ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 30 Aprile 2015
©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da **www.qtimes.it**
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Complex society and education
Società complesse e formazione

di Carmelo Piu
Università degli Studi della Calabria
carmelopiu@yahoo.it

Abstract
The analysis of nowadays society, characterized by complexity, globalization and cosmopolitanism, detects the need for an educational process, characterized not only by being able to read and interpret these phenomena, but also to know how to learn, how to reason and essentially knowing how to think and knowing how to act and intervene in the reality in an original and creative way. This process request the ability of the learner, through proper cognitive apprenticeship, to acquire cognitive autonomy, in order to learn how to learn independently as well as being aware of his learning process. This outcome has to be pursued in all stages of life and in every time and place of daily life. School, from this point of view, is called to use appropriate strategies and teaching practices, which are closely linked to the experience acting ad thinking of the learning person.

Kay words: Society - globalization - Educational process - cognitive autonomy.

Abstract.
L'analisi dell'attuale società, connotata dalla complessità, dalla globalizzazione e dal cosmopolitismo rileva la necessità di un processo di formazione, caratterizzato non solo dal saper leggere e interpretare questi fenomeni, ma di sapere come saper apprendere, saper ragionare ed essenzialmente saper pensare e saper agire ed intervenire nella realtà in modo originale e creativo.
Questo presuppone una capacità, da parte del soggetto, attraverso un corretto apprendistato cognitivo, acquisire autonomia cognitiva, in modo da *imparare ad apprendere* in modo autonomo e consapevole. Risultato che si deve perseguire in tutto l'arco della vita e in ogni momento e luogo della quotidianità della vita. La scuola, in questa ottica, è chiamata ad utilizzare strategie e pratiche didattiche adeguate, che siano strettamente legati all'esperienza e all'agire, pensando, del soggetto.

Parole chiave: Società - globalizzazione - Formazione- autonomia cognitiva

1. Premessa

L'attuale società, sempre più caratterizzata dalla globalizzazione della politica e degli scambi, dalla enorme complessità, dall'ampliarsi dell'orizzonte temporale e spaziale in cui competere e relazionarsi, dal prevalere invasivo della tecnologia e dalla grande quantità di informazioni disponibili da essa veicolate, presenta uno scenario del tutto nuovo rispetto agli scenari precedenti. Le parole chiave di tale scenario, a cui deve necessariamente rapportarsi il sistema formativo, sono *cultura, ambienti e contesti di apprendimento, persona*[1]. La società, essendo divenuta più complessa e caratterizzata sia da una differenziazione di ruoli che da una divisione allargata del lavoro, sia da organizzazioni più snelle che da lavoratori più flessibili, che usufruiscono di maggiori stimoli di informazione, comunicazione e distribuzione di beni e servizi, richiede agli individui[2], in modo sempre più pressante, di acquisire nuovi saperi, di produrre e sviluppare autonomamente conoscenze e competenze originali e creative per essere in grado di affrontare i cambiamenti economici e sociali che si susseguono con velocità mai vista prima. In tale società complessa e globalizzante, la conoscenza e la formazione assumono una rilevanza strategica così come assume anche una notevole rilevanza la cura e lo sviluppo del sé, della propria identità e personalità. Viene

[1] Le parole-chiave (*cultura*, *ambienti e contesti*, *persona*), per una riforma culturale degli ambienti e contesti di apprendimento e della persona, rappresentano gli elementi caratterizzanti il nuovo scenario sociale e formativo; questo ad indicare che ormai i sistemi d'istruzione e di formazione, nelle diverse modalità di erogazione del sapere (in presenza, a distanza,in blended learning), devono adeguarsi alle esigenze di una società delle conoscenze e delle competenze, per cui si avverte la necessità di migliorare il livello culturale del cittadino di domani. Il termine *cultura* specifica l'esigenza per ogni soggetto di essere consapevole, responsabile, creativo e quindi di imparare ad imparare; obiettivo che si può conseguire attraverso la costruzione di mappe cognitive in grado di evolversi in continuazione e in grado di connettere i saperi e saperli utilizzare nei molteplici contesti sia linguistici che variamente situati. Partendo, pertanto, dall'assunto che l'apprendimento si realizza sia longitudinalmente sia orizzontalmente, gli *ambienti* e *contesti* in cui si realizza il percorso formativo sono chiamati a porre al centro della loro azione formativa la persona, nell'intento di fargli acquisire autonomia critica e di produrre una cittadinanza cosmopolita. Il tutto mirato alla promozione e allo sviluppo della *persona* nella completezza di tutte le sue componenti e pensata essenzialmente come un insieme di relazioni sociali, il cui fine educativo è quello di sviluppare una cittadinanza planetaria, dal momento che la vita di ognuno si svolge ormai in un intreccio complesso di scenari locali e di scenari globali ("glocale").

[2] Si richiede sempre più il coinvolgimento di individui altamente formati e qualificati, che devono essere messi nelle condizioni di rapportarsi in equilibrio all'attuale epoca, che si è velocemente trasformata caratterizzandosi sia come società dell'informazione sia come civiltà scientifica e tecnologica tanto che le informazioni, la scienza e le tecnologie da un lato ne rappresentano i motivi conduttori e dall'altro ne sono i suoi elementi tendenziali di sviluppo.

richiesta sempre più la capacità di apprendere autonomamente, poiché la cultura viene considerata una risorsa vitale per la sopravvivenza sociale, economica e relazionale dei membri della stessa società. Il sapere rappresenta un capitale prezioso da incentivare e continuamente migliorare non solo nei tradizionali ambiti formali della formazione, ma anche nei contesti non formali e in quelli concreti e spontanei del vivere quotidiano. Accanto, pertanto, alla scuola, unica agenzia formativa del passato, vi sono altri luoghi, materiali ed immateriali, che offrono nuove opportunità ed ulteriori momenti di natura formativa, in quanto ci si trova dinanzi ad un sistema di formazione policentrico e allargato (De Bartolomeis, 1983; Frabboni, 1989). Da qui la necessità di ipotizzare dei processi formativi sia in un'ottica di *lifelong learning*, ossia di un processo, complesso ed altamente articolato, che non presenta più limiti di età (*dimensione longitudinale*) o limiti di natura temporale (*dimensione orizzontale*), per consentire meglio ai soggetti e ai cittadini, inseriti in tale nuovo scenario, di adeguarsi ai continui cambiamenti e mutamenti dei processi sociali e produttivi (Piu C., 2007); sia in un'ottica di *lifewide learning*, ossia di un apprendimento che si realizza in ogni luogo e momento della vita in una prospettiva di integrazione tra i tre contesti, formali-non formali-informali.

2. La società odierna

Gli elementi caratterizzanti il nuovo contesto, sia sociale che formativo e relazionale, si possono individuare nei concetti di *complessità*, *globalizzazione*, *cosmopolitismo*. Elementi questi che hanno necessità di collegarsi e rapportarsi al nuovo concetto di *formazione*; concetto che sarà la chiave di lettura complessiva e di interpretazione; sarà, cioè, la bussola, la guida, il riferimento costante in modo da evidenziare i modelli culturali, che incidono notevolmente sui modelli di vita personale, sociale ed occupazionale, i quali si sono nel tempo evoluti e percepiscono l'elevata complessità, la differenziazione e la forte specializzazione come l'approccio più efficace alla soluzione di problemi più ampi e non solo di quelli quotidiani. Ciò che, in effetti, maggiormente contraddistingue la società contemporanea è la quantità di informazioni disponibili, a conferma del progresso inarrestabile e irreversibile che costantemente si realizza nel campo delle conoscenze e delle tecnologie (Piu C., 1999), con una crescita esponenziale dei saperi e dei linguaggi multimediali. Il tratto distintivo, infatti, dell'attuale società è la conoscenza, rappresentata sempre più da simboli e da segni, che richiedono capacità ed attitudini formali e capacità d'astrazione di natura speculativa (Negrotti, Bertasio, 1982). Le trasformazioni caratterizzano, infatti, l'attuale momento come società improntata sul susseguirsi continuo e costante di conquiste scientifiche e tecnologiche, per cui le innovazioni, che provocano le trasformazioni, si manifestano con processi accelerativi impensabili sia per numero sia per frequenza sia per intensità in una sorta di autogenerazione continua. Si verifica così un continuo e vorticoso cambiamento, che travolge e modifica i precedenti punti di riferimento, considerato che la più grande variabile, il *cambiamento*, si presenta come una costante che fa nascere nuovi stimoli, nuovi alfabeti e nuovi linguaggi da acquisire, incidendo profondamente sul *modo di essere*, di *conoscere* e di *apprendere* dell'uomo. Al cittadino di questa nuova era non viene più richiesto di saper fare da soli e di saper eseguire ma di *sapere* perché si faccia una determinata azione ed essenzialmente di poter *decidere* e di saper *risolvere*, *collaborando* e *rapportandosi* agli e con gli altri. L'uomo è costretto, dallo sviluppo della scienza e delle tecnologie, ad abbandonare le sue funzioni esecutive e manuali e a sviluppare le sue facoltà

intellettive, poiché siamo dinanzi ad una società ad alta esigenza di cultura (Delors, 1996), in quanto l'individuo è chiamato ad agire, a produrre e a vivere la quotidianità in base alle conoscenze che possiede e alle molteplici competenze, che configurano una autonomia cognitiva ed una formazione duttile e flessibile, sempre in grado di impadronirsi dei nuovi saperi e di orientarsi nelle e con le nuove tecnologie. Non si tratta di lavorare con le tecnologie ma di interagire con esse, poiché queste hanno rivoluzionato sia la ricerca scientifica che i sistemi di comunicazione e di informazioni nonché il modus vivendi dell'uomo (Maragliano, 1996).

Studiare, pertanto, dal punto di vista pedagogico e didattico e in base al concetto di formazione, il tema della società complessa, globale e cosmopolita, presenta notevoli difficoltà. La società in cui viviamo si presenta, con caratteristiche di complessità[3] che non sempre è facile interpretare e decodificare, anche per il fatto che la stessa complessità si evolve, modificando i suoi assetti con un ritmo senza precedenti. Tale dinamismo, peraltro, viene accentuato dalla diffusione invasiva delle nuove tecnologie informatiche che, attraverso le miriadi di informazioni che riescono a trasmettere in tempo reale, rendono di fatto il mondo sempre più interdipendente e globalizzato. Dinanzi alla complessità, che incide in maniera significativa sulla quotidianità della vita e sui rapporti sociali, si pone la questione di quale tipo di relazionalità si richieda; quale modello di formazione sia in grado di rispondere adeguatamente a tali sfide; quali paradigmi e quali esperienze significative siano utili per analizzare i tratti tipici della società complessa ed in tale ottica poi verificare e sperimentare quale tipo di formazione sia ad essa coerente ed efficace. Il fenomeno della società complessa, peraltro, richiama altre sfide ed altre problematiche che si intrecciano e si sovrappongono quali i concetti di globalizzazione e di cosmopolitismo; quest'ultima caratteristica pone l'attenzione pedagogica e politica sul concetto di *integrazione*, intesa come necessità del riconoscimento del sé da parte degli altri in direzione dell'aumento della propria stima e del riconoscimento del sé da parte dello stesso soggetto; e di *inclusione*[4], che postula il sentirsi parte integrante, viva, partecipante e

[3] Il significato del concetto di *complessità* cambia a seconda del modello epistemologico di riferimento e si passa da un modello *classico*, caratterizzato dalla convinzione che la conoscenza può esistere in senso oggettivo, in grado cioè di rispecchiare e conoscere la realtà in modo preciso, per cui presuppone una *razionalità forte*, capace di elaborare teorie e metodi per riuscire a spiegarla da un punto di vista oggettivo: Morin (1990) individua tale modello con il "paradigma della semplicità", perché l'universo viene rappresentato come una realtà ordinata da regole che si possono scoprire; ad una modello *contemporaneo*, che richiama il significato di *complicazione*, ossia una società con una molteplicità notevole di elementi, che sviluppano un nesso intrinseco tra il fenomeno della disorganizzazione e quello della riorganizzazione. Il primo modello ha dato vita, in ambito formativo, al concetto di *programmazione*, intesa come azione guidata, che si basa su una concezione lineare di un intervento idoneo per conseguire i risultati preventivati; nel secondo modello, la cultura è intesa come complesso di rappresentazioni e percezioni della realtà, che richiedono di essere negoziati in continuazione, essendo la conoscenza scientifica una conoscenza multimediale, che vede il soggetto protagonista attivo insieme agli altri della costruzione e ri-costruzione di teorie costruite da diversi punti di vista con diverse metodologie (Azzali F., Cristanini D., 2001).

[4] L'*integrazione* da un lato è una finalità dell'educazione e dall'altro è un traguardo da conseguire in ambito formativo, per cui può, a giusta ragione, rappresentare una prospettiva utopica da realizzare e conseguire perché in grado d'innovare sia la ricerca sia la pratica didattica ricorrendo a metodi che per un verso considerano le diversità come vere e proprie risorse per la formazione e per un altro verso tendono al pieno sviluppo delle potenzialità di ogni persona. Il termine *inclusione*, invece, tende a sostituire quello di *integrazione*, anche se è necessario sottolineare che essi in qualche modo sono interconnessi, pur se il primo termine (integrazione) ha una prospettiva più ampia e generalizzante. Esso, infatti, pur se spesso viene riferito alle pratiche d'inserimento di soggetti con diversabilità nelle scuole, in realtà richiama quel processo che mira a formare una rete di legami che caratterizza gli ambienti di apprendimento come un contesto di accoglienza in grado di valorizzare le diversità e di rispondere ai bisogni di ciascuno; una rete che lega, nell'ambiente scolastico per esempio, alunni, docenti, personale, spazi e organizzazione al fine di realizzare un'effettiva partecipazione alla vita comunitaria, prevenendo qualsiasi forma di esclusione e di emarginazione. In tal senso, riferendosi alla diversità di ciascuna persona rispetto alle altre, ha una dimensione concettuale più ampia di quella che

significativa di una comunità, contribuendo attivamente al suo sviluppo e alla sua crescita economica e politica.
Cercare, pertanto, di definire teoricamente i concetti di complessità, di globalizzazione e di cosmopolitismo, che sono tra loro sussidiari e interconnessi, occorre un approccio multi ed interdisciplinare e non solo pedagogico-didattico, restando a questi due ultimi domini scientifici sperimentare strategie innovative in grado di attrezzare, scientificamente e metodologicamente, un soggetto in modo che possa affrontare in maniera adeguata queste nuove sfide ed essere in grado non solo di saperle accettare e sapervi convivere, ma anche di saperle governare e coordinare in modo da evitare il rischio di lasciarsi da esse schiacciare, divenendo un soggetto/oggetto che soccombe e non un soggetto autonomo che salvaguarda il proprio potere e la propria autonomia di decisione e di assunzione di responsabilità.
Oramai è in atto il passaggio da un lavoratore manuale ad un lavoratore della conoscenza, capace di adattarsi ai continui cambiamenti, possedendo conoscenze e competenze di base e conoscenze multiple e trasversali, dimostrando di essere in grado sia di rispondere positivamente ai nuovi linguaggi e ai nuovi saperi sia di sapersi relazionare e di saper comunicare con gli altri utilizzando le moderne tecnologie ed i linguaggi multimediali emergenti. Tale considerazione trova il suo fondamento nella consapevolezza che l'apprendimento è, per sua natura, contestuale e non può essere frammentato né può limitarsi alla sola riproduzione culturale ma sempre più richiede capacità di autoriflessione. Nella società contemporanea ognuno dovrà essere in grado di rinnovare autonomamente e continuamente il suo sapere e le sue competenze, perché la società obbliga ogni soggetto a dover decidere autonomamente (Cunti, 2000), a costruire da sé le proprie certezze (Alberici, 1999; 2002), a saper gestire autonomamente le proprie attività ed il proprio patrimonio culturale in una prospettiva non solo occupazionale ma di cittadinanza attiva e di inclusione sociale.

3. La società complessa e globalizzata

Lo sviluppo incessante delle nuove tecnologie, insieme alle molteplici forme di comunicazione, e la difficoltà da un lato e la facilità dall'altra di intraprendere nuove relazioni e contatti interpersonali, cambiano la quotidianità del vivere, coinvolgendo appieno il concetto di formazione, dal momento che la cultura e il sapere vengono sempre più considerati come propulsori e motori di sviluppo complessivo della società. Tali trasformazioni, proponendo molti scenari, determinano una crisi di identità e di orientamento nell'uomo contemporaneo, il quale, mediante continui stimoli e cambiamenti di stili di vita, assiste alla perdita di valori, ad avere riferimenti e certezze consolidate che gli hanno permesso di costruire una propria identità. L'individuo si viene ora a trovare davanti ad una fase di mutamento improvviso che lo costringe a costruire, ri-costruire e ri-conquistare quell'identità già acquisita nel corso degli anni; ricostruzione e riconquista che avviene grazie alla possibilità di attivare nuovi processi educativi e formativi, offrendo occasioni e stimoli verso una

si riferisce all'integrazione di soggetti con bisogni educativi speciali, per i quali si fa ricorso al termine specifico di integrazione, usato in Italia negli anni Ottanta quando ci si è orientati verso l'inserimento degli alunni con diversità nelle classi normali. Mentre il termine inclusione, riferendosi alla diversità, postula una didattica flessibile e dallo sguardo plurale, ossia attenta alle differenze in un contesto formativo in cui identità individuale e identità sociale possano relazionarsi al fine di garantire sia il diritto oggettivo si tutti sia quello soggettivo di ciascuno, il termine integrazione, invece, si pone come un aspetto o una particolare dimensione dell'inclusione, riferendosi (nel nostro caso) soprattutto all'inserimento degli alunni con bisogni educativi speciali nelle scuole normali.

più concreta scoperta del senso più autentico della sua esistenza all'interno della società contemporanea.
Il concetto di *globalizzazione* richiama, in modo significativo, la riflessione sulla complessità, perché non si riferisce solo ad un fenomeno economico ma coinvolge ed interessa gli ambiti della politica, della cultura e dell'invasività delle tecnologie, dal momento che il concetto (di globalizzazione) si è diffuso soprattutto con lo sviluppo dei sistemi informativi e di comunicazione. La diverse analisi su tale problematica hanno posto l'attenzione sia sugli aspetti positivi sia su quelli negativi, e su questo tema si registrano e spesso si scontrano pareri discordi, da parte degli studiosi, circa i benefici che deriverebbero dai processi di globalizzazione. A tal riguardo, Gallino (2000) individua quattro posizioni opposte: in primo piano si trovano coloro per i quali la globalizzazione è un processo irresistibile e inarrestabile che modifica continuamente il mondo intero apportando solo dei benefici; al secondo posto si collocano invece quegli studiosi che non rilevano grandi cambiamenti nelle politiche economiche, per cui ritengono che la globalizzazione sia un fenomeno che avrà i suoi effetti nel futuro e non nel presente, per cui al momento si presenta come un falso problema; al terzo posto sono da ascrivere coloro che nella globalizzazione scorgono solo effetti negativi per l'uomo; al quarto posto, sempre secondo Gallino, si attestano coloro che, invece, ritengono che sicuramente è un processo originale di grande portata che produce rilevanti effetti sia positivi che negativi.
Al di là, comunque, delle considerazioni che si potrebbero trarre rispetto alle diverse posizioni, sicuramente è un fenomeno che presenta caratteristiche nuove, in quanto inserisce nella vita dei popoli, degli stati e nella quotidianità della vita degli individui una fitta rete di interconnessioni e di interdipendenze, riunificando in un ipotetico "villaggio globale", per usare l'espressione di Mac Luhan, tutte le società del mondo, e producendo un'economia interdipendente su scala mondiale ed una cultura sempre più transnazionale con movimenti di popolazione a scala internazionale. La globalizzazione costituisce, in effetti, una componente determinante e significativa della civiltà moderna sulla quale incide in modo conflittuale e contraddittoria, sia creando una interdipendenza sia economica che politica, sociale e culturale sia coinvolgendo persone, stati, istituzioni e paesi di tutto il mondo e generando così nuove forme organizzative, nuovi rapporti interpersonali e nuove esigenze culturali e formative. Ma accanto al problema della globalizzazione, che rende la società notevolmente complessa, vi sono altri fenomeni che vi si collegano come effetti collaterali e come variabili con incidenza sulla quotidianità della vita quali i *processi migratori*, il *pluralismo culturale*, la *rivoluzione scientifica* e l'*evoluzione tecnologica*.

4. Altri fenomeni connessi: il cosmopolitismo

La presenza crescente di un numero sempre maggiore di persone immigrate, di nomadi e di extracomunitari produce la compresenza di popoli, razze, civiltà e fedi religiose e accentua la necessità di promuovere e favorire la capacità di una *convivenza civile e costruttiva* tra soggetti che sono portatori di culture, di lingue e di valori differenti. L'evoluzione in senso multietnico e multiculturale dei Paesi europei e dell'Italia, dovuto sia agli imponenti flussi migratori esterni che agli spostamenti migratori interni alla stessa Comunità, all'assunzione del ruolo di Paesi di immigrazione da parte di nazioni storicamente fonti di emigrazione, come l'Italia, ha posto e pone continuamente problemi rilevanti legati alla *diversità* e al *pluralismo*, tipiche di una società

multietnica. Si tratta, pertanto, di riuscire ad individuare le modalità che consentono di *far convivere* una popolazione culturalmente sempre più eterogenea, indicando principi e norme che disciplinino la convivenza tra soggetti diversi all'interno di una medesima configurazione sociale. Nonostante il riconoscimento di tale situazione, dell'importanza del rispetto e della pari dignità di tutte le culture, non sembra che ancora vi sia una prospettiva tesa a tradurre i principi sul piano concreto, ad accettare i rischi di una dinamica interculturale, a valorizzare la crescita dell'insieme dei gruppi sociali nello scambio vicendevole. Il quadro situazionale implica un nuovo modello educativo dall'elevato coefficiente di convergenza e unitarietà; la elaborazione e la sperimentazione di veri e propri curricoli integrati tra le istituzioni educative dei vari Paesi, che vadano nell'ottica interculturale e della comunicazione interculturale. Lo stesso Delors (1996), nel chiarire gli obiettivi dell'educazione, riconosce che uno dei pilastri della conoscenza è senz'altro la capacità di saper *costruire* relazioni significative con gli altri tanto da individuare nell'espressione *imparare a vivere insieme* una delle massime finalità a cui deve mirare la formazione. Questo perché viene riconosciuta notevole importanza alla capacità di ogni soggetto di saper cooperare e collaborare in direzione costruttiva con gli altri senza distinzione di sesso, di religione, di etnia, di cultura e di valori.

In questo quadro composito l'incontro con l'*altro* e ancora di più con l'*alterità* acquista un significato ed una valenza che necessariamente deve superare la semplice *tolleranza* del diverso o peggio ancora la sua assimilazione culturale, per cui diventa molto difficile ed arduo impostare una politica culturale, di natura interculturale, nel momento in cui ognuno assume i comportamenti e le convinzioni del gruppo etnico e culturale egemone o di appartenenza. Sul piano pedagogico, questo incontro richiede una iniziale ed indispensabile *reciproca interdefinizione* cognitiva ed etica, in cui le coordinate sia conoscitive sia culturali sia valoriali di ciascuna delle culture coinvolte si rendono disponibili ed accettano l'altro, aprendosi al confronto e alla solidarietà. Si tratta di un obiettivo che ha come presupposto il superamento di ogni monocentrismo con l'impegnarsi in processi di conoscenza reciproca e di costante comunicazione. In tale prospettiva diventa fondamentale riconoscere la *relatività*, la *parzialità* e la *limitatezza* dei propri punti di vista in modo da essere in grado di comprendere le uguaglianze e le diversità; uguaglianze e diversità che accomunano e contraddistinguono culture e individui. In tal modo la dimensione culturale si estende superando da un lato un pregiudizio etnocentrico e dall'altro superando ogni pregiudizio sociale per porsi come obiettivo l'attestarsi di un pensiero e di un'educazione interculturale (Piu C., Pitto, 1993), che miri al riconoscimento del principio dell'uguaglianza e al superamento del concetto di *differenza* di colore e di pelle, di lingua e di cultura. Molti studiosi sostengono, giustamente, che l'intercultura è soprattutto un modo di essere del pensiero, che implica e comporta una riflessione teorica di una intelligenza polivalente e la capacità di relazioni ricche, molteplici e creative. L'intercultura, cioè, si pone come obiettivo precipuo di esplorare i livelli di possibile distinzione e complementarità, di interazione e di integrazione tra lingue e culture considerate incompatibili, spesso non confrontabili né coordinabili. Importante diventa partire dalla consapevolezza che tra le culture esistono distinzioni e differenziazioni che rimandano a connessioni ed integrazioni. Fondamentale, allora, diventa la promozione del *paradigma della cultura* che postula la formazione di un pensiero *aperto*, caratterizzato da *flessibilità cognitiva*, e quindi un pensiero critico e problematico, capace di discostarsi dai propri riferimenti cognitivi e valoriali per dirigersi verso l'imparare a riconoscere con maggiore consapevolezza critica la propria specificità nei suoi aspetti di positività e di

negatività. La propria identità culturale e valoriale si costruisce sul riconoscimento di sé come soggetto complesso, articolato, molteplice, costitutivamente *diverso* che si realizza, si arricchisce e si alimenta attraverso l'attivazione di dinamiche interazionali in cui la costruzione dell'identità personale comporta il necessario confronto con gli altri, la disponibilità al confronto e a superare i confini delle proprie culture per accettare, comprendere e interagire con i territori mentali delle altre culture. Si postula, come indispensabile e necessaria, una *rivoluzione culturale* che avvicini il diverso, lo straniero, che lo faccia conoscere e "sentire" vicino, razionalizzando le paure ataviche, le aggressività inconsce, le difficoltà e i rifiuti attraverso il *dialogo*, l'avvicinamento e la convivenza (Cambi, 1993). Non si tratta di limitarsi ad un'analisi constatativa o meramente descrittiva, ma di aiutare tutte le culture, attraverso il dialogo e la conoscenza reciproca, a superare i gretti confini nazionali, a considerare le comuni radici e a promuovere una corretta comprensione tra gli uomini. È necessario rendersi conto che il confronto deve tendere a realizzare un discorso comune, ad attivare un dialogo costruttivo e comprensibile fra gruppi diversi nei loro comportamenti, nei loro interessi, nel loro potere, nella loro ricchezza, ma tuttavia legati da un rapporto di interdipendenza, che giorno per giorno si costruisce sempre più vincolante, in un mondo in cui i futuri processi di sviluppo, anche educativi, e la loro soluzione interessano ormai tutti in una dimensione mondiale e indivisibile dell'umanità.

Le migliori riposte a tale problematica si collocano tutte quante nell'ambito di una pedagogia e cultura del dialogo; dialogo inteso come esperienza, prima ancora che come principio cognitivo, sociale, autoformativo, poiché il dialogo acquisisce valore solo attraverso l'esperienza del dialogare. È, in effetti, sostiene Cambi (1993b), la prassi del dialogo che lo fonda come valore e lo reclama come scelta. Da qui l'impegno a comprendere, a favorire il dialogo, il suo ethos, la sua struttura, ma soprattutto a produrlo, ad attivarlo, a mantenerlo vivo, aperto, reciproco. Attraverso il dialogo ci si conosce, si impara a confrontarsi, ad esprimere i propri pensieri e a comprendere quelli degli altri in un mutuo aiuto e sussidiarietà, a realizzare concretamente un processo relazionale, per cui lo specifico educativo viene determinato da un sistema di rapporti tra persone e soggetti. Bisogna perciò agire a livello educativo per introdurre modificazioni negli atteggiamenti e nei comportamenti, intese a migliorare le relazioni intersoggettive, promuovendo forme di educazione interculturale, dentro e fuori la scuola, e migliorando comportamenti e rapporti intercomunicativi all'interno di tutte le varie e diversificate esperienze legate alla quotidianità del vivere.

Di fronte alle crescenti esigenze dell'attuale società complessa, pluralista e multiculturale, la riflessione culturale e la ricerca scientifica hanno necessità di elaborare nuove prospettive di lettura, individuare migliori strumenti ermeneutici, collegati a più adeguate proposte di intervento educativo. A questo mutamento dei fatti e degli eventi che si realizzano in modo continuo ed incessante, necessariamente deve far riscontro un contestuale arricchimento quantitativo e qualitativo degli strumenti conoscitivi. In questo continuo fluire del nuovo, si richiede che vengano ad essere tenuti ben fermi alcuni punti nevralgici di riferimento, capaci di dare significato, senso ed orientamento a questo continuo cambiamento, in modo da conferire senso, significato e intelligibilità ai propri costrutti teoretici attraverso alcune categorie di riferimento, fra le quali, in modo particolare, assume rilievo la centralità della persona. In tutti questi mutamenti, emerge l'idea forte di un soggetto *attore* dei processi sociali salvaguardando il principio della centralità della persona nel processo educativo-formativo. L'attuale contesto socio-culturale e la sua complessità sistemica offre, alla costruzione della personalità, non soltanto la possibilità di aprirsi all'alterità e

alla diversità e allo scambio, ma offre anche continue sollecitazioni perché il soggetto possa estendersi, oltre l'interazione personale diretta, alla partecipazione e alla responsabilità condivisa, partendo dal presupposto che la persona è tensione verso l'incontro con l'altro e verso un dialogo sempre più esteso ed allargato. La conquista personale dell'autonomia, in effetti, si presenta sostanzialmente come conquista personale della responsabilità nell'instaurare rapporti relazionali basati sul dialogo e sull'incontro collaborativo con gli altri senza distinzione di sesso, razza, lingua e cultura. Per questi motivi si richiedono con urgenza riflessioni e interventi atti a promuovere l'integrazione culturale e la partecipazione allargata all'altro per frenare e limitare processi di emarginazione e di espulsione e a promuovere, invece, *modalità relazionali evolutive*. Promuovere occasioni di incontro e di dialogo, nelle quali le persone possano rapportarsi non soltanto per un confronto o per uno scambio o per ricavarne un modello, ma per verificare quali possono essere i valori emergenti che scaturiscono dallo stare insieme e sui quali tentare di costruire un accordo e un apprendere a stare insieme e a convivere in maniera dialogica e dialettica. In una società complessa e multiculturale, uno degli obiettivi primari di ogni intervento educativo è legato al rispetto della differenza, per cui si richiede, sostiene Cambi (1993), una cultura del pluralismo, che faccia vivere insieme pluralismo e differenza, in quanto questi termini non rappresentano fini a se stessi, ma costituiscono invece la trama di un tessuto interculturale che restituisca unità al molteplice e consentano nuovi spazi di intesa, di incontro, di relazione, di condivisione e di progettualità. Questo significa che all'educazione e ai processi formativi si prospettano essenzialmente tre compiti, particolarmente complessi e delicati:

1) la *valorizzazione* delle differenze per consentire di andare oltre le relazioni cooperative e ricreare canali simbolici capaci di veicolare valori universalmente condivisi;

2) la *creazione* di una profonda tensione ideale di natura interculturale per conseguire effettivi traguardi di democrazia e nuove forme di convivenza solidale e non omologante;

3) la *promozione* di una corretta capacità di riuscire a risolvere i conflitti per generare relazioni capaci di caratterizzare il contesto di relazioni come ambiente generativo di pace.

Le parole-chiave diventano, pertanto, *differenza*¸ *convivenza*, *relazionalità*, intesi come valori universalmente condivisibili e come istanze educative attuali e poietiche. L'idea della *convivenza civile* non può riguardare le singole individualità ma deve connotare e coinvolgere le soggettività collettive, ossia i gruppi etnici e diversi per sesso, per religione, per cultura e per tradizione. La convivenza è occasione di confronto nella differenza e per questo anche di possibile conflitto, poiché spesso comporta tensioni endogene ed esogene che possono e devono essere affrontate, risolte o negate per generare accettazione autentica dell'altro e costruire solidarietà nella distinzione. L'esperienza del convivere può condurre sia a chiusure difensive sia alla ricerca del confronto aperto e al dialogo. Si può, infatti, convivere nel rispetto reciproco senza per questo essere sicuri di non generare altro che estraneità, ossia senza incontrare mai davvero l'altro, o al contrario si può convivere senza nulla perdere della propria identità ma generando con l'altro un nuovo modo di vivere e di pensare e forme sempre originali di conoscenza e di esperienza, di condivisione e di solidarietà, per attestarsi come *egemonia culturale della logica della convivenza*. Da qui l'esigenza di incoraggiare lo sviluppo del pensiero critico e comprensivo (Gardner, 1995), che porta a riconoscere l'importanza che va assumendo la capacità di porre, di porsi domande e di trovare insieme possibili soluzioni da condividere. Si tratta di imparare a comprendere una società molto complessa, articolata, che richiede massima disponibilità ad accettare i punti di vista altrui e

diversi e comprenderli attraverso lo sviluppo di una comunicazione ecologica, che pone l'accento nei processi relazionali, nel rispetto della diversità, in modo che soggetti diversi tra di loro possano agire insieme per un obiettivo comune.
Nell'era delle differenze, dell'incertezza, della globalizzazione e del cosmopolitismo, l'obiettivo principe è di educare al pensiero planetario, per cui diventa presupposto di ogni attività formativa, sia essa rivolta alla specificità scolastica, sia essa rivolta al variegato mondo della formazione non formale, laddove si progettano e si realizzano percorsi intenzionalmente formativi. Dal momento che l'epoca in cui viviamo può essere caratterizzata come l'epoca delle *differenze* e dell'*incertezza*: *differenze* di carattere individuale, territoriale, culturale, che postulano incontro tra i popoli e le civiltà, per cui le parole chiave sono multicultura, intercultura, transcultura (Piu C., Pitto, 1993), prendendo atto che lo scenario socio–culturale è in via di rapida evoluzione e che è vitale adoperarsi affinché la pedagogia e la didattica del dialogo siano la strada maestra per il rispetto della propria e dell'altrui identità e per sconfiggere ogni forma di fondamentalismo. L'assenza di dialogo e di una didattica dialogica e dialettica minaccia seriamente la *convivenza dei popoli* in un'epoca, come la nostra, in cui i flussi migratori favoriscono un continuo mescolamento di culture, di stili di vita, di mentalità, di tradizioni. Tutto questo inevitabilmente ha una ricaduta sui sistemi di formazione che per realizzare un effettivo dialogo devono necessariamente adeguare la propria proposta formativa, costruendo percorsi didattici interculturali (la didattica intesa come mediazione, dialogicità, relazione, interattività; la riflessività come critica su di sé), in grado di contribuire alla formazione di mentalità pronte al dialogo, alla cooperazione, alla comprensione dell'altro e, al contempo, alla riscoperta delle proprie radici e della propria storia, condizione irrinunciabile sia per definire la propria identità sia per il dialogo con gli altri per riconoscerne le ragioni.

5. Formazione e società complessa

La società contemporanea è attraversata da un processo di crescente complessità che si manifesta con la produzione di una fitta rete di sottosistemi autonomi e interconnessi relativi alla produzione della cultura, alla diffusione dell'informazione, alla sanità, all'economia e agli altri ambiti della vita politica, relazionale e sociale. Anche il processo di formazione partecipa, come sottosistema, alla complessità, per cui risente di incertezze e di disorientamento nella formulazione delle finalità, di effetti imprevedibili negli esiti del proprio percorso e della sua azione didattica e nella scelta degli strumenti e delle pratiche da utilizzare. La società complessa, globalizzata e cosmopolita, ha reso incerto e confuso il quadro valoriale e normativo, perché sono saltati gli schemi precedenti, poiché viviamo in una società senza riferimenti certi e in cui ognuno è chiamato a costruire e ad elaborare il proprio percorso formativo. Si tratta di saper affrontare le nuove emergenze sociali con creatività e di saper costruire gli strumenti culturali adatti per comprendere quali paradigmi formativi adottare e verso quali prospettive, culturali-educative-formative, incamminarsi per governare il futuro e dare risposte positive ai problemi e alle difficoltà da superare. In tale villaggio complesso, globale e cosmopolito, appare sempre più evidente la valenza e l'importanza dominante della dimensione culturale; dominanza che si manifesta e si concretizza nella diffusione dell'informazione, della tecnologia, dei linguaggi e degli alfabeti nuovi e nel profondo cambiamento degli stili di vita. Le fonti di informazioni si moltiplicano e, nello stesso tempo, si diversificano, in quanto diffondono molteplici e continui messaggi superando ogni barriera e controllo, per cui diventa essenziale

acquisire alcune capacità e abilità fondamentali come il *sapere* identificare e organizzare le informazioni; il *sapere comprendere* ed *interpretare*, per *agire*, i sistemi sociali, culturali ed organizzativi. Non solo, quindi, essere in grado di *leggere*, *comprendere* e *interpretare* le molteplici informazioni e messaggi, ma anche di *saperli discriminare e scegliere* per *affrontare* e *risolvere* i problemi con una varietà di metodologie e di strategie. Non si tratta, perciò, di saper ascoltare e interpretare i messaggi ma di possedere le competenze valide per saper riflettere, saper trovare i nessi logici e padroneggiare il pensiero critico, in modo da sapere *come apprendere*, *come ragionare*, *come saper pensare* e *come rielaborare* la conoscenza acquisita, in modo originale e creativo, per *saper come agire* ed *intervenire* nella realtà.

La condizione necessaria per rispondere in modo adeguato ai continui cambiamenti, in cui peraltro il cambiamento e la trasformazione costituiscono una variabile, che è sempre più una costante di natura permanente, è il concetto di formazione rivisitato in una nuova ottica che vede il soggetto attore, protagonista, costruttore della sua formazione per acquisire autonomia e flessibilità cognitiva mediante alcune pratiche e strategie didattiche, in cui il soggetto sia attivo, partecipativo, coinvolto e in cui prevalente sia lo sviluppo della sua dimensione metacognitiva[5], che si realizza nella interazione con gli altri (soggetti, oggetti di conoscenza, contesti) e che, in campo formativo, sta per autoconsapevolezza del proprio modo di apprendere, di interpretare i saperi e di impadronirsi degli stessi. Il concetto di formazione ha acquisito ormai una nuova dimensione, passando da una dimensione quantitativa, legata ai contenuti, ad una squisitamente qualitativa, legata alla "necessità di rendere un soggetto capace di gestire e utilizzare le informazioni" e "di assumere decisioni, sviluppare spirito critico e consapevolezza" (Piu C., 2009), rappresentato in modo significativo da espressioni quali "lavoratore della conoscenza" e "imparare ad imparare". Sono espressioni che intendono significare che il soggetto, nella sua quotidianità, ha necessità di utilizzare le conoscenze per essere costantemente responsabile e consapevole delle sue azioni; ed essere in grado autonomamente di impadronirsi dei nuovi saperi e di sapersi rapportare ai cambiamenti anche tecnologici. Per conseguire questi obiettivi, il percorso di formazione deve essere strutturato in modo da *allenare* il soggetto a essere padrone della sua dimensione non solo cognitiva ma anche di rapporti con il sapere e con gli altri relativamente ai soggetti, agli ambienti, alle diverse culture. Le finalità della formazione oggi sono legate alla flessibilità e all'autonomia cognitiva del soggetto, operanti in un'ottica di lifelong learning. Le stesse attività didattiche, mediante l'attivazione di plurimi progetti didattici, ognuno dei quali persegue obiettivi diversi, ossia competenze trasversali diverse, e plurimi laboratori, ognuno dei quali mira a sviluppare competenze specifiche, acquisiscono significatività nel processo di formazione quando è il soggetto, ossia l'allievo, ad effettuare la scelta motivata e ragionata tra queste varie opzioni, per cui gli obiettivi formativi per eccellenza diventano il saper scegliere e il saper decidere tra più possibilità quella più coerente ai propri bisogni formativi, anche se la motivazione alla scelta va supportata dal docente. Il dover scegliere e decidere tra più proposte è l'occasione propizia per instaurare un dialogo e inizialmente realizzare una riflessione sulle proposte e successivamente per esaminare e discutere sui punti di criticità delle stesse proposte. Il dialogo e la riflessione abituano il soggetto a saper pensare, a saper

[5] La metacognizione è l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo (Cornoldi, 1995). Con questo termine possiamo intendere il modo in cui ciascuno di noi sviluppa le proprie strategie cognitive per un approccio adeguato alla conoscenza. In altre parole acquisire consapevolezza del proprio modo di acquisire, elaborare e rielaborare le conoscenze e di saperle gestire.

ragionare, a saper decidere e, quindi, a saper essere e sapersi relazionare, che sono gli obiettivi formativi che caratterizzano l'autonomia (dimensione metacognitiva) e la flessibilità cognitiva dei soggetti (capacità logico-critiche, rielaborative e rigenerative).
Allo stesso modo, anche la progettazione e la valutazione, intesi quali strumenti scientifici ed operativi, hanno necessità di assumere un particolare significato, in quanto non hanno più la finalità di trasmettere e far acquisire contenuti ma di concorrere ad allenare il soggetto ad essere autonomo, assicurandogli un percorso di *apprendistato cognitivo*. I due strumenti hanno necessità di operare in sintonia e in sinergia in modo che tra questi strumenti si realizzi un continuo interscambio di informazioni, di analisi ed interpretazioni dei dati e di decisioni adeguate e correlate, e che questi strumenti diventino e siano occasione per dialogare, per riflettere e per individuare e superare i punti di criticità dello stesso percorso di formazione. Da qui l'esigenza di una progettazione non rigidamente determinata e statica ma flessibile e fluida, in quanto mirata ad obiettivi specifici e ben individuati; e di una valutazione non intesa come giudizio su qualcuno o su qualcosa ma *documento* da discutere, da interpretare e da utilizzare per la crescita professionale degli uni (i docenti) e per la crescita intellettuale e metacognitiva degli altri (gli studenti). Importante è progettare e valutare per la persona e quindi per l'apprendimento e la formazione e non tanto per l'insegnamento e per i contenuti, che diventano solo mezzi ed occasione per dialogare, per discutere e per confrontarsi in modo da addivenire ad una conoscenza condivisa. L'insegnamento aiuta e favorisce l'apprendimento quando mira ad assicurare le migliori condizioni esterne perché si realizzi l'apprendimento, che è, invece, un processo interno, per cui l'intervento esterno deve mediare, trasformare, o meglio ancora deve agevolare il processo interno. La progettazione e la valutazione assumono un loro significato, cioè, solo se riescono a porsi come percorso condiviso dagli studenti e da momento cognitivo si trasformi in sviluppo metacognitivo e da un'eteroprogettazione ed un'eterovalutazione si passi ad una progettazione condivisa e ad un'autovalutazione. Ciò significa prestare attenzione ai bisogni di differenziazione, espressi dai diversi soggetti, cui va assicurata un'offerta formativa di qualità nel senso che miri a valorizzare la diversità degli interessi e la varietà dei ritmi e degli stili di apprendimento di ciascuno. La formazione ha necessità, pertanto, di salvaguardare il diritto oggettivo di ciascuno: acquisire le competenze di base; e di salvaguardare anche il diritto soggettivo alla diversità e all'identità di ciascuno. Per questo motivo un'offerta formativa di qualità richiede un percorso, in cui interagiscano una didattica individualizzata (affinché tutti accedano agli alfabeti) ed una didattica personalizzata (affinché tutti sviluppino le proprie potenzialità). Entrambe, didattica individualizzata e didattica personalizzata, che certamente non sono separabili, caratterizzano la qualità dell'istruzione e puntano a considerare centrale, nel processo di formazione, il soggetto e la persona. In poche parole, muoversi in direzione del successo formativo significa porre al centro dell'azione educativa e didattica la persona, in quanto è importante che acquisisca in modo significativo e costruisca autonomamente, in un contesto sociale, conoscenze e competenze. Essenziale, in tale ottica, diventa il processo di acquisizione e costruzione di conoscenze e competenze e non il prodotto, ossia cosa il soggetto abbia acquisito o costruito. Importante diventa il saper utilizzare, in modo scientifico e metodologicamente adeguato, le categorie che si muovono in direzione della costruzione delle competenze e che sono essenzialmente quelle che aiutano il soggetto a pensare, a ragionare, a discriminare gli elementi di un determinato fenomeno conoscitivo e, sulla base di queste analisi ragionate e motivate, esprimere ed esercitare la propria decisionalità. Per questo motivo, le categorie riguardano la capacità di

dialogare, di rapportarsi agli altri riflettendo sugli elementi di criticità. Attraverso la dialogicità e la riflessività il soggetto prende atto del suo modo di ragionare e di pensare e può modificarlo e rapportarlo alle necessità in riferimento ad un problema da affrontare e risolvere. Per essere protagonista il soggetto ha necessità di vivere la formazione come esperienza significativa, che ha a che fare con il processo di metacognizione, ossia con la consapevolezza e il controllo circa i propri processi cognitivi.

La nostra realtà, a volte tragica, non rende più procrastinabile un'azione educativa che dia a tutti il senso del vivere: saper decentrare il proprio punto di vista (di conoscenze e di emozioni) per leggere e vivere il mondo con lo sguardo dell'altro; saper navigare tra le differenze, a volte senza una rotta ben definita; saper costruire le conoscenze perché si sia in grado «di riflettere su quella conoscenza spontanea che costruiamo dentro mondi idiografici, locali, particolari, irriducibilmente differenti e diversi» (Fabbri, Batini, 2000). Importante è muoversi, come sostiene Guitton (1986), verso la costruzione di un «pensiero capace di cogliere e accogliere il suo contrario, […] capace di contemplare la negazione di sé (che diventa la differenza delle differenze), ossia il contrario», ossia verso un pensiero aperto all'"oltre" e all'"altrove […] che tende a trasformarsi incontrando la pluralità delle culture e a trasformare, a sua volta, ciò con cui viene in contatto». In altre parole la vita sociale, politica e culturale vede modificato il suo contesto che ha assunto forme e contenuti diversi, poiché, sostiene Zsuzsa Hegedus (1993), l'attuale società "ha integrato il mondo in un sistema complesso di interdipendenze e di competizione, di comunicazione e di connessione, di interazioni e di subordinazione in una società-mondo di dimensione globale che non si definisce più come industriale, nella misura in cui la sua capacità di azione, di creazione e di produzione ha ormai come risorsa principale non la materia, in generale, ma la "materia grigia", unica risorsa inesauribile e illimitata: la creatività del cervello umano". Una società globale, complessa e in continua trasformazione, non ha, quindi, e non potrà avere più il suo punto di riferimento sul lavoro materiale, quanto piuttosto su un lavoro intellettuale, creativo e inventivo, poiché ha come oggetto principale la creatività e l'innovazione, ossia la *mentedopera*, dal momento in cui la quotidianità della vita dei soggetti sono e saranno sempre più governate dal sapere e dal sapere spendibile, caratteristica di una società ad alta esigenza di conoscenza (Livre Blanc, 1995).

Ecco perché il tema della formazione polarizza l'attenzione di istituzioni, organizzazioni, studiosi ed esperti del settore, essendo da un lato aumentata a dismisura la domanda di formazione ed essendo dall'altro mutato il concetto stesso di formazione. Concetto legato all'acquisizione degli alfabeti indispensabili per comunicare, produrre e saper riflettere sulle stesse conoscenze acquisite in modo da saper combinare in maniera creativa, innovativa e originale, gli alfabeti acquisiti, saperli rielaborare per generare nuovi saperi e saperli utilizzare per consentire all'uomo di sapersi orientare in modo adeguato nella molteplicità e diversità dei linguaggi e dei contesti (Piu C., 2007). Ogni soggetto è oggi cosciente dell'importanza assunta dal sapere e della necessità di apprendere in continuazione, in modo da vivere consapevolmente i tempi moderni, tenendo conto per un verso dell'esplosione dei saperi e dall'altro di una loro rapida obsolescenza, per cui la creatività, le relazioni, le conoscenze, la formazione del capitale umano sono fattori chiave per rispondere alle sollecitazioni della complessità, della globalizzazione e del cosmopolitismo. In tale prospettiva, anche il sistema produttivo richiede di trasformarsi in sistema cognitivo, in considerazione del fatto che anche le organizzazioni non solo apprendono ma concorrono a far acquisire e costruire conoscenze e competenze nuove. Per tale motivo l'impostazione classica che prevede un tempo per

apprendere e un tempo per lavorare non è più adeguata e la formazione diventa un tema ricorrente della vita dell'uomo che si intreccia con il lavoro e che realizza nel concreto un apprendimento continuo, che si sviluppa per tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) ed in ogni luogo e momento della quotidianità della vita (*lifewide learning*), considerando oltre ai contesti formali, anche quelli non formali ed informali. Il compito del soggetto è quello di *imparare ad apprendere*, di essere cioè sempre pronto ed in grado di impadronirsi dei nuovi saperi, adeguandosi ai cambiamenti, anche tecnologici.

Nella società complessa si richiede un sistema di formazione ad ampio raggio, che vede un pluricentrismo di azioni formative sinergiche (Piu C., 2011) tra momento scolastico e altri momenti, sempre formativi, della quotidianità dal momento in cui il processo formativo non si ferma ma continua in altri ambiti, in altri luoghi e in altre realtà quali il territorio, l'ambiente, l'associazionismo, la famiglia, gli Enti locali, ai quali si affiancano i nuovi strumenti di interazione tecnologica come la chat, il blog, il social network, ecc. Questi strumenti permettono di interagire con e nei processi formativi, poiché la loro presenza incrementa ed aumenta a dismisura le occasioni in cui il soggetto può trarre benefici per la propria formazione, che si sviluppa non solo e non più solo nel contesto formale rappresentato dalla scuola e dall'università, ma anche nella vita di tutti i giorni, nella società civile e nella quotidianità del vivere. Da qui la necessità di dotarsi di competenze e professionalità sempre più alte, potenziando le capacità critiche e logiche, per essere in grado non solo di affrontare il cambiamento, ma anche di saperlo coordinare e governare. All'uomo "viene richiesto non solo il sapere perché si faccia una cosa, ma essenzialmente il poter decidere e il saper risolvere, oltre al saper collaborare, modificando i precedenti saper fare da soli e il saper eseguire" (Piu C., 2011). L'apprendimento, in effetti, viene inteso non tanto come processo di acquisizione di un corpo di conoscenze consolidato ma come pratica riflessiva e di autodiagnosi (Alessandrini, 2011) in grado di incidere sul modo di essere e di conoscere dell'individuo. Nella società complessa il *saper apprendere* e l'*imparare ad apprendere* rappresentano gli assi portanti di una conoscenza correlata di più codici di analisi della realtà circostante con la capacità di potervi intervenire in modo autonomo e consapevole. Essenziale diventa la capacità, mediante un percorso di formazione che assicuri un reale apprendistato cognitivo, di impadronirsi di nuove conoscenze e mettere nelle migliori condizioni il soggetto di costruirsi nuove competenze, in modo da acquisire la capacità di *imparare ad imparare* per tutta la vita. Ormai l'obiettivo della formazione viene commisurato non tanto per l'ampiezza delle conoscenze e competenze, ma per la loro profondità e qualità (Bruner, 1996), ossia al sapere *come apprendere* e *come rielaborare*, in modo originale e creativo, le conoscenze e le competenze acquisite in rapporto alle situazioni e ai contesti in cui l'individuo è chiamato ad operare. Il processo formativo, nel contesto di una società complessa, globalizzata e globalizzante, postula lo sviluppo del pensiero critico e il possesso di capacità logiche quali: a) capacità di sintesi e di discriminazione tra i molteplici messaggi cui si è sottoposti; b) capacità di progetto, per finalizzare le conoscenze e le informazioni ad un preciso e determinato progetto conoscitivo; c) capacità di verifica e controllo, in modo da poter accertare l'attendibilità e la veridicità delle stesse informazioni; d) capacità di attuazione, in grado di contestualizzare le informazioni, le conoscenze e le competenze legandole e rapportandole ad un progetto concreto (Piu C., 2001).

6. Interconnessione tra programmazione e strategie e pratiche didattiche

Il processo di formazione, onde evitare il rischio di omologazione che può essere provocato dalla società globale, ha necessità di salvaguardare la diversità e l'identità di ciascun soggetto, cui va garantita un'offerta formativa di qualità che valorizzi i bisogni di differenziazione, la diversità degli interessi e la varietà dei ritmi e stili di apprendimento di ciascuno. Importante è assicurare a tutti il diritto all'istruzione e all'apprendimento, mediante la modalità didattica individualizzata, ed a ciascun soggetto il diritto alla formazione attraverso efficaci modalità di apprendimento finalizzate a far loro acquisire competenze trasversali, mediante una modalità didattica personalizzata, che li mettano in grado, sostiene Delors (1996), di comprendere situazioni complesse dagli sviluppi imprevedibili riuscendo a trovare la giusta risoluzione. Ciò richiede di modificare i contenuti del processo di insegnamento-apprendimento mettendo in discussione i tradizionali assetti disciplinari, che preferiscono lo sviluppo di un pensiero lineare, sulla base dei risultati della ricerca epistemologica che prefigura, afferma Monasta (2002), la possibilità di nuove aggregazioni delle discipline scolastiche, che si muovono sempre più verso una impostazione e ricerca interdisciplinare per lo sviluppo del pensiero sistemico e simultaneo.

I profondi cambiamenti in atto nella società impone di rivedere obiettivi, contenuti, metodi e organizzazione all'interno di un organico processo di trasformazione del processo e percorso formativo affinché il soggetto in formazione e in situazione apprenditiva acquisisca quelle competenze sia di base che trasversali, che lo mettano in grado da un lato di condividere alcuni valori positivi, legati alla convivenza civile, e dall'altro di orientarsi nella vita mediante scelte consapevoli, capace di pensiero critico, creativo e divergente, per cui è in grado di saper interagire e collaborare con gli altri in situazione di lavoro e di ricerca. L'individualizzazione degli apprendimenti e la personalizzazione dei percorsi comporta da un lato l'utilizzo di nuovi strumenti e strategie didattiche e nuove impostazioni di natura didattica in modo da passare da una didattica trasmissiva ad una più critica, più creativa, più costruttiva, ma anche a modalità organizzative nuove e più flessibili. Indispensabile è elaborare ipotesi progettuali e programmazioni congrue e coerenti attivando all'interno di esse strategie e percorsi in direzione individualizzata e percorsi personalizzanti. Le due modalità hanno in comune la *centralità della persona*. Mentre la prima modalità, la didattica individualizzata, si rivolge all'insegnamento in modo da tenere nella giusta considerazione le differenti e diseguali caratteristiche cognitive e soci-affettive degli allievi; la seconda modalità, la didattica personalizzata, si rivolge al soggetto e la rende centrale per costruirsi autonomamente la capacità di *imparare ad imparare*. Un percorso, quindi, in cui interagiscano le due modalità didattiche, che pongono al centro della loro azione educativa il soggetto/allievo, e che vedano prevalente l'imparare sviluppando attività concrete attraverso il fare[6] e mediante una programmazione di attività operative, che rispondano ai requisiti degli obiettivi preventivati nel progetto cultura, nell'intento di collegare gli obiettivi formativi alle tecniche e alle strategie didattiche. È indispensabile, cioè, che si crei e si sviluppi una intensa e continua connessione e interazione dialettica tra il piano culturale e il piano metodologico-didattico e organizzativo, ossia

[6] Il *learning by doing* si presenta non solo come l'insegna dell'Attivismo pedagogico, ma anche di una didattica più aggiornata e più critica, pur se è opportuno tracciare alcune note critiche ed alcune precisazioni. La *prima* è che non si apprende attraverso il semplice fare; se, cioè, la semplice attività del fare non è accompagnata dal pensiero, dalla riflessione. La *seconda* è che si richiede che le azioni vengano interiorizzate, ossia prima eseguite culturalmente e mentalmente e poi effettuate mediante la consapevolezza delle azioni, di ciò che si vuole fare e del perché. per evitare che siano solo azioni meccanizzate.

tra i fini formativi e le tecniche e le strategie, poiché il percorso di esperienze educative significative ha necessità di collegare il sapere scientifico con il sapere quotidiano, i saperi freddi già codificati con i saper caldi della quotidianità del vivere; il sapere in sé con il saper fare; le conoscenze dichiarative con le conoscenze procedurali e multilinguistiche e multicontestuali; il sapere transfer con il sapere poietico. Apprendere attraverso il fare non è un processo facile e automatico. Dal fare e dall'esperienza acquisiamo i dati della e per la conoscenza ma non la conoscenza sic et simpliciter. Il fare e l'esperienza, in effetti, forniscono un insieme di unità di informazioni e solo la capacità intellettiva dei soggetti possono trasformarle in conoscenza, solo quando cioè essi, i soggetti, sanno come trattarle e valutarle, se si pensa che i dati informativi possono essere interpretati in più modi (Rumiati, 2000). Da qui l'esigenza di saper riflettere sull'esperienza e sul fare, rielaborare i dati, integrarli e fare sulla base dei primi dati nuova esperienza, sulla quale ancora riflettere, rielaborare e integrare ancora in un ciclo continuo di esperienza, di fare e di riflessione. Tutto ciò richiede la valorizzazione del pensiero che giustifica e legittima il fare e che consente di saperlo organizzare insieme agli e con gli altri. Ogni azione ed esperienza umana può essere considerata formativa, nel senso che apporta sempre dei cambiamenti nel modo di pensare, di ragionare, di agire, per diventa essenziale puntare, durante il processo formativo, a cercare di collegare l'apprendimento con la quotidianità della vita (Knowles, 1997), per cui è necessario imparare da tutto ciò che facciamo e bisogna vivere ogni esperienza come esperienza di formazione. Da qui la necessità di creare e progettare modelli teorici e riferimenti operativi per l'autoformazione e l'autoapprendimento.

È evidente, in tutto questo discorso, il riferimento a tutte quelle pratiche che privilegiano il *problem solving*, la pedagogia del progetto, la logica del laboratorio e i giochi di simulazione. Risultano infatti inattuali e poco efficaci quelle pratiche e strategie che non mirano a coniugare teoria e prassi, che non assicurano i requisiti di operatività e che non si ispirino alla metodologia della sperimentazione e della ricerca partecipata. Il problema di fondo è di attivare pratiche e strategie coinvolgenti per il soggetto che apprende, in linea con quanto affermano gli studi e le ricerche in ambito cognitivo e metacognitivo. Si tratta di realizzare attività e strategie in cui il soggetto sia reale protagonista in parte per eseguire indicazioni e consigli (progetto didattico e attività laboratoriali guidate), ma anche per elaborare progetti ed esercitare la propria autonoma decisionalità nell'ipotizzare e realizzare concretamente un'esperienza di vita in direzione formativa ed in cui dominante sia una valutazione tra pari ed un'autovalutazione costante e continua (project work, giochi di simulazione, attività laboratoriali libere e di ricerca).

L'imparare attraverso il fare, agendo ed intervenendo, modificando e decidendo innovazioni e cambiamento, è considerata, dalla maggioranza degli studiosi e dei ricercatori della formazione, la migliore strategia per imparare, partendo dal presupposto che l'imparare non sia da intendere solo il saper eseguire e memorizzare, ma anche e soprattutto il saper comprendere, il saper decidere e scegliere tra più opzioni e possibilità. Il *learning by doing* viene ritenuta la strategia migliore sia per comprendere sia per memorizzare, poiché l'apprendimento si realizza attraverso il fare, attraverso l'operare e l'agire, ossia attraverso le azioni che si svolgono in direzione della realizzazione di qualcosa di concreto e reale. Ma solo il fare non è sufficiente se non viene collegato al *learning by thinking*, ossia al pensare, all'acquisire consapevolezza di ciò che si fa e si vuole fare. L'operatività si colloca in modo sinergico e organico, creando una stretta simbiosi, tra il fare e il pensare, tra la mano e la mente, tra le azioni manuali e le azioni intellettuali, in quanto si realizzano un complesso

di relazioni sociali e di collaborazione, di scambi di punti di vista e di condivisione cognitiva, sia tra gli allievi e sia tra questi e i docenti. I termini teoria-pratica, pensiero-azione, mente-mano (Scribner, 1987) non sono mai completamente separati e non agiscono mai separatamente, ma agiscono in modo interagenti. Ogