

CONTRIBUTO TEORICO

Diritti, Ambiente, Capabilities

Walter Rinaldi

Cittadinanza planetaria e democrazia cognitiva

Educazione degli adulti e educazione ambientale sono oggi sempre di più espressioni di un legame che va seguito in molti aspetti, a livello di riflessione e di pratiche. Entrambe vengono infatti sottoposte a tensioni che non cessano di farne ripensare e ampliare i significati, con reciproci rinvii l'una all'altra: nuova concezione dell'educazione e della formazione con l'affermazione del diritto all'apprendimento per tutti e a tutte le età della vita, nuova concezione dei diritti di cittadinanza nella società della conoscenza, nuova concezione delle capacità come capabilities, cioè sviluppo per tutti delle proprie possibilità di scelte in ogni angolo del pianeta, da una parte; dall'altra nuova consapevolezza delle possibilità e dei rischi della società globale, nuova attitudine a cogliere le relazioni complesse tra il locale e il globale e viceversa, nuova cittadinanza e etica planetaria.

Entrambe, insomma, rivendicano una revisione profonda riguardo ai saperi e alla formazione di ciascuno: non tanto il passaggio ad un generico apprendere ad apprendere, nell'ottica dell'adeguamento al cambiamento sociale, ma ad un ri-apprendere ad apprendere, sulla scia di una riforma del pensiero, come ha ricordato Morin che ci riconduca alla nostra condizione terrestre e storicamente determinata, che stia lontano da modelli autofondati, distributori di certezze e stabilità una volta per tutte. Un apprendere che sia piuttosto un'attitudine critica a riorganizzare continuamente i saperi e cogliere le relazioni, non solo le nozioni isolate, a partire da quelle relazioni in cui noi stessi siamo inseriti nei diversi contesti, e sia in grado di riconoscerle per individuare vincoli e possibilità, all'interno di una democrazia cognitiva che presuppone, in tutti, continue rielaborazioni e comunicazioni dei saperi. Una democrazia cognitiva in funzione delle scelte che riguardano tutti, per non lasciare queste ultime solo nelle mani degli specialisti, oggi, nella società della conoscenza.

Ma educazione degli adulti e educazione ambientale, poi, rivendicano insieme anche un salto innovativo ulteriore: rivitalizzare i legami sociali tramite la rinascita dell'educazione civile; quella civil education che Rifkin ad esempio, ha considerato determinante per contrastare l'asetticità e l'isolamento fisico della società mediatica e promuovere l'impegno diretto e la partecipazione democratica. La condizione adulta, infatti, è una condizione permanente di ricostruzione personale di fronte agli eventi e ai cambiamenti, alle situazioni e alle relazioni, in un processo di cui la dimensione formativa intenzionale è la ripresa. La formazione si sviluppa così attraverso cambiamenti consapevoli e non subiti, all'interno dei contesti di vita, locali, organizzativi, sociali, politici. In questo modo ciascuno contribuisce a determinare il contesto e a farne emergere possibilità implicite, a entrare in relazione, a orientare la prassi.

Inoltre anche gli ambienti complessi hanno bisogno di società complesse, cioè vivaci, pluraliste, partecipate, attente a tutti gli equilibri eco-antropici; e se a livello delle grandi scelte nazionali e internazionali una società può essere condotta sia verso lo sviluppo sia verso il collasso ambientale, economico, civile, è a livello delle comunità locali che da sempre l'equilibrio di tutti i fattori geografici, tecnologici, sociali, è stato oggetto di attenzione e di cura dei beni comuni, con la consapevolezza che persino piccole aggressioni ripetute possono renderlo precario o addirittura perderlo. Così la fragilità di molti ambienti è stata, spesso, non causa di distruzione, ma occasione di sviluppo di forme di vita equilibrate.

Nelle comunità locali le decisioni democratiche possono avvenire in diversi modi, più semplici e immediati o più sofisticati, importante è che non siano solo la ricaduta di una tecnica di governo, ma - come ha scritto John Dewey quasi cento anni fa, riferendosi alla democrazia in generale - "una forma di vita associata, di esperienza condivisa e comunicata", in cui ciascuno debba mettere in relazione la propria azione con quella degli altri e prendere in considerazione le azioni degli altri per conferire una direzione alla propria; e tutto ciò in modo da corrispondere "all'infrazione di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impediscono all'uomo la piena portata delle proprie attività" Una portata locale, quindi, e insieme globale, anche per Dewey. Lo ricorda anche Ulrich Beck, per il quale occorre oggi una responsabilità cosmopolita di fronte ai rischi globali, come rischi non previsti da quella scienza e quella tecnica che hanno promosso finora la crescita di una parte del mondo e come effetti collaterali che producono catastrofi in qualche altra parte.

