivariato	
	M	DS	M	DS	F	P	F	p
Fattore1	3,35	,505	3,24	,578	2,97	,085	1,48	,184
Fattore2	3,42	,422	3,31	,463	4,31	,038		
Fattore3	3,37	,420	3,28	,417	3,43	,065		
Fattore4	3,40	,423	3,30	414	4,16	,042		
Fattore5	3,39	,392	3,31	,391	2,33	,127		
Fattore6	3,37	,361	3,31	,377	2,02	,156		

5.3 Analisi qualitativa dello strumento

Un ulteriore approfondimento della presente ricerca ha visto l'analisi qualitativa delle risposte fornite dai docenti al questionario per definire, ancor più nel dettaglio, gli atteggiamenti, le rappresentazioni e le opinioni vissute ed espresse rispetto al tema della legalità a scuola.

Nello specifico, si è proceduto all'osservazione della distribuzione delle frequenze percentuali delle risposte date dai soggetti ai singoli item, riassunte nella tabella che segue.

Tabella n°28 valori percentuali per singolo item

	Per Niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1) La scuola è luogo di conoscenza di norme e leggi del contesto sociale allargato?	3,1	8,1	43,7	31,2	13,9
2) La scuola è luogo di conoscenza di norme e leggi del contesto scolastico?	2,6	12,3	53,4	26,2	5,5
3) La scuola promuove le competenze didattiche trasversali dei docenti sul tema della legalità?	1,0	13,4	43,2	30,4	12,0
4) La scuola riconosce istituzionalmente l'impegno dei docenti in tema di educazione alla legalità?	2,4	8,4	29,8	30,4	29,1
5) Le conoscenze degli insegnanti sul tema della legalità costituiscono la condizione per educare alla legalità?	2,6	10,7	41,4	33,8	11,5
6) Le competenze dei docenti circa l'educazione alla legalità sono adeguate alla fascia scolare?	1,8	13,4	52,4	28,8	3,7

7)Le conoscenze di metodologie adeguate per la creazione di una comunità dei diritti e dei doveri sono aggiornate rispetto tempi?	,5	17,0	46,6	27,0	8,9
8)Le conoscenze di strategie di comunicazione della cultura della legalità e della sicurezza sono determinanti per una cittadinanza attiva?	4,2	8,6	33,8	31,7	21,7
9)Le competenze di progettazione educativo-didattiche sono necessarie per il buon esito delle azioni della scuola, in tema di legalità?	3,7	10,5	42,1	32,7	11,0
10)A scuola viene monitorato il rispetto delle regole condivise?	3,4	16,2	47,4	27,2	5,8
11)La formazione dei docenti sul tema della legalità è coerente rispetto ai bisogni espressi degli alunni?	1,3	17,0	46,9	25,9	8,9
12)I docenti chiedono espressamente l'aggiornamento sui contenuti del tema della legalità e della sicurezza?	5,8	18,6	37,7	23,6	14,4
13)La legalità rende la	2,6	11,0	40,6	33,5	12,3

scuola sicura?					
14)La scuola ha l'obbligo di impegnarsi sul tema della legalità?	2,6	12,3	40,3	31,4	13,4
15)La scuola è un luogo per interiorizzare valori e principi democratici?	1,0	15,4	42,7	26,4	14,4
16)A scuola la cultura della legalità si sviluppa meglio attraverso il lavoro in equipe?	4,7	18,1	35,9	28,3	13,1
17)La cultura della legalità a scuola ha più successo se affidato come compito ad esperti esterni?	4,5	12,0	42,4	31,7	9,4
18)La legalità è garantita da progetti specifici?	5,0	18,1	51,6	19,9	5,5
19)La legalità è meglio garantita se affrontata in tutti i progetti?	1,3	11,8	41,1	32,7	13,1
20)Al Sud, lo scarso senso civico è causa dell'illegalità?	6,5	16,2	33,5	24,9	18,8
21)Specifici moduli didattici, suddivisi in unità teoriche e di laboratorio, sono utili per diffondere la cultura della legalità?	5,0	10,7	40,1	34,3	9,9
22)A scuola, le norme giuridiche non condivise vengono rispettate?	5,5	17,5	58,1	14,7	4,2
23)Le norme recano	1,6	9,2	41,6	30,4	17,3

vantaggi per tutti?					
24)Legalità e sicurezza sono determinanti per una cittadinanza attiva?	3,7	14,1	31,2	23,3	27,7
25)La scuola è responsabile del successo del rispetto del valore della legge?	5,5	11,3	41,9	28,3	13,1
26)La scuola sperimenta nei docenti compiti di responsabilità sul tema della legalità?	7,1	20,7	44,5	21,7	6,0
27)A scuola la legalità è descritta come risorsa per lo sviluppo di ogni attività umana?	2,4	14,7	39,5	32,2	11,3
28)La legalità è una condizione di uguaglianza?	6,0	13,4	34,6	24,9	21,2

Per tutti i 28 item facenti parte del questionario, la valutazione espressa dai docenti ai diversi quesiti si colloca maggiormente attorno ai punteggi 3 e 4 corrispondenti rispettivamente alle etichette “Abbastanza” e “Molto”.

E’ possibile inoltre individuare, in riferimento ai singoli fattori, gli item che risultano più rappresentativi in relazione alle percentuali di risposte date.

Rispetto al primo fattore “Legalità nel sistema scolastico”, il quesito che presenta una maggiore concentrazione di risposte (58,1% sul valore Abbastanza) è il seguente: *“A scuola, le norme giuridiche non condivise vengono rispettate?”*

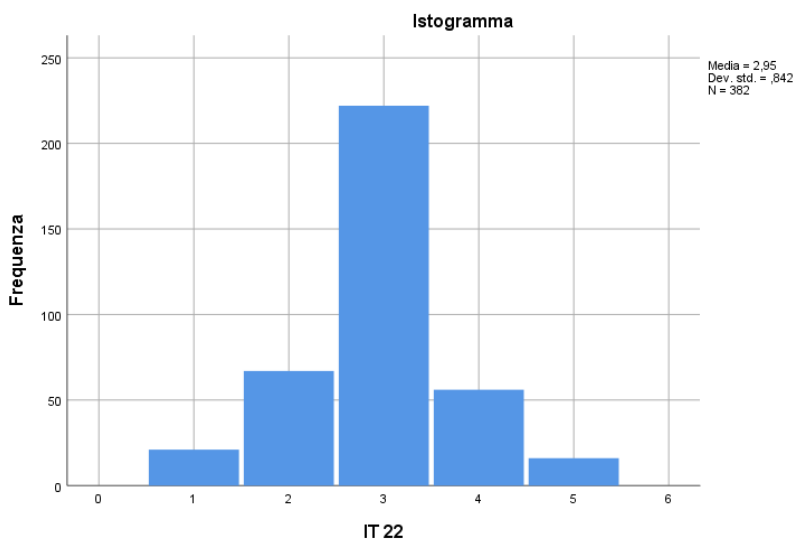


Grafico n°6 Distribuzione frequenze percentuali item 22

Non vi è dubbio che la norma giuridica è il portato del valore dell'autorità di contro al principio della realizzazione di sé in un'ottica prevalentemente e talora esclusivamente soggettiva. Il principio di autorità, se rettamente inteso e cioè quando evita la deriva autoritaria, non contempla solo esiti negativi e illiberali, ma contiene in sé anche altre dimensioni tipicamente educative come, ad esempio, la capacità di dialogo, la capacità di proposta e la capacità di sostegno.

L'educazione alla cittadinanza ed alla legalità deve essere realizzata per aiutare la persona ad essere effettivamente in grado di assumersi, con consapevolezza e competenza, la responsabilità anche più in generale nell'ambito delle «formazioni sociali» evocate dall'articolo 2 della Costituzione.

Si tratta di formare alla cittadinanza e ai diritti umani come potente strumento di *capacity building* che ha come obiettivo strategico quello di aiutare le persone ad acquisire conoscenze e competenze e a sviluppare attitudini che le rendano capaci di affrontare i problemi e le sfide nel mondo globalizzato.