Educazione degli adulti e cambiamento di paradigma

A cavallo del nuovo secolo l'educazione degli adulti muta di significato e valore. Fin dagli anni novanta, nei paesi europei in particolare, da settore specifico dell'educazione, per molti considerato marginale, ha assunto sempre più un nuovo senso paradigmatico: indicare la via dell'istruzione e della formazione permanente in tutto il corso della vita. Tale via è anche il luogo in cui essa si rinnova e si ridefinisce contaminandosi con altre pratiche e altri processi: di integrazione, con il lavoro, con l'istruzione, la formazione professionale, i mondi vitali quotidiani, le aspirazioni al cambiamento; di soggettivizzazione, con la necessità di collegare e riorganizzare esperienze diverse nel corso della vita in un progetto individuale ricorsivo che non lascia niente da parte e che si orienta a un proprio percorso autoformativo; di socializzazione, con il radicamento in contesti relazionali in cui ciascuno possa divenire soggetto di cittadinanza attiva.

L'aspetto di emancipazione dalle povertà, come dalla discriminazione, caratteri che hanno sempre accompagnato l'educazione degli adulti nella società moderna, rimangono -gli stessi che più volte hanno condotto a sue nuove riprese - ma ad essi si affianca, fino diventare emergente, la dimensione di solidarietà e di condivisione che riguarda tutti, all'interno del destino globale, tecnico ed eco-antropologico, economico e scientifico, umano e storico. Anche e soprattutto per le trasformazioni economiche, le incertezze e il rischio dell'esclusione sociale rispetto alle certezze del passato, almeno nella stessa società occidentale.

L'educazione degli adulti, di fronte alle sfide odiere, si declina perciò come istruzione e formazione permanente. E, come tale, permea la scuola, il lavoro, la vita quotidiana, chiamati a una vocazione formativa nuova.

Il Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona nel Marzo 2000, più volte citato in ambito politico ed economico, ha segnato una tappa istituzionale decisiva, perché i modelli di apprendimento qui vengono ormai considerati elemento essenziale per poter essere all'altezza della società della conoscenza, con tutte le implicazioni che ciò comporta per la vita culturale, economica e sociale.

Nelle conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona si afferma che la transizione ad un'economia e ad una società basati sulla conoscenza deve essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente.

Con il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2000 la Commissione Europea ha concretizzato gli indirizzi del Consiglio Europeo. Il Memorandum, infatti, ha inteso avviare un dibattito su scala europea sulle strategie globali dell'istruzione e della formazione in tutte le sfere della vita. Nel Memorandum si sostiene che la promozione di una cittadinanza attiva e la promozione dell'occupabilità sono obiettivi interdipendenti e di uguale importanza per l'istruzione e la formazione permanente e che questa deve diventare il principio informatore della doman-

da e dell'offerta in ogni contesto di apprendimento, scolastico, extrascolastico, professionale, lavorativo.

Un principio informatore che renda possibile ottenere una crescita economica e contemporaneamente rafforzare la coesione sociale: "Le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere imprimate le politiche dell'Unione".

In Italia tutto ciò ha avuto una specifica e significativa interpretazione con la proposta strategica di puntare alla costruzione di sistemi locali di educazione e formazione permanente, come emerge, ad esempio, fin dall'Accordo della Conferenza Stato-Regioni-Città e Autonomie locali del 2 marzo 2000.

Il diritto all'apprendimento in tutto il corso della vita, infatti, si configura nella società di oggi innanzitutto come democrazia politica, economica e socio-culturale, in cui si esprimono i diritti di cittadinanza e ci si appropria delle possibilità di incidere nelle scelte di sviluppo.

Pertanto il Lifelong Learning va visto nel suo stretto rapporto con i problemi della qualità dello sviluppo della società. Ciò vuol dire che in un contesto territoriale determinato lo sviluppo locale è il campo privilegiato della pianificazione, della programmazione e della stessa progettazione educativa. Problemi di ciascuno e di tutti e problemi del territorio sono entrambi i contenuti della formazione, in modo da ricomporre il rapporto tra individui e ambiente, facendo emergere tutte le relazioni e le risorse che favoriscono le possibilità e le scelte di sviluppo locale che da queste relazioni derivano e le possibilità di crescita individuale e collettiva.

Gli stessi indirizzi del Fondo Sociale Europeo 2002-2006 vanno, almeno in parte, in questa direzione. Ci sono, poi, diverse conseguenze al fine di rendere coerenti con questo approccio le pratiche, gli stili di pensiero e di comportamento negli attori sociali

Innanzitutto occorre non accontentarsi di vedere il processo formativo come un percorso lineare e sequenziale, dall'istruzione al lavoro, ma cogliere le opportunità di formazione e di ricostruzione di sé che nascono dalle più varie esperienze, da quelle lavorative, a quelle degli interessi di vita, a quelle collegate con le spinte a trasformare la realtà sociale, come con l'associazionismo o i piccoli gruppi amicali e la ricerca di senso che esprimono, a quelle che cambiano a secondo dei ruoli sociali che si ricoprono nel corso del tempo .

Di qui viene l'importanza di percorsi formativi personalizzati, corrispondenti alle aspirazioni individuali e ad azioni di orientamento che li sostenga, in modo da permettere a tutti sia l'acquisizione di forti competenze di base, autonomia culturale, capacità di partecipare alla vita sociale, sia nuovi livelli di occupabilità, qualificazione e riqualificazione professionale.

Inoltre vi è la necessità di una pratica di innovazione nella scuola, nella formazione professionale, nell'università, nei centri di orientamento, nelle agenzie per l'impiego, nelle associazioni di categoria, affinché siano tutti orientati verso un'unica prospettiva, raccordandosi fra loro attraverso la modifica dei curricoli, perché siano per quanto possibile flessibili, comunicabili, transdisciplinari, aperti, tramite il riconoscimento di conoscenze e competenze in qualsiasi momento, a variazioni, arricchimenti, riprese, integrando creativamente corsi di istruzione formale con iniziative non formali per adulti o di formazione professionale, o raccordare circoli di studio costruiti tra i giovani delle scuole con i corsi ordinari, come avviene nell'esperienza svedese e di altri paesi.

Infine un'ulteriore conseguenza è promuovere la tendenza all'autoformazione. Sia l'attenzione ai bisogni complessi, sia la necessità di un ventaglio di opportunità educative da costruire, spingono a mettere al centro la partecipazione diretta. L'individuo e il gruppo possono essere aiutati a valorizzare le proprie capacità. Gli individui per mezzo di attività di orientamento, di bilancio di com-

pertenze, di rielaborazione della propria storia di vita, e poi di servizi come i vaucher e gli assegni di studio, i permessi e i congedi retribuiti, i tirocini, tutte misure ormai esistenti nelle politiche europee, nazionali e regionali. I gruppi per mezzo di progetti che rendano operativi circoli di studio, esperienze di autogestione di tempi e spazi di vita o di lavoro, fino a progetti di autoeducazione di comunità, legati ai problemi dell'ambiente e dello sviluppo locale. Per entrambi si pone la questione di innovare rispetto alla didattica dell'istruzione e della formazione tradizionale, promovendo percorsi intrecciati di studio individuale, di lavoro libero in gruppo, di lezioni e unità didattiche modulari, di accompagnamento, di apprendimento a distanza tramite internet e il World Wide Web.

Conoscenze, competenze e beni comuni

Si pensi alla questione del Riconoscimento di competenze e certificazione di crediti formativi come aspetto qualificante di ogni progetto di formazione rivolto ad adulti. Una questione che presuppone la collaborazione tra diverse professionalità, tra l'orientamento, il counseling, l'accompagnamento, la docenza d'aula, il tutoring, la progettazione formativa integrata, la valutazione.

Il riconoscimento di competenze e la certificazione di crediti formativi hanno senso - e questo è un aspetto ormai riconosciuto e previsto - in quanto elemento di trasparenza e di comunicazione tra i diversi segmenti del sistema formativo (scuola, università, formazione professionale, corsi IFTS, agenzie per l'orientamento, associazionismo, ecc.), tra essi e il mondo del lavoro e delle aziende, e poi tra tutti questi e un progetto. La necessità di trasparenza e di comunicazione propria del mercato globale in relazione alla mobilità personale trova nella competenza il suo linguaggio comune. Proprio la dimensione dello scambio e della comunicazione è quella che viene con la competenza messa in rilievo; ciò avvia processi di negoziazione, logiche di progetto condito e definizioni di regole e criteri per riconoscere e certificare conoscenze e competenze nei diversi ambiti.

Perciò, innanzitutto, è la centralità dell'individuo che viene messa in evidenza con la centralità della competenza: l'individuo come soggetto in trasformazione. Il riconoscimento di competenze tende sempre più ad essere pensato e gestito all'interno di una logica formativa che privilegia problemi individuali e di gruppo, obiettivi personalizzati, azioni formative integrate, per segmenti modulari in sé coerenti e in qualche modo compiuti, componibili tra loro, suscettibili di essere sviluppati in percorsi più complessi, rilasciando attestazioni e certificazioni in qualsiasi momento del percorso. La competenza assume così un valore autodiagnostico e autoformativo riguardo alle scelte e alle decisioni individuali nei confronti del futuro.

Nell'approccio del Bilancio di competenze, le storia di vita individuale e il riconoscimento di sapere, saper fare e saper essere - acquisiti nella scuola, nel lavoro o nella vita quotidiana - tendono ad incontrarsi, a trovare rapporti nuovi e non immaginati prima, a ripercorrere una storia per scoprirne dimensioni da capitalizzare come esperienze e saperi su cui investire.

Importante è, però, nell'educazione degli adulti, non accettare una concezione delle competenze di tipo riduttivo e standardizzato, viste solo dal punto di osservazione dell'immediata spendibilità, occorre invece coglierne i rapporti col più vasto ambito della conoscenza individuale e collettiva. Perciò il carattere principale, prima ancora del loro necessario affinamento e trattamento, diviene il loro riconoscimento nelle esperienze individuali e collettive, nei saperi vitali e comunitari: saperi ambientali, impliciti, taciti, pratici, oltre che esplicativi, in ogni caso subordinati a capacità personali più ampie, che comprendono orientamenti verso forme di vita. Nella formazione gli orientamenti possono cambiare, le forme di vita ristrutturarsi, ma scindere competenze e forme di

vita produce perdita e espropriazione: perdita di saperi, espropriazione di esperienza e di possibilità di esperienza.

Educazione degli adulti e educazione ambientale rispetto al modo di intendere l'acquisizione delle competenze hanno oggi bisogno di:

- 1) modelli dinamici, capacitanti, non riduttivi né parcellizzati;
- 2) che collocano le competenze nel continuo superamento delle stesse ad opera della riflessione e della padronanza personale
- 3) in un'ottica di capacità umane da realizzare in tutti, con il più ampio pluralismo di punti di vista e di interscambio di conoscenze, che riflette un analogo pluralismo e interconnessione di forme di vita individuale e collettiva.

Il modello elaborato da Authier e Levy, ad esempio, e da loro denominato Gli alberi di conoscenze , si presenta come gestione dinamica delle competenze , come un arricchimento continuo di conoscenze sulla base dello scambio reciproco, in una rete potenzialmente infinita - e sostenuta da reti telematiche - a partire dai saperi individuali e delle comunità locali, passando per i saperi e le competenze scientifiche e tecniche

Si tratta anche di un'utopia educativa, ma che gli autori considerano concreta e in grado di indicare direzioni di intervento, se applicata alle scuole, alle piccole comunità, alle aziende.

Per Levy, in particolare, si tratta di una cosmo-pedia , che deve andare oltre la vecchia idea di encyclopædia, verso un'intelligenza collettiva, distribuita ovunque, continuamente verificata e valorizzata allo scopo di identificare e mobilitare competenze, "perché i saperi ufficialmente riconosciuti rappresentano solo una minima parte dei saperi reali" e inoltre perché "ha come fine non solo una migliore gestione nelle imprese e nella collettività in genere, ma implica anche una dimensione etico-politica"

In modelli come questo, infatti, tale dimensione si sostanzia nel riconoscimento del rapporto tra saperi e esperienze di vita, nel rispetto dell'altro e del suo legame storico con un dato contesto ambientale.

Vi è un patrimonio di esperienze in continua valorizzazione e interscambio e c'e perciò, necessariamente, la difesa di beni comuni - delle diverse comunità e del mondo intero - che non possono essere espropriati da parte di poteri-saperi prodotti da chicchessia grazie al possesso di tecnologie, come la brevettabilità genetica di biodiversità, la riconversione di territori e la limitazione dell'accesso a risorse quali acqua, terra e foreste, in funzione di piani che prevedono impianti estrattivi, piantagioni a monocultura, dighe .

Competenze e beni comuni sono quindi aspetti strettamente correlati. Vanno sviluppati e difesi insieme, perché è dai beni comuni - esperienze, forme di vita, scambio di saperi - che nascono le competenze.

Autonomia scolastica e educazione degli adulti

L'autonomia scolastica ha tolto l'educazione degli adulti, in Italia, dal limbo dove era stata confinata dal governo nazionale dell'istruzione in tutta la sua storia. In assenza, da sempre, di istituzioni scolastiche per adulti e di norme organiche che affermassero anche per gli adulti il rispetto di principi costituzionali garantiti a tutti, la legge finalizza l'autonomia istituzionale di cui dispongono da qualche anno tutte le scuole italiane anche a interventi formativi per gli adulti. Il suo regolamento attuativo stabilisce che le scuole possono realizzare attività formative rivolte agli adulti: 1) coordinandosi con gli enti locali, oltre che in rete tra loro; 2) dando vita a metodologie innovative, flessibili, integrate e personalizzate, fino a percorsi di autoformazione. Inoltre: "Per l'ammissione ai corsi e per la valutazione finale possono essere fatti valere crediti formativi maturati anche nel mondo del lavoro, debitamente documentati, e accertate esperienze di autoformazione". Così, oltre ai Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta (CTP) costituiti da alcuni anni in ogni ambito intercomunale, oggi tutte le scuole hanno la possibilità di organizzare corsi istituzionali, attività e progetti rivolti agli adulti. La stessa normativa che istituisce i CTP come servizio e che ne fissa compiti e funzioni in relazione al sistema di istruzione e formazione permanente, va letta e interpretata alla luce di queste innovative attribuzioni. E' l'autonomia scolastica, quindi, che consente - all'interno di un quadro per cui l'educazione degli adulti come sistema integrato di istruzione e formazione permanente è una materia legislativa che spetta alle Regioni, in base al Decreto legislativo 112/98, e, in base allo stesso decreto, una competenza dei comuni - tutte le possibilità di leggere e interpretare in maniera adeguata, complessa, integrata i bisogni formativi degli adulti. Inoltre con la legge di riforma costituzionale del 2001 del Titolo V della Parte II della Costituzione Italiana, all'art.117 l'autonomia scolastica è stata rafforzata come garanzia da salvaguardare nel momento in cui le Regioni assumono potere legislativo concorrente in tutto il campo dell'istruzione, eccetto le leggi generali.

Se le scuole hanno ormai nel loro codice strutturale l'educazione degli adulti - almeno come possibilità tutta da progettare - è l'autonomia scolastica, la sua difesa e il suo sviluppo, che consentirà alle scuole e ai CTP di contribuire alla sua svolta, di cui oggi è avvertita da tutti la necessità, per cui, salvo gli aspetti generali, come si afferma nel primo comma dell'art. 21 della Legge 59/97, spetta alle singole istituzioni scolastiche la gestione dell'intero sistema nazionale di istruzione.

Una gestione che, abbandonato il riferimento ad un'organizzazione centralistica e piramidale, dal vertice alla base attraverso passaggi amministrativi successivi, presuppone un modello completamente diverso: il modello di rete, esplicitamente affermato nel regolamento attuativo dell'autonomia scolastica, introdotto in Italia nel 1999, rovesciando per la prima volta tutta una tradizione storica.

Le reti vanno considerate almeno sotto tre aspetti: da un punto di vista generale esse sono un modello di relazioni dinamiche a patto che favorisce una comunicazione multidirezionale e il potenziamento locale. Nell'era dell'accesso globale, in cui il controllo da parte di pochi sulle grandi reti energetiche, elettriche, informatiche e di ogni altro tipo di risorse, riduce le disponibilità dei beni comuni, possono rappresentare la principale chance se le iniziative locali non delegano le decisioni e i metodi di gestione a chi detiene un know how iniziale, ma si autopotenziano nelle interrelazioni. Dal punto di vista pratico rappresentano una delle principali espressioni dell'autonomia scolastica e di tutte le altre autonomie. Dal punto di vista organizzativo affermano, in luogo di organizzazioni dipendenti da altri, l'auto-organizzazione e il policentrismo.

Come principale espressione dell'autonomia scolastica le reti realizzano, anche nell'educazione

degli adulti, le potenzialità delle scuole nei loro rapporti con il territorio, con le altre scuole, con le istituzioni, con il sistema integrato di istruzione e formazione, con i più diversi centri di risorse, in modo da rendere il progetto formativo sostanziato da processi complessi e articolati, individuallizzato, con il riconoscimento reciproco di competenze e crediti, potenzialità che oggi non possono più svilupparsi all'interno del setting limitato dell'edificio scolastico. Con le reti si riesce a dare esito anche a quell'aspirazione della didattica più avanzata che, fin dagli anni settanta, aveva immaginato il contesto ambientale - naturale e culturale - come aule didattiche decentrate, grazie alla molteplicità di rapporti progettuali (con flessibilità di tempi e spazi formativi) e di accordi istituzionali che si possono ora stabilire con professionalità, enti e organizzazioni.

I circoli di studio e l'autogestione formativa

Il circolo di studio si compone di solito di un piccolo gruppo di persone che si riuniscono liberamente per un periodo di tempo più o meno lungo allo scopo di dar vita ad attività di carattere culturale e formativo sulla base della scelta di un tema, di un problema, di un obiettivo comune. Può esserci la presenza di un tutor e di uno o più esperti. I circoli di studio hanno alle spalle un sistema che ne favorisce la nascita, li sostiene, ne facilita gli incontri e soprattutto l'accesso alle informazioni per lo sviluppo di un percorso formativo autogestito. Tra le Regioni italiane, la Regione Toscana, prima delle altre, ha inserito organicamente tra le politiche formative la promozione dei circoli di studio, come aspetto dell'educazione non formale degli adulti. Le prime esperienze rivelano una varietà di interessi e di temi, alcuni dei quali sono legati a problematiche ambientali e locali, anche se questo è proprio il terreno più promettente per tale tipologia di esperienza formativa e su cui più varrebbe la pena di investire in termini progettuali.

Sorti nei paesi scandinavi e diffusi anche in alcune località degli Stati Uniti, soprattutto dal secondo dopoguerra in Svezia e poi negli altri paesi del nord Europa hanno costituito il punto di riferimento per progetti di sviluppo locale. La loro storia è legata a modelli culturali ed educativi centrati sulle comunità locali e sull'iniziativa individuale e di gruppo.

Anche negli Stati Uniti i circoli di studio in alcuni stati sono diventati un modello di riferimento. In stati come lo Iowa - dove il passaggio dalla tradizionale comunità rurale alle nuove condizioni dell'agricoltura intensiva e fortemente tecnologica, la riduzione della popolazione e l'aumento in percentuale degli anziani, pongono problemi di identità collettiva - nel Kentucky, in cui l'Extension Sociology Department dell'Università del Kentucky ha contribuito a promuovere e organizzare dagli anni novanta centinaia di circoli di studio in collaborazione con la Topsfield Foundation Inc.

Questi ultimi presentano tale modello come un metodo cooperativo di formazione, dove le persone imparano a vicenda in maniera interattiva e collaborativa. Si tratta, per i promotori, di una sfida che si intende affrontare in un contesto civile moderno allo scopo di promuovere i circoli di studio come mezzo per aiutare i cittadini ad influire sulle politiche pubbliche che interessano le loro vite. E, inoltre, di un metodo per collegare le discussioni democratiche a livello di piccola comunità con le decisioni delle organizzazioni e dei decisori pubblici a un livello più generale.

Uno degli aspetti più significativi è che le attività dei circoli di studio possono essere inserite, affermano i promotori, in programmi tematici generali, legati ai problemi della comunità locale, che coinvolgono diversi circoli, e in genere così avviene. Questi programmi si sviluppano da un'urgenza o da un'esigenza che a volte emerge da una crisi locale o dall'imminenza di una decisione politica, o, in altri casi, da una sensibilità crescente avvertita dai cittadini, o, anche, da un problema persistente che mette a rischio il benessere della comunità.

In un programma di territorio, che sia una città, una contea o il territorio distrettuale di una scuola, i circoli di studio operano su uno stesso argomento in un medesimo periodo di tempo, più o meno lungo, cercando soluzioni per l'intera comunità, per ritrovarsi poi tutti insieme in un meeting a lavorare sulle idee e sulle proposte emerse. Sempre più spesso la creazione di circoli di studio avviene anche all'interno di singole istituzioni, come le scuole, i sindacati o le amministrazioni pubbliche.

Si partecipa ai circoli di studio perché si desidera incidere su un problema locale, familiarizzarsi con gli altri, farsi sentire, ed è per questo che si fa esplicito riferimento al ruolo di riduzione del pregiudizio razziale, all'avvicinamento tra persone di culture diverse, all'ascolto e al dialogo.

In Svezia i circoli di studio sono divenuti, nel tempo, una delle principali strutture di base dell'educazione degli adulti, e tra le più diffuse. Vi sono attualmente organizzazioni autonome non governative che li promuovono, utilizzando anche consistenti contributi statali, secondo un piano di attività e in base alle richieste delle associazioni, occupandosi anche di raccogliere la domanda di formazione, mentre sia a livello nazionale che locale viene decisa la distribuzione delle risorse economiche secondo criteri di priorità. L'evoluzione dei circoli ha seguito l'evoluzione stessa delle politiche di educazione degli adulti e la sua articolazione in più campi, conservando il carattere di struttura formativa di base - non formale e a domanda individuale - ma legandosi via via alle esigenze delle politiche sociali, economiche, o comunitarie e ecosostenibili.

Si veda il progetto FLEXIMODO - European Awareness Scenario Workshop (EASW) - che coinvolge anche la Danimarca e altri paesi europei. Qui l'evoluzione dell'approccio dei circoli di studio si esprime nell'acquisizione della consapevolezza che studiare per problemi e riconoscere l'esistenza di un problema è certamente il primo passo verso la soluzione. Ma per individuare le sfide del futuro, sia per una piccola comunità che per società in generale, e poterle vincere, occorre avere un'idea chiara della direzione e delle tendenze verso cui si sta andando, cioè introdurre nella definizione di un problema complesso, riferito ad una comunità locale, l'individuazione degli scenari possibili.

Così i partner di Fleximodo hanno accumulato un'esperienza pluriennale di workshop centrati su scenari. Il Danish Board of Technology è uno dei capofila del progetto, insieme a organismi svedesi e di altri paesi europei.

L'individuazione di scenari realistici esige un lavoro di ricerca per individuare le tendenze attuali suscettibili di tradursi, in futuro, in realtà. I ricercatori, una volta tracciato il profilo, sottopongono gli scenari a esperti internazionali del settore, quindi, attraverso opportuni materiali di lavoro viene elaborato un progetto di coinvolgimento di circoli, i quali divengono da questo momento i protagonisti di discussioni, studio, elaborazione di scelte sugli scenari possibili.

Esiste oggi una rete europea che sostiene chi intende realizzare progetti di workshop basati su scenari e molte città europee utilizzano tali workshop per creare piani locali sull'ambiente nel quadro delle Agende 21.

Le aziende e la formazione continua

La cultura organizzativa è oggi, tra gli aspetti che riguardano la formazione continua in ambito professionale e aziendale, uno di quelli più immediatamente legati a progetti innovativi.

Gli atteggiamenti da sviluppare nella cultura organizzativa, come, ad esempio, li ha individuati Senge, possono essere ricondotti a: una concezione sistematico-complessa, la padronanza persona-

le, la riflessione sui propri modelli mentali, la visione condivisa, l'apprendimento di gruppo .

Con una concezione sistematica complessa si colgono le interrelazioni anziché solo le catene lineari causa-effetto, i processi di cambiamento anziché dati isolate, comprese le interrelazioni e i processi in cui si è immersi e che impediscono la comprensione di nuove prospettive. Con la padronanza personale si va oltre le competenze, anche quelle che pure si possiedono, si è spinti a affrontare la realtà in modo creativo e non reattivo, perché si è consapevoli del proprio livello di competenze ma anche dei fini e della visione che si hanno davanti e si è disposti per questo a apprendere. Con la riflessione sui propri modelli mentali si esercita la consapevolezza su ipotesi radicate nella mente di ciascuno, su generalizzazioni e immagini che influenzano il proprio modo di comprendere o di agire, si impara a portarle in superficie e a sottoporle ad indagine, e si esercita anche la capacità di condurre discussioni in cui si espone in modo efficace e ci si sottopone a critica. Con la visione condivisa si sviluppa una leadership non imposta né basata sul carisma personale - o su una crisi che temporaneamente galvanizza - ma sulla capacità di far emergere immagini condivise di ciò che si vuol raggiungere e di promuovere un impegno volontario. Con l'apprendimento di gruppo si risponde ad una delle esigenze più importanti delle organizzazioni di oggi, quella per cui sia a livello di gruppi di dirigenti che a livello di gruppi di progetto gran parte delle decisioni importanti devono essere prese in gruppo. Esso è perciò apprendimento organizzativo, un apprendimento che sa utilizzare le possibilità di molte menti, che implica la pratiche del dialogo e della discussione. L'apprendimento di gruppo deve inoltre contrastare le routines difensive , che mirano a proteggere da minacce gli equilibri socio-emotivi e che proprio il dialogo può sciogliere, sbloccandone le possibilità creative.

In sintesi, le organizzazioni innovative oggi tendono a accentuare alcuni caratteri passando dai modelli organizzativi meccanicisti, burocratici, a modelli di auto-organizzazione che esprimono il miglioramento continuo al loro interno in forte legame con la realtà esterna, la flessibilità delle strutture e la leggerezza funzionale, l'interazione collaborativa di rete e l'autonomia dei gruppi decisionali, che si legano anche all'esterno con la telematica, rendendosi ancora più autonomi. La qualità diviene il criterio principale. Lo diviene prima di tutto per il valore che assumono nella società e nel mercato i bisogni di livello superiore, immateriali, di realizzazione individuale, i servizi alle persone, rispetto ai beni con scarso valore aggiunto, e per la forte concorrenza in ogni settore economico. La qualità è poi assunta a criterio di controllo non solo dei risultati ma di ogni processo interno, volto al miglioramento continuo dell'insieme. Ciò conduce a intendere la qualità oltre i bisogni esplicativi, oltre le procedure operative standard per soddisfarli, a intenderla come risposta a bisogni latenti, sia verso l'esterno che verso l'interno, come per i bisogni e i processi comunicativi e relazionali, o altri ancora, come quelli ambientali, a seconda della visione che si ha dell'organizzazione, del senso che si pensa di darle. Diviene insomma tema-problema attorno a cui deliberare, discutere, anche da punti di vista e da interessi diversi o addirittura conflittuali, mettendo in evidenza il suo essere oggetto di interpretazioni che non si fermano agli aspetti di efficacia e di funzionalità , scoprendo così il suo inevitabile riferirsi al senso che assume per le persone e al fine che esse attribuiscono al loro agire comune. Infatti le organizzazioni sono anche espressione del più vasto sistema sociale, di cui costituiscono un riflesso e una rappresentazione, facendo propri valori, norme per cui esse contano spesso a livello simbolico assai più di quanto vi accade all'interno a livello tecnico. Per questo loro carattere di riproduzione sociale le organizzazioni, e alcune più di altre, si aprono al conflitto e sono arena politica e teatro di rappresentazioni e immagini diverse e contrapposte delle loro logiche di azione. E' proprio un'indagine contestua-

lizzata e interpretativa che permette, invece, di comprendere in modo meno rigido e formalistico del passato le organizzazioni post-burocratiche e post-fordiste di oggi, e anche quelle più tradizionali e pesanti che stentano a rinnovarsi, per cogliere in entrambe le tipologie i limiti e gli ostacoli da superare, come gli spazi e le possibilità costruttive, riflessive, formative, giacché nelle organizzazioni e attorno ad esse si gioca per l'uomo contemporaneo gran parte della sua esperienza e del suo destino, tra lavoro, cittadinanza e cura di sé.

La formazione continua e la formazione in azienda sono oggi, per tutti questi motivi, funzioni essenziali dell'innovazione a tutti i livelli, e certamente la questione ambientale diviene un contenuto decisivo di tale innovazione, soprattutto se la si coglie in termini di formazione ad una nuova responsabilità sociale delle imprese private e delle organizzazioni pubbliche, oltre che delle imprese non profit. La responsabilità sociale, riferita alla società e all'ambiente, ai dipendenti e ai consumatori, a tutti gli stakeholder, può essere la nuova frontiera della formazione continua, diventare anche catalizzatore dei bisogni formativi di organizzazioni rinnovate e ri-motivate, guadagnare persino, in certi casi, quella diffusione che ha avuto recentemente in Italia la formazione sulle normative della sicurezza, grazie a esigenze sociali oggi sempre più diffuse che si incontrano con quelle delle organizzazioni innovative.

Una ricerca della Camera di Commercio di Milano del 2005 su La responsabilità sociale di impresa nella prospettiva dei consumatori, ha segnalato che nell'anno precedente il 50,5% dei consumatori italiani ha acquistato prodotti solo dopo aver verificato che non inquinino, non sia stato utilizzato il lavoro di minori, siano state rispettati i diritti di chi lavora, che l'85% sarebbe disposto a spendere il 10% in più per un prodotto che rispetti l'ambiente e la società, che il 40,5% ha evitato di acquistare prodotti provenienti da aziende i cui comportamenti sono stati ritenuti non etici, che il 14,2% ha partecipato a campagne di boicottaggio verso aziende non etiche. Inoltre dall'indagine emerge che la responsabilità sociale, nelle valutazioni dei consumatori sulla reputazione di una qualsiasi azienda, è il secondo parametro, dopo quello relativo ai prodotti e servizi forniti, e che viene prima delle performance finanziarie, della leadership e delle condizioni di lavoro.

Porre al centro di progetti di formazione continua finalizzati all'innovazione la responsabilità sociale, poi, è ancora più importante se l'obiettivo è la ricaduta complessiva dell'attività di un'impresa, a livello locale e globale, mettendo in discussione la massimizzazione del valore di borsa delle sue azioni come unico parametro da considerare. Il valore borsistico, come ha ricordato Gallino, è oggi spesso il valore principale dell'impresa globale irresponsabile, all'origine delle delocalizzazioni industriali, al punto che la stessa produzione assume un significato secondario rispetto al fatto che "uno dei segmenti in cui viene scomposta la catena del valore aggiunto scende sotto un certo standard di utili rispetto a quello di altri segmenti comparabili di altre aziende del settore". Così si cercano altri luoghi dove ripristinare gli standard nel disinteresse delle conseguenze sociali e ambientali. Proprio il ruolo che assume oggi la formazione continua, con le politiche che la sostengono per le diverse figure professionali, può consentire, invece, di avviare processi in controtendenza, favorendo anche, oltre a codici aziendali, iniziative istituzionali per introdurre codici regionali di responsabilità sociale che impegnino le aziende verso le comunità locali e quella internazionale.

Bibliografia

- Cfr.T. Besser, Studyng: A Way to Build Stronger Communities , Iowa State University Extension, 1997 www.exnet.iastate.edu/communities/news/ComCon69.html
- Cfr. Fleximodo project - <http://www.cordis.lu/easw/src/events.html>
- Cfr. P. M. Senge, La quinta disciplina , Sperling e Kupfer, Milano, 1992
- Cfr. La responsabilità sociale di impresa nella prospettiva dei consumatori , Camera di Commercio, Milano, 2005
- Cfr. L. Gallino, Un codice per non delocalizzare , La Repubblica-Firenze 18-2-2005, p. III
- Cfr M. Nussbaum, Giustizia sociale e dignità umana , Il Mulino, Bologna, 2002;
- A. Sen, Libertà e sviluppo. Perché non c'è crescita senza democrazia . Mondadori, Milano, 2000
- Cfr E. Morin, Il metodo. Ordine,disordine, organizzazione , Feltrinelli, Milano1983
- Cfr J. Rifkin, L'era dell'accesso , Monadori, Milano, 2000
- J. Dewey, Democracy and Education , in The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, The Electronic Edition , Carbondale and Edwardsville Southern Illinois University Press, 1996, p. 93
- Cfr, U. Beck, Che cos'è la globalizzazione? Rischi e prospettive della società planetaria , Carocci, Roma, 1999; La società cosmopolita , Il Mulino, Bologna, 2003
- Cfr, Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo , Lisbona, 24/03/2000
- Cfr. M. Authier, P. Levy, Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze, Feltrinelli, Milano, 2000
- P. Levy, L'intelligenza collettiva , Feltrinelli, Milano, 2002, p.35. Cfr., su questi temi, P. Orefice, I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens , Carocci, Roma, 2001; La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare , Guerini e Associati, Milano, 2003
- Cfr. M. Khor, Proprietà intellettuale, biodiversità e sviluppo sostenibile , Baldini Castaldi Dalai, Milano, 2004