Tale prospettiva relativa ai diritti umani deve essere organizzata nel contesto di veri e propri processi di crescita individuale e collettiva che facilitino la trasformazione e l'auto- trasformazione democratica in una sorta di rigenerazione della dimensione umana democratica.

Educare alla cittadinanza significa progettare globalmente e singolarmente un'educazione etico-sociale capace di formare gli individui all'intera gamma delle dimensioni del sociale: da quelle che evocano un'elevata capacità di autonomia a quelle che richiedono partecipazione consapevole all'esperienza sociale, a quelle, infine, che affermano l'esigenza della condivisione con altri singoli e gruppi.

Rispetto al secondo fattore "Conoscenze e competenze in tema di legalità" il quesito che ha ricevuto una percentuale più alta di risposte da parte dei docenti sul valore "Abbastanza" è il seguente: "La scuola è luogo di conoscenza di norme e leggi del contesto scolastico?", con il 53,4%.

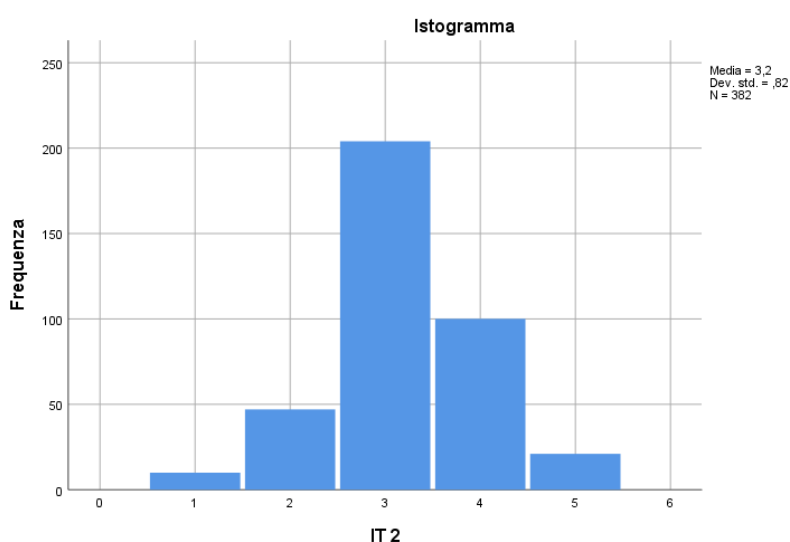


Grafico n°7 Distribuzione frequenze percentuali item 2

La funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione.

In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, attraverso processi di confronto ritenuti più utili e idonei, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico-didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di

riferimento, anche al fine del raggiungimento di condivisi obiettivi qualitativi di apprendimento in ciascuna classe e nelle diverse discipline. Dei relativi risultati saranno informate le famiglie con le modalità decise dal collegio dei docenti.

Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola.

Per il terzo fattore denominato “Formazione/Aggiornamento docenti sulla legalità”, l'item che ha registrato la percentuale più elevata di risposte sul valore “Abbastanza” è il seguente: “*La legalità è garantita da progetti specifici?*”.

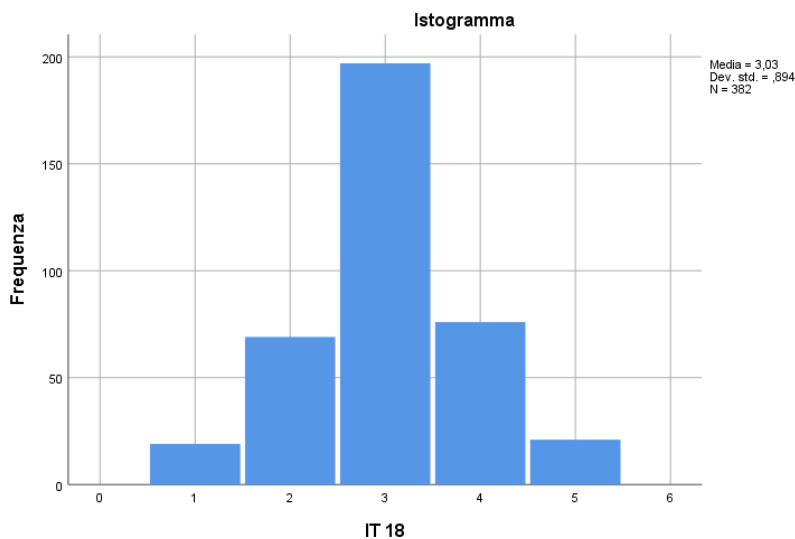


Grafico n°8 Distribuzione frequenze percentuali item 18

Nell'epoca della complessità e della Postmodernità, in un contesto di globalizzazione dei problemi e dei rischi ma anche delle opportunità e delle molteplici

occasioni, recuperare il patrimonio valoriale della Cittadinanza e della legalità permette di ipotizzare e progettare più adeguati modelli educativi, culturali e sociali.

Da più parti, si afferma l'apertura alla conoscenza e alla valorizzazione dei diritti umani tramite la bussola della Costituzione. I principi democratici costituzionali per essere compresi e agiti richiedono di essere aggiornati in termini educativi ed è in ciò il nodo della pedagogia.

Ogni scuola deve mettere in campo azioni e progetti anche singoli ma coerentemente inseriti in un progetto formativo globale finalizzato a fare comprendere che la norma non è una sovrastruttura ma un contenitore di precetti vivi ed indispensabili alla comune e civile convivenza poiché norma sociale = norma giuridica.

La norma sociale garantisce e tutela processi di crescita e il concetto di crescita è molto più ampio e complesso di semplice sviluppo, al centro di norme giuridiche. Il singolo progetto pone attenzione a singole o poche abilità, conoscenze e competenze. La crescita ed il successo formativo in cittadini consapevoli ha bisogno dell'educazione poiché il semplice sviluppo è intrinseco nella natura biologica dell'uomo .

L'azione educativa si svolge tra la dimensione della possibilità/iniziativa personale e la dimensione della necessità/realtà, tra ciò che si può fare e ciò di cui dobbiamo prendere atto e con cui dobbiamo confrontarci, fra essere e dover essere.

In questa prospettiva, l'ordinamento giuridico, che trova nella Costituzione il suo nucleo generativo e il suo impianto organizzativo, può essere considerato, come un corpo vitale di principi che si rivela sia nell'ambito personale che in quello sociale, un'efficace guida alla comprensione e alla trasformazione della realtà, per impostare relazioni, per affrontare e risolvere pacificamente i conflitti a tutti i livelli, per immaginare e promuovere nuove regole, coerenti con le linee portanti dell'ordinamento democratico, ed, infine, per accrescere il capitale sociale. Si tratta, come emerge chiaramente, di un fine ampio che richiede un'articolazione altrettanto ampia nel contesto di un progetto condiviso in un'ottica sistemica e reticolare. L'approccio alla dimensione di una crescita che favorisca persone "socialmente sostenibili" impone di ripensare la didattica e la pedagogia delle istituzioni preposte, in primis la scuola, affinché dal riconoscimento e rispetto dei diritti del cittadino si passi al rispetto e

riconoscimento dei Diritti umani. L'intero progetto di scuola deve ispirarsi all'etica della responsabilità intesa come universalità dei diritti, comunità e legame sociale. Questi sono tutti aspetti imprescindibili che qualificano e orientano la dimensione democratica dei gruppi umani.

Una riflessione pedagogica può cercare di condurre a unitarietà le tante dimensioni che definiscono il concetto di cittadinanza, da quella giuridica a quella etica, da quella politico-sociale a quella culturale, da quella privata a quella pubblica, da quella singolare a quella plurale, da quella nazionale a quella sovranazionale. Solo in questa chiave l'educazione alla cittadinanza, può scongiurare il pericolo che le ragioni organizzative si contrappongano alla dimensione morale o etico-sociale, rendendo le nuove generazioni incapaci di immaginarsi nei panni dell'altro, facendo perdere la dimensione dell'alterità che qualifica e identifica l'umanità della persona.

Avere attenzione per un'educabilità che passa attraverso l'assunzione di comportamenti rispettosi delle norme e degli altri significa aderire ad un concetto di responsabilità non meramente giuridico: la responsabilità giuridica ha carattere limitato, ma quella morale illimitato infatti si esercita verso tutti, anche verso estranei o colpevoli.

La dimensione etica interroga e coinvolge ogni cittadino affinché partecipi attivamente alla formazione di una società nella quale l'universalità dei diritti della persona possa prevalere sul mero principio di cittadinanza. In questo il capitale sociale diventa connotato determinante di ogni progetto di educazione alla legalità e cittadinanza sia come punto di partenza che come punto di arrivo di un progetto ampio che richiede agganci ad altri progetti singoli.

La ricerca dell'autonomia, anche organizzativa, didattica, gestionale e progettuale, che non è mai assoluta libertà, delinea un'educazione che assume la criticità e la «cognitività riflessiva» come suoi strumenti di base senza però alcuna presunzione di produrre soluzioni predefinite o definitive. La scuola che educi alla cittadinanza e legalità deve creare e scegliere metodi che siano esperienze ed esercizi di criticità intesi come spazi complessi ed interdisciplinari, aperto agli scambi e ai contatti. Il progetto dei progetti assegna un'importanza basilare al legame fra pedagogia e storia, riconosce il dialogo fra persone come procedura educativa essenziale e valorizza l'autenticità del

soggetto-persona finalizzata alla ricerca e/o costruzione da parte di ciascuno della propria storia personale e sociale.

Per il quarto fattore “Cittadinanza Attiva”, la percentuale maggiore si concentra sul seguente item: *“La cultura della legalità a scuola ha più successo se affidato come compito ad esperti esterni?”* con un valore percentuale di 42,4%.

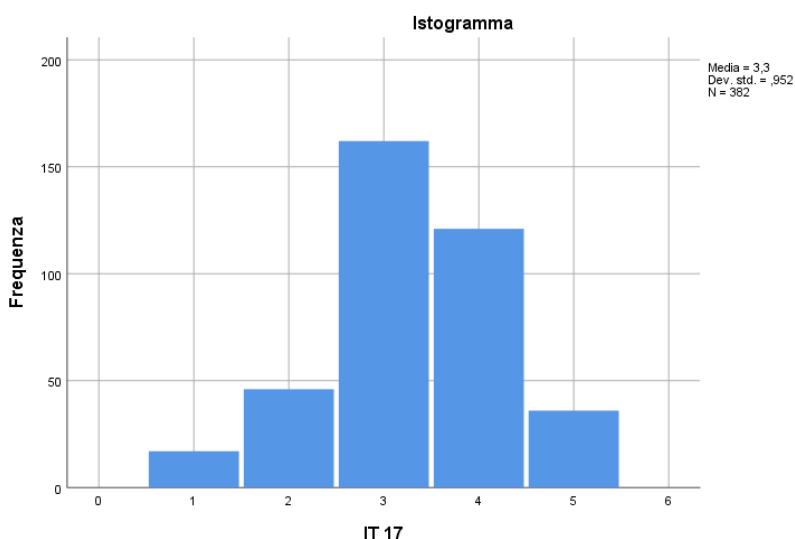


Grafico n°9 Distribuzione frequenze percentuali item 17

La scuola è palestra di vita, laboratorio di comunità quindi deve attrezzarsi per fornire risposte adeguate. La società della conoscenza mette a rischio la pienezza degli interventi educativi tutte le volte che essi risultano occasionali, estemporanei, repentini e disorganici e, soprattutto, ogni volta che restano affidati alla creatività pura e semplice degli insegnanti. Creatività non deve diventare approssimazione quindi non basta la buona volontà degli insegnanti nella formazione e diffusione di una coscienza civile e democratica. Occorre, piuttosto, l'affermazione di sinergie e patti sociali in vista di vere e proprie città educative. La legalità è valore sociale, infatti. Non è solo il contenuto di una disciplina al pari della matematica o della storia. È una categoria sociale che informa ogni comunità evoluta grazie all'apporto di tutti. Gli insegnanti hanno consapevolezza della complessità del compito loro affidato così come percepiscono i rischi di fallimento in caso di affidamento esclusivo di tale oneroso compito istituzionale.

Il territorio, composto da persone esperte, diventa risorsa per la scuola e la scuola è risorsa preziosa per il territorio. La collaborazione con altri soggetti è irrinunciabile, siano essi esperti che enti, istituzioni o associazioni.

Il quinto fattore, denominato “Cultura e rispetto della legalità”, vede primeggiare con una percentuale di 40,6% l’item seguente: “*La legalità rende la scuola sicura?*”.

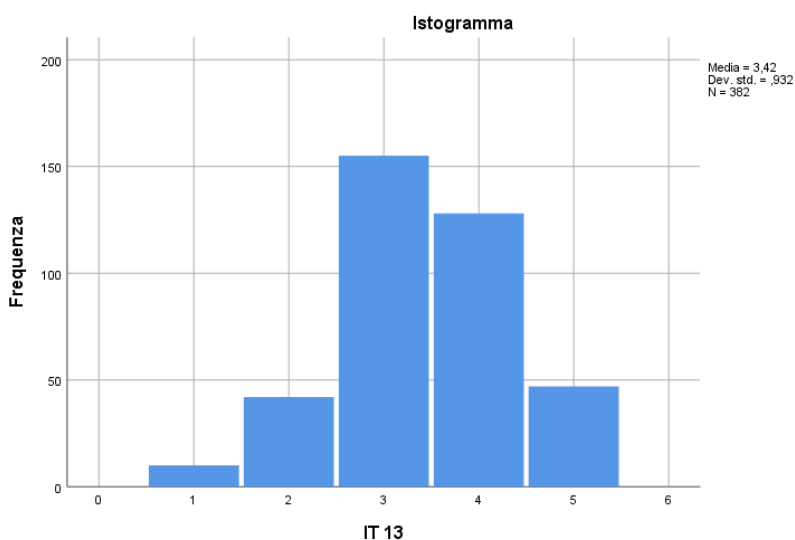


Grafico n°10 Distribuzione frequenze percentuali item 13

Il valore dell’etica e della responsabilità condivisa, diffusa attraverso l’educazione di comunità, in comunità e per la comunità, si pone come prospettiva di lavoro per gli operatori scolastici e come una strategia di convivenza tra persone diversamente ispirate e orientate. Attraverso l’educazione alla legalità e alla cittadinanza sperimentate variamente nei contesti scolastici ed extra scolastici, si favorisce la nascita, la rinascita e la sopravvivenza di un’umanità sempre più minacciata dalle conseguenze dei propri comportamenti.

L’accento della riflessione della scuola che opera come comunità educante ed educata si sposta dall’intenzionalità ineliminabile dell’azione umana, alla responsabilità, cioè alla valutazione della qualità della vita di ciascuno e della società civile e delle conseguenze delle proprie scelte.

Il fine dell'educazione sta pertanto nella possibilità di emancipazione del soggetto-persona dalla sua situazione specifica verso valori universali – i diritti umani - inclusivi della cultura e dei valori di appartenenza. La conseguenza di questo orientamento culturale è la necessità di rivendicare la priorità dei diritti umani rispetto a quelli di cittadinanza ed in questo senso la scuola svolge un ruolo decisivo proprio ponendosi come presidio di sicurezza della tutela di tutti.

Per l'ultimo fattore che si riferisce alla “Mission istituzionale”, l'item che ha registrato una maggiore concentrazione di risposte dal personale docenti è il seguente: *“La scuola sperimenta nei docenti compiti di responsabilità sul tema della legalità?”* con una percentuale di 44,5%.

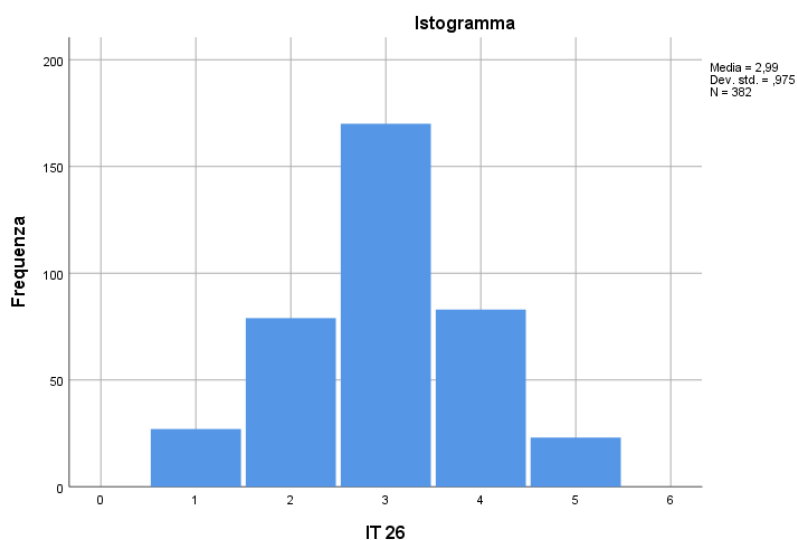


Grafico n°11 Distribuzione frequenze percentuali item 26

Lo stato giuridico degli insegnanti (che risale alla legge delega n. 477 del 1973 e al relativo DPR 417 del 1974, poi inserito nel testo unico n. 297 del 1994) riporta che: «La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità ». Si tratta della professionalità declinata nel contesto armonico di un progetto educativo pubblico.

Indubbiamente occorre richiamare e sostenere le competenze che fondano la mission istituzionale della scuola e tenere fermi i processi decisivi per formarle e svilupparle.

Tuttavia, occorre avere sempre in primo piano la dimensione cooperativa e collegiale in cui si esercitano e il ruolo sociale dell'insegnamento. Ciò vale ancora di più ed è più significativo in merito ai temi della cittadinanza attiva e della generale educazione alla legalità. Si tratta, infatti, di un tema che si snoda lungo l'intero percorso scolastico degli alunni e che ispira ogni scelta progettuale o di singola attività scolastica.

Non può esistere un progetto di scuola che non richiami, direttamente o indirettamente, i temi della educazione al rispetto delle regole, alla convivenza civile e democratica quasi condizioni di promozione e garanzia di una autentica cittadinanza planetaria ed ecologica nonché di una cultura e di una economia sostenibile.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Limitaciones del Estudio

Il presente lavoro di tesi nonostante abbia soddisfatto le aspettative poste in fase di ideazione e sebbene gli obiettivi prefissati siano stati affrontati e opportunamente discussi, presenta punti che potrebbero ancora essere sviluppati, alla luce dei limiti emersi o individuabili attraverso la ricerca.

Il campione nonostante già numericamente rilevante (382 soggetti partecipanti) potrebbe essere ulteriormente ampliato e diversificato rispetto al target di riferimento. Lo studio potrebbe essere esteso infatti a docenti di scuole private e paritarie per valutare eventualmente se ed in che modo questa variabile possa influire sul modo di rappresentare e di vivere il costrutto di legalità all'interno dell'istituzione scolastica stessa.

Si potrebbe prevedere inoltre la somministrazione del questionario al personale di segreteria, ai genitori e alle figure di riferimento del territorio in cui la scuola si colloca, in quanto figure coinvolte a pieno titolo nell'educazione del singolo e della collettività. E, ancora, si potrebbe effettuare un cambio di prospettiva, e prendere in considerazione nello studio i dirigenti scolastici, che in primis sono coinvolti tramite l'esercizio del loro potere decisionale e la competenza nella gestione delle risorse, umane e materiali, nel complesso compito di educazione alla cittadinanza ed alla legalità che pone la scuola non solo come luogo di trasmissione del sapere e della conoscenza, ma anche e soprattutto come una finestra sulla realtà odierna, che va conosciuta, compresa e cambiata, per essere sviluppata ed agita.

Si potrebbero scegliere infatti, strumenti di rilevazione, verifica e valutazione della misura dell'incidenza del Modello organizzativo- gestionale messo in campo dal dirigente scolastico sui livelli di benessere organizzativo della scuola, sui livelli di burnout, sui casi di insuccesso scolastico degli allievi collegati al mancato rispetto delle regole o ad un basso livello di acquisizione delle competenze di cittadinanza.

Un altro limite del presente studio è la mancata rilevazione qualitativa e quantitativa della formazione dei dirigenti scolastici e del personale docente sul tema della legalità e cittadinanza affinché essi mettano in atto, nelle rispettive scuole, misure di prevenzione e contenimento delle devianze minorili e dei fenomeni di illegalità.

Si tratta di una *mission* sociale appunto, e come tale, richiede un approccio sistemico e reticolare che coinvolga quanti più possibili attori in campo.

Inoltre, potrebbe risultare interessante estendere lo studio a scuole ubicate in regioni a minore tasso di criminalità organizzata, o ancora a scuole di regioni dove è più alto il livello di servizio offerto e dove la qualità di vita risulta essere migliore rispetto a quella, evidenziata dai dati statistici, del territorio siciliano.

Per allargare ulteriormente il confronto potrebbero essere coinvolte nello studio scuole in cui esistono fenomeni di criminalità organizzata differente dalla mafia (Camorra, 'Ndrangheta, Stidda, Sacra Corona Unita) per confrontare allo stesso modo come questi incidano sulle rappresentazioni del costruito di legalità agita e percepita.

Il coinvolgimento di altre scuole potrebbe essere utile inoltre poiché la rete territoriale tra scuole ha una significativa rilevanza nei processi di cambiamento poiché taluni problemi territoriali se affrontati “insieme” possono agevolare la ricerca di soluzioni condivise.

6.2. Propuestas de nuevas Investigacionbes futuras

In una prospettiva futura potrebbe risultare interessante la creazione di un osservatorio della legalità e cittadinanza al quale indirizzare le scuole ubicate in vari distretti a tal proposito definiti dagli uffici centrali in sinergia con i servizi sociali.

Lo scopo potrebbe essere la rilevazione dei livelli di devianza o micro criminalità diffusi all'interno delle scuole che sono accomunate da simili dati di contesto, la condivisione di best practices efficaci nella lotta alla illegalità, la gestione reticolare di fenomeni di bullismo, la pianificazione strategica di azioni di contrasto alla illegalità, la sperimentazione di modelli gestionali di monitoraggio e controllo della vita scolastica e così via.

In riferimento alla necessità di fare rete, potrebbe essere utile creare o scegliere un "amico" critico (altra scuola, altro ente) con il quale raccordarsi e coordinarsi per esaminare punto di forza e debolezza del modello di organizzazione e gestione adottato.

Alla luce dei risultati emersi dall'analisi fattoriale condotta per verificare l'eventuale presenza di differenze individuali, nelle rappresentazioni, nelle opinioni e negli atteggiamenti dei docenti rispetto al costrutto di legalità, la variabile ordine di scuola è stata l'unica a mostrare un effetto statisticamente significativo. Gli insegnanti di scuola primaria sembrano infatti maggiormente concentrati sulla funzione educativa, probabilmente agevolati in questo dall'obbligatorietà della progettazione di classe a cadenza settimanale o bisettimanale che permette di conseguire ed assicurare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento soprattutto relativamente a materie e discipline che necessitano un approccio interdisciplinare e multidisciplinare come quello appunto dell'educazione alla cittadinanza ed alla legalità.

Questo dato riconduce all'esigenza di prevedere nei diversi ordini di scuola maggiori momenti di cooperazione e programmazione, un lavoro di team, seriamente organizzato con metodo, tanto nella scuola primaria quanto nella secondaria di primo e secondo grado.

Un'ulteriore proposta futura è quella di effettuare un progetto di ricerca volto a comprendere quale sia la fascia di età scolare migliore per l'introduzione allo studio di tale disciplina. Si potrebbe condurre uno studio pilota per verificare quali temi potrebbero essere proposti nelle varie fasce di età e nei vari gradi di scolarità, inducendo nei soggetti coinvolti indipendentemente dall'ordine o grado di scuola riflessioni alla loro portata. Tutti gli studenti infatti devono essere aiutati ad acquisire un modo di pensare critico e indipendente, come pure ad adottare particolari comportamenti e sviluppare specifici valori.

Si potrebbe ipotizzare uno studio che preveda attività differenziate in base all'età degli alunni, i quali fin dalla scuola dell'infanzia dovranno essere abituati a lavorare con le life skills. Alla scuola dell'infanzia e alla primaria le sezioni e le classi inizieranno ad affrontare tematiche sociali che riguardano in particolare il mondo dei bambini, per arrivare negli ultimi anni della secondaria a confrontarsi anche con esperti, esterni alla

scuola, su problematiche inerenti la legalità che spaziano dall'uso corretto della rete al lavoro minorile, dall'evasione fiscale alla sicurezza.

Le tematiche trattate non dovranno mai assumere carattere nozionistico e precettistico ma dovranno sviluppare nuove competenze e consapevolezze accompagnate dalla realizzazione di progetti concreti (iniziative di appoggio dei compagni più fragili, cura di un luogo pubblico, azioni di volontariato presso comunità di anziani o di disabili) che eludano la retorica e l'astrattezza dei luoghi comuni e invitino a impegnarsi concretamente. Agli alunni non dovrà essere richiesto di memorizzare leggi e regolamenti, quanto piuttosto di confrontarsi tra pari e/o con esperti su tematiche sociali relative alla loro età, per continuare magari a lavorarci attraverso lo studio delle altre discipline.

In una prospettiva futura ma più che mai attuale, si pone l'esigenza di definire lo statuto epistemologico dell'educazione alla cittadinanza come quello di qualsiasi altra disciplina curriculare, definendone le caratteristiche e stabilendo i requisiti e le competenze di coloro che saranno deputati al suo insegnamento.

Oggi, l'educazione civica si connota invece, non tanto come una disciplina quanto piuttosto come una premessa trasversale e prioritaria rispetto alle discipline, diventando competenza di tutti gli insegnanti.

La sua attribuzione generica al contesto scolastico, tuttavia, può significare in alcuni casi non assegnare il compito a nessun docente specifico e può comportare i rischi dell'occasionalità, della dispersione, dell'anonimato, della disparità di intervento a seconda del diverso modo di credere e di aderire ai valori della cittadinanza e della legge da parte del docente. L'educazione alla convivenza civile non è una disciplina ma le attraversa tutte e in queste si riconduce. Attraverso le educazioni si dovrebbero promuovere le diverse discipline e viceversa.

Alla luce di quanto detto e degli scenari odierni, la necessità è proprio quella di affermare l'educazione alla cittadinanza in Italia come in qualsiasi altro stato europeo, con programmi prescrittivi, docenti espressamente formati, di metodologie, di manuali didattici, di tempi di apprendimento propri e di una valutazione specifica.

6.3 Conclusione finales

Il presente contributo di ricerca rappresenta il tentativo di affrancare l'educazione alla cittadinanza in Italia da quella condizione di impalpabilità in cui si trova e di attribuirgli un nuovo significato alla luce delle opinioni espresse in tema di legalità dalla classe docente.

La scuola può e deve diventare un motore riconosciuto e riconoscibile di cambiamento efficace per l'intera comunità locale. Tuttavia quando si guarda alla formazione dei docenti il quadro generale rivela che c'è ancora del lavoro da fare per rafforzarne le competenze in materia di insegnamento delle competenze di cittadinanza. Le possibilità di ricevere una formazione da specialista in educazione alla cittadinanza sono ancora molto poche e le qualifiche necessarie per poter insegnare educazione alla cittadinanza sono essenzialmente generiche.

Si prospetta la necessità di una formazione docenti specifica affinché tale disciplina possa essere ridefinita in un'ottica nuova e ad essa venga dedicato uno spazio adeguato all'interno del curriculum obbligatorio invece che assegnarle, come accade spesso, un valore trasversale rispetto alle altre discipline alle quali viene generalmente integrata.

L'educazione alla legalità ed alla cittadinanza deve essere pensata come una disciplina a sé, dotata di un proprio statuto epistemologico. Essa deve essere impartita da docenti della scuola a ciò formati e non affidata a progetti specifici svolti da esperti esterni. Per svolgere questo compito, gli insegnanti devono ricevere una formazione iniziale e uno sviluppo professionale continuo (Continuing professional development - CPD) e adeguato. Gli insegnanti, insieme ad altro personale educativo, hanno un ruolo importante nel perseguire gli obiettivi relativi all'educazione alla cittadinanza.

Vista la crescente consapevolezza dell'importanza di mettere in atto un approccio condiviso da tutta la scuola in materia di sostegno all'educazione alla cittadinanza, alcuni paesi hanno emesso raccomandazioni specifiche sul ruolo che i capi d'istituto dovrebbero svolgere nel miglioramento della cultura scolastica e nella creazione di opportunità di attività legate alla cittadinanza. Essi devono incoraggiare il coinvolgimento di studenti e insegnanti nella vita della scuola e nella comunità esterna,

sviluppare partenariati con genitori e altre parti sociali, garantire la salute e la sicurezza della comunità scolastica e promuovere i valori democratici e una cultura di inclusione.

I capi di istituto hanno un ruolo importante nella creazione delle condizioni essenziali per offrire un'educazione alla cittadinanza di successo. Essi possono, ad esempio, avere un ruolo chiave nell'incoraggiare una cultura scolastica favorevole, nella promozione della partecipazione attiva di tutti i membri della comunità scolastica o nella creazione di opportunità per le attività relative alla cittadinanza.

L'educazione alla legalità e alla cittadinanza è competenza di base da perseguire in tutti gli ordini di scuola ed il dirigente scolastico svolge un ruolo decisivo perché deve diventare testimone di legalità. La formazione specifica per questo ruolo può svolgersi nell'ambito di speciali programmi destinati ai dirigenti e/o attraverso altre forme di sviluppo professionale continuo.

La figura del dirigente deve infatti adottare un modello gestionale di organizzazione ispirato alla valorizzazione delle risorse umane, che deve essere trasparente per generare condivisione. Ogni membro della comunità scolastica deve sentirsi parte di una comunità che sperimenta la democrazia e rispetta le regole per il bene di tutti.

Attraverso la comunicazione della missione e della visione della scuola che il dirigente mette in atto, si facilita la creazione di una comunità più educata, più rispettosa delle regole anche di quelle che comportano una rinuncia personale.

Si tratta di un modello di gestione che migliora l'autoefficacia in ognuno, perché mentre si impara, si lavora e si educa. Mentre si educa si trasforma.

Ciò è punto di partenza e di arrivo della democrazia rinnovata, della legalità rinnovata che soddisfa le esigenze di tutti. Quanto detto non è possibile né attuabile se non si dedica uno spazio alla formazione. Il dirigente deve pianificare strategicamente il lavoro usando il capitale sociale. I docenti devono diventare esperti ma devono essere sempre insegnanti cioè provenire dal mondo della scuola perché la scuola deve farsi davvero comunità educante.

L'educazione e la formazione, previste per insegnanti e capi di istituto per renderli capaci di insegnare l'educazione alla cittadinanza nelle scuole, e i tipi di sostegni continui disponibili per loro, sono di grande importanza.

L'educazione alla legalità ed alla cittadinanza impone inoltre un patto tra scuola e genitori centrato sulla mutua valorizzazione. In tale direzione il contributo di esperti esterni sarebbe proficuo poiché agirebbe, prima di tutto, sulla percezione e sulla rappresentazione dello stesso tema e dello stesso patto nei genitori, i quali avrebbero l'occasione di sperimentare una presa in carico varia e multipla. La riflessione sul tema dell'educazione alla legalità attraverso il richiamo di esperti esterni infatti faciliterebbe nei genitori e, di converso, negli alunni la maturazione dell'idea che la legalità serva e sia utile a tutti i consociati quindi deve essere affrontata da tutti. Il patto di corresponsabilità educativa tra insegnanti e genitori diventa fondamentale in quanto nonostante la diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/gli alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto condiviso.

Nell'esercizio delle corresponsabilità, ciò che fa accrescere l'efficacia di questo mezzo è lo scambio comunicativo e il lavoro cooperativo. La partecipazione dei genitori alla governance della scuola non va solo a beneficio dello sviluppo delle competenze civiche degli studenti (Elias, Patrikaku e Weissberg, 2007) ma si ritiene anche che abbia un effetto positivo sull'evoluzione della comunità in quanto favorisce il miglioramento dei rapporti tra scuola e comunità (Shatkin e Gershberg, 2007).

La scuola può perseguire più efficacemente i propri obiettivi se riesce a costruire un patto educativo non formale con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative.

L'insegnante deve attribuire senso e valore alle competenze e conoscenze dei genitori, in quanto professionista riflessivo che si pone in discussione, che non assume solo su di sé il peso della relazione con la classe ma ottiene il supporto dei genitori che gli forniscono gli strumenti per l'individualizzazione della relazione con i figli-alunni. Si tratta di condividere con i genitori il sapere concreto, quotidiano e situato dell'esperienza. Questa conoscenza esperta può rappresentare una risorsa per il progetto educativo della scuola ma proprio la conoscenza "esperta" diventa in virtù del contributo di altri esperti.

Il nodo cruciale circa la professionalità degli insegnanti appare riconducibile all'individualizzazione di campi, azioni, percorsi che la rilancino agganciandola ai corrispondenti bisogni della crescita della scuola, va curata pertanto la formazione mirata degli insegnanti.

Non può esserci educatore e formatore sui temi della reale legalità e cittadinanza democratica senza un' altrettanta formazione della figura adulta preposta. Migliorare la conoscenza e le abilità degli insegnanti per insegnare la cittadinanza è vista come una delle sfide più grandi, ogni improvvisazione sul tema difatti è rischiosa ed ingiusta oltre che inefficace. E' probabile che l'enfasi e l'attesa riposte verso la formazione in servizio e continua possano risultare eccessive, superiori alla loro reale valenza nel determinare il cambiamento, ma è sicuramente vero che la carenza che si sta riscontrando è tra le cause dell'arretramento della scuola nel soddisfare i nuovi bisogni di istruzione. La formazione in servizio sta ora segnando fortemente il passo e rappresenta uno degli indicatori più allarmanti dei guasti che la politica scolastica attuale sta producendo e produrrà nei prossimi anni. Appare evidente come sia inevitabile ed ineludibile passare a definire i livelli e le finalità della formazione degli insegnanti.

Solo riconoscendo l'importanza della formazione degli insegnanti è possibile pensare di dare agli stessi e alle scuole con autonomia la reale strumentazione per produrre innovazione e farsi carico delle esigenze formative che la società pone alla scuola.

Ricerca, formazione e miglioramento dell'offerta formativa sono parole chiave per insegnamenti efficaci ed autentici in tema di rispetto delle regole.

La formazione può svilupparsi all'interno dell'Istituto scolastico, oppure partecipando a iniziative organizzate nel territorio anche da associazioni professionali accreditate; va orientata verso la dimensione partecipata, di ricerca-azione, di rapporto con la didattica in classe, favorendo la costruzione di comunità professionali (limitando l'esorbitare della formazione online).

La scuola, in quanto istituzione educativa, richiede uno sviluppo della professione inteso non in opposizione agli altri colleghi ma disposto nel rispetto del lavoro

collegiale e cooperativo, dove la competenza di un docente è a disposizione di tutta la scuola, con ricadute immediate sulla qualità della didattica.

In questa prospettiva, in sintesi, si potrebbe dire che l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento riferito ad ogni contenuto disciplinare informativo e formativo è condizionata dalla consapevolezza negli insegnanti della necessità di una formazione iniziale e continua specifica sul tema nonché dalla collaborazione con i colleghi per costruire una comunità professionale in continua crescita.

Trasmettere le conoscenze e promuovere competenze che permetteranno ai giovani di diventare cittadini attivi, capaci di definire il futuro della nostra società complessa sono tra le principali sfide dei sistemi educativi post moderni.

7. Referencias Bibliograficas

Almagisti, M. (2011). La qualità della democrazia in Italia. Capitale sociale e politica. Nuova edizione, Carocci, Roma.

Amerio, P. (2000). Psicologia di comunità. Il Mulino, Bologna.

Arcolin, C., Gomirato, M. (2003). Il modello costruttivista nella formazione. Analisi del modello di Martin Dougiamas e sperimentazione di Moodle, progetto FSE 2002, Ob.3 misura C1, “Valorizzazione e certificazione dei professionals per la FP”.

Arenas, A. (2001). 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, pp. 27- 47.

Bagnasco G., Mussio P., Geroli M., Ridi C. e Valtolina S. (2007). Il sistema T.Ach.H.N.A. Per una nuova accessibilità al patrimonio culturale. Archeologia e Calcolatori, pp 18-99.

Bagnasco, A. (1999). Tracce di comunità. Il Mulino, Bologna.

Banzato, M. (2002). Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l’e-learning. Utet, Torino.

Bateson, G. (1972, 1980). Verso un’ecologia della mente. Adelphi Edizioni, Milano.

Bateson, G. (1984). Mente e natura. Adelphi Edizioni, Milano.

Bauman, Z. (2003). Voglia di Comunità, Laterza, Bari.

Bélangier, P., Bochynek, B. (2000). The Financing of Adult Learning in Civil Society: A European Exploratory Study. UNESCO, Hamburg, pp. 133-143.

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

Blumer, B.H. (2008). L’interazionismo simbolico. Il Mulino, Bologna.

Boje, D.M., Rosile, G.A. (2001). Where’s the Power in Empowerment? Answers from Follett and Clegg, in «*Journal of Applied Behavioral Science*», vol. 37, n.1, pp. 90-117.

- Bordoni C. (2009). Scuola pubblica e capitale sociale, in: "Il Ponte".
- Bourdieu, P. (1980). Actes de la recherche en sciences sociales. Persee, vol. 31, pp. 2-3.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social - Notes provisoire, in «Actes de la recherche en sciences sociales», n. 31.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwood, New York, pp. 241-258.
- Brookfield, S. (1984). The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education, in «*Adult Education Quarterly*», vol. 34, n. 4, pp. 185-196.
- Brookfield, S. (1987). Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change. Croom Helm, Beckenham.
- Brookfield, S.D. (1983). Adult Learning, Adult Education and the Community, Taylor & Francis Group, London, p. 15.
- Bruner, J. (1997). La cultura dell'educazione. Feltrinelli, Milano.
- Buber, M. (1983). Il problema dell'uomo, Elle Di Ci, Torino.
- Burkey, S. (1993). People First, A guide to self-reliant, participatory rural development. Zed Books, London.
- Calvani, C. su www.scform.unifi.it/ite/allegati/2/Costruttivimo%20e%20progettazione.doc
- Cameron, J.I. Learning country: a case study of Australian Place-Responsive Education, in Gruenewald, D.A, Smith, G.A. (2008). Place-based education in the global age: local diversity. Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Cara, S. Ranson, S. (1998). Learning Towns and Cities- "The Toolkit". Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add. DfEE, Birmingham.

Cara, S., Landry, C., Ranson, S. The learning city in the learning society, in F. Reeve, M. Cartwright, R. Edwards. (2002). Supporting lifelong learning: organizing learning, vol. 2, RoutledgeFalmer, London, pp. 180-197.

Carlone, U. (2013). «Se fosse più vissuto sarebbe più sicuro». Capitale sociale e insicurezza urbana a Perugia. Perugia, pp. 13-26.

Cartocci, R. (2007). Mappe del tesoro - Atlante del capitale sociale in Italia. Il Mulino, Bologna.

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

Cheshire, P., Edward, J.M. (2004). Growth, Development, and Innovation: A Look Backward and Forward, Papers in Regional Science, vol. 83, n. 1.

Coare, P., Johnston, R. (2003). Adult Learning, citizenship and community voices. NIACE, Leicester.

Coleman J.S., Hoffer, T.B. (1987). Public and Private High Schools: The Impact of Communities. Basic Books, New York.

Coleman, J. (1990). Foundations of Social theory, Harvard University Press, Cambridge, p. 302.

Colombo, M. (2016). Adolescenti italiani e cultura della legalità. Franco Angeli, Milano.

Commissione della Comunità Europea, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente.

Commissione Europea, Educazione degli adulti non professionale. Sintesi esecutiva delle informazioni nazionali disponibili su Eurybase, documento di lavoro, Eurydice, Bruxelles, 2007, pp. 11-15.

Comunicazione della Commissione della Comunità Europea, Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente.

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

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

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), pp. 101-110.

Coutinho, B. (1996). *Community development through Adult Education and Cooperatives*, C.I.S.I.C., Rome, pp. 23-27.

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

Dawe, S. (2004). *Vocational education and training and innovation*, Australian National Training Authority, Adelaid.

De Natale, M.L. (2001). *Educazione degli adulti*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 44-45.

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

De Saint-Exupéry, A. (1999). *Cittadella*. Ed. Borla, Roma.

Denzin, N. K., Lincon Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage, London.

Dewey, J. (1910), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

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

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.

DGruenewald, D.A. (2003). *Foundations of Place: A Multidisciplinary framework for Place-Conscious Education*, in «*American Education research journal*», n. 40 vol. 3, pp. 619-654.

Donati, P. (2003). *Sociologia delle politiche familiari*, Carocci, Roma.

Donati, P. (2008a). Il capitale sociale degli italiani. Le radici familiari, comunitarie e associative del civismo (P. Donati e L. Tronca). FrancoAngeli, Milano.

Donati, P. (2008b) Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune. Laterza, Roma-Bari.

Fabbri, D. Cittadini del conoscere, in Mortari, L. (2008) a cura di) Educare alla cittadinanza partecipata. Bruno Mondadori, Milano, pp. 101-119.

Faris, R. (2006). Learning Cities: Lessons Learned. In support of the Vancouver Learning City Initiative. Retrieved from <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 R. Faris, L. Wheeler, Learning communities of place. Situating learning towns within a nested concept of social learning environments.

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

Federighi P., Policy learning and transfer in regional lifelong learning policies, in L. Doyle, D. Adams, J. Tibbit, P. Welsh (eds.). (2008). Building stronger communities. Connecting research, policy and practice. NIACE, Leicester.

Federighi, P. (1996). Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa, Liguori, Napoli, p. 13.

Federighi, P., Hudabiunigg, H., Torlone, F. (2008). Trasferimento dell'innovazione e comunità di valorizzazione. Ponchioli Editori, Mantova.

Folgheraiter, F. (1999). Teoria e metodologia del servizio sociale: la prospettiva di rete. Francoangeli, Milano.

Folgheraiter, F. (2002). L'utente che non c'è: empowerment e lavoro di rete nei servizi alla persona. Erickson, Trento.

Follett, M.P. (1924). Creative Experience. Longman Green &Co, New York.

Follett, M.P. (1981). *The New State - Group Organization, the Solution for Popular Government*. Longman Green & Co., New York, p. 363.

Fondamenti teorici del processo formativo: contributi per un'interpretazione, Liguori, Napoli, 1997, pp. 39-40.

Fukuyama F. (1996). *Fiducia*. Rizzoli, Milano.

Gallina, V. (2001). All: Adult Literacy and Life Skills Survey, in National Institute for the Evaluation of the Education System (CEDE), International Evaluation Research Projects, Franco Angeli, Roma.

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

Gelpi, E. (2001). *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*. Guerini e Associati, Milano.

Gessner, R. (1956). *The Democratic Man. Selected writings of Eduard C. Lindeman*, Beacon Press, Boston.

Giannicola, L. (2002). *Lineamenti di pedagogia sociale*, Jonia Editrice, Cosenza.

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

Grimoldi, M. (2007). *Adolescenze estreme. I perché dei ragazzi che uccidono*. Feltrinelli. Milano.

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

Guetta, S., Del Gobbo, G. (2005). *I saperi dei circoli di studio*. Edizioni del Cerro, Tirrenia, Pisa.

Halsey, A.H. (1972). *Educational Priority Vol. 1: EPA problems and policies*, HMSO, London, pp. 79.

Hanifan, L.J. (1916). The rural school community center. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, Vol. 67, pp. 130-38. Sage Publication Inc. in association with the American Academy of Political and Social Science su <http://www.jstor.org/stable/1013498>

Hughes, P., Black, A., Kaldor, P., Bellamy, J., Castle, K. (2007). Building stronger communities, pp. 110-111. Sydney, NSW: University of New South Wales Press.

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

Id., Il principio dialogico. (1959). Edizioni di Comunità, Milano.

Id., Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. Comunicazione della Commissione, Bruxelles 2001, COM (2001) 678. In Maragliano - Vertecchi, 1984, p. 8.

James S. Coleman, J. (2005). Fondamenti di teoria sociale, collana "Collezione di testi e di studi", 408 e ss., Il Mulino.

Jarvis, P. 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.

Jeffs, T., Morris, H. (1999). Village Colleges, Community Education and the ideal order, Educational Heretics Press, Ticknall.

Kelly, G. (1955; 1963), Ideatore della teoria della Psicologia dei Costrutti Personali, fondamentale per il Costruttivismo. Tra le due opere principali si segnalano: The Psychology of Personal Constructs, Volume 1, Norton, New York, 1955; A Theory of Personality, The Psychology of Personal Constructs, Norton, New York, 1963.

Kelly, G.A. (1955). The Psychology of Personal Constructs. Volume 1, Norton, New York.

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

Kis, V., Burns, T. (2008). Systemic Innovation in Education: A Preliminary Model, OECD, Paris.

Konopka, G., Eduard, C. (1959). Lindeman and social work Philosophy. The University of Minnesota Press, Minneapolis.

Laporta, R. Il processo formativo interpretato e discusso, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di),

Lavanco, G., Novara, C. (2002). Elementi di psicologia della comunità, McGraw – Hill, Milano.

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).

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

Lindeman, E.C. (1921). *The Community. An introduction to the study of community leadership and organization*, Association Press, New York.

Longworth, N. (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, p. 171. Raffaello, Milano.

Loury, G. *A Dynamic Theory of Racial Income Differences*, in Wallace, P.A., Mund, A. (eds.). (1977). *Women, Minorities and Employment Discrimination*, Lexington Books, Lexington (MA).

Lovett, T., Clarke, C., Kilmurray, A., Freire, P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971.

Lovett. T. (1975). *Adult Education, Community Development and the Working Class*, Ward Lock, London.

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.

Manyena, S.B. (2006). *The concept of resilience revisited*, in «Disasters», vol. 30, n. 4, pp. 433-450.

Martin, I. (2002). *Citizenship debate asks some awkward questions*, in «Adults Learning», n. 13, a. 9.

Martin, I. Community education. Towards a theoretical analysis, in Edwards, R., Sieminski, S., Zeldin, D. (eds.), *Adult learners, Education and Training*, cit., pp. 189-204.

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

Mary Parker Follett Foundation, <http://www.follettfoundation.org/mpf.htm>.

Maturana, H., Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*.

McGivney, V. *Informal Learning in the Community - a trigger for change and development*.

Medel-Anonuevo, C., Mitchell, G. (2003). (eds.) *Citizenship, Democracy and Lifelong Learning*, UNESCO, Hamburg.

Mezirow, J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano, 2003; Id., Contemporary paradigms of learning in «*Adult Education Quarterly*», vol. 46, n. 3, 1996 (pp. 158-173).

Midgley, J. Introduction: Social Development, the State and Participation, in J. Midgley (eds.), *Community Participation, Social Development and the State*, Methuen, London, 1986, p. 23-24

Morgan-Klein, B., Osborne, M. (2007). *The concepts and practices of lifelong learning*. Routledge, London, p. 115.

Mutti A., *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*, 8, Il Mulino, Bologna, 1998.

Nan Lin, *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. NY: Cambridge University Press, 2001.

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

Nelson Goodman, *The Structure of Appearance*, Volume 53, Springer Science & Business Media, 30 set 1977

OECD. (2000). Literacy in the Information Age, Final Report of the International Adult Literacy Survey, Paris.

Olson, M. (1965), La logica dell'azione collettiva. I beni pubblici e la teoria dei gruppi, Feltrinelli, Milano, 1983.

Orefice, P. (1975). La comunità educativa: Teoria e prassi. Libreria Editrice Ferraro, Napoli.

Orefice, P. (2006). Pedagogia. Editori Riuniti, Roma.

Parvis, P. (2002). International Dictionary of Adult and Continuing Education, Kogan Page, London.

Piselli F. (2001). Capitale sociale: un concetto situazionale e dinamico, in Il capitale sociale – istruzioni per l'uso, a cura di C. Trigilia, 47. Il Mulino, Bologna.

Pizzorno A. (1999). Perché si paga il benzinaio. Nota per una teoria del capitale sociale, «Stato e mercato», n. 57, pp. 373-394.

Pizzorno, A. (2006). Fondamenti di Teoria Sociale di James S. Coleman, «Stato e mercato», n. 77, pp. 307- 318.

Portes A, Social Capital. Its Origins and Applications in Modern Sociology, in «*Annual Review of Sociology*», n. 24, 6 (1998)

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

Pulkkinen L. Capitale sociale iniziale e sviluppo sociale del bambino, in: Mortari, L., Sità, C. (2007). Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.

Putnam, R. D. Making democracy work: civic Traditions in Modern Italy, 196, Princeton University Press, Princeton, 1993, (trad. it., La tradizione civica nelle regioni italiane, Mondadori, Milano, 1993

Putnam, R.D. (1993). La tradizione civica delle regioni italiane, Mondadori, Milano, p. 169.

Putnam, R.D. (2004). Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America, 14, Il Mulino, Bologna.

Putnam, R.D. La tradizione civica delle regioni italiane, Mondadori, 1997. (2004) Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America, Il Mulino, Bologna.(nell'edizione originale: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, New York, 2000).

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. 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>

Ree, H. (1973). *Educator Extraordinary. The Life and Achievements of Henry Morris*, Longman, London.

Rinaldi, W. 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.).

Ross, M.G. (1995). *Community Organization. Theory, Principle and Practice*, Harper & Row, New York.

Rossi, G., Boccacin, L. (2011). *Riflettere ed agire razionalmente, Terzo settore, partnership e buone pratiche nell'Italia che cambia*, Maggioli.

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*.

Ruini C. (2009). *Prefazione a CEI. La sfida educativa. Rapporto- proposta sull'educazione*. Laterza. Roma. Bari.

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

Schuller, T., Field, J. (1998). *Social capital, human capital and the learning society*, in «*International journal of Lifelong Education*», vol. 17, n. 4.

Sciarrone, R. (1998). *Mafie vecchie, mafie nuove. Radicamento ed espansione*. Donzelli, Roma.

Sciolla L. (2003). *Quale capitale sociale? Partecipazione associativa, fiducia e spirito civico*. «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 2, pp. 257-289.

Shapiro, M. *Sketch Biography of Author Mary Parker Follett*, reperibile al seguente link http://sunsite.utk.edu/FINS/Mary_Parker_Follett/Fins-MPF-02.txt.

Shatkin, G. & Gershberg, A.I., 2007. *Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability*. *Urban Education* 42, p. 582.

Smith, G., 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, disponibile al seguente link http://www.wwwords.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=forum&vol=49&issue=1&year=2007&article=16_Smith_FORUM_49_1-2_web.

Steiner, J.F. (1925). *Community Organization. A study of its theory and current practice*, Century, New York.

Stewart, D.W. (1987). *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*, Robert E. Krieger, Malabar, Fl.

Stewart, D.W. (1987). *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*, Robert E. Krieger, Malabar, Fl.

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.

Thorndike, E. L.(1928). *Adult Learning*, Macmillan, New York.

Torjman, S., Leviten-Reid, E. *Comprehensive Community Initiatives*.

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

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

UNESCO, United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, Draft International Implementation Scheme, UNESCO, Paris, 2004).

Vico, G. *Principi di una scienza nuova* (1725). Curatore: F. Lomonaco, Diogene Edizioni, Quaderni di Logos, 2014.

Von Glaserfeld, E. (1970). *Cibernetica, Esperienza e Concetto del Sé*.

Von Glaserfeld, E. (1995). *Studies in Mathematics Education Series: 6, Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, The Falmer Press.

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

Z. Bauman, Z. (2001). *Voglia di Comunità*, Laterza, Roma.

8. ANEXOS

LA LEGALITA' PERCEPITA E RAPPRESENTATA NEL SISTEMA SCUOLA

QUESTIONARIO

.....

Il presente Questionario intende recensire dati afferenti alla percezione dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado del territorio siciliano, circa il tema della legalità e, contestualmente, rilevare le conseguenti rappresentazioni sociali ed i bisogni formativi, al fine di ripensare modelli educativo-formativi da agire in contesti organizzativo-gestionali innovativi e reali, nel rispetto del dettato normativo di cui alla Legge 107 del 2015.

Informazioni generali sul compilatore (La preghiamo di compilare il Questionario in ogni sua parte)

Sesso	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> F	ORDINE E GRADO DI SCUOLA:	_____		
Data di nascita:	____/____/____		DI RUOLO	<input type="checkbox"/>	NON DI RUOLO	<input type="checkbox"/>
			POSTO COMUNE	<input type="checkbox"/>		
			POSTO DI SOSTEGNO	<input type="checkbox"/>		
			TITOLO DI STUDIO:	_____		
			DISCIPLINA INSEGNATA:	_____		
			DA QUANTI ANNI INSEGNA:	_____		
			PROVINCIA NELLA QUALE INSEGNA:	_____		
			COMUNE NEL QUALE INSEGNA:	_____		
			STATO CIVILE:	_____		
			HOBBIES:	_____		
			FIGLI:	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	

LA LEGALITA' PERCEPITA E RAPPRESENTATA NEL SISTEMA SCUOLA

		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1	La scuola è luogo di conoscenza di norme e leggi del contesto sociale allargato?					
2	La scuola è luogo di conoscenza di norme e leggi del contesto scolastico?					
3	La scuola promuove le competenze didattiche trasversali dei docenti sul tema della legalità?					
4	La scuola riconosce istituzionalmente l'impegno dei docenti in tema di educazione alla legalità?					
5	Le conoscenze degli insegnanti sul tema della legalità costituiscono la condizione per educare alla legalità?					
6	Le competenze dei docenti circa l'educazione alla legalità sono adeguate alla fascia scolare?					
7	Le conoscenze di metodologie adeguate per la creazione di una comunità dei diritti e dei doveri sono aggiornate rispetto tempi ?					
8	Le conoscenze di strategie di comunicazione della cultura della legalità e della sicurezza sono determinanti per una cittadinanza attiva?					
9	Le competenze di progettazione educativo-didattiche sono necessarie per il buon esito delle azioni della scuola, in tema di legalità?					
10	A scuola viene monitorato il rispetto delle regole condivise?					
11	La formazione dei docenti sul tema della legalità è coerente rispetto ai bisogni espressi degli alunni?					

LA LEGALITA' PERCEPITA E RAPPRESENTATA NEL SISTEMA SCUOLA

12	I docenti chiedono espressamente l'aggiornamento sui contenuti del tema della legalità e della sicurezza?					
13	La legalità rende la scuola sicura?					
14	La scuola ha l'obbligo di impegnarsi sul tema della legalità?					
15	La scuola è un luogo per interiorizzare valori e principi democratici?					
16	A scuola la cultura della legalità si sviluppa meglio attraverso il lavoro in equipe?					
17	La cultura della legalità a scuola ha più successo se affidato come compito ad esperti esterni?					
18	La legalità è garantita da progetti specifici?					
19	La legalità è meglio garantita se affrontata in tutti i progetti?					
20	Al Sud, lo scarso senso civico è causa dell'illegalità?					
21	Specifici moduli didattici, suddivisi in unità teoriche e di laboratorio, sono utili per diffondere la cultura della legalità?					
22	A scuola, le norme giuridiche non condivise vengono rispettate?					
23	Le norme recano vantaggi per tutti?					
24	Legalità e sicurezza sono determinanti per una cittadinanza attiva?					
25	La scuola è responsabile del successo del rispetto del valore della legge?					
26	La scuola sperimenta nei docenti compiti di responsabilità sul tema della legalità?					

LA LEGALITA' PERCEPITA E RAPPRESENTATA NEL SISTEMA SCUOLA

27	A scuola la legalità è descritta come risorsa per lo sviluppo di ogni attività umana?					
28	La legalità è una condizione di uguaglianza?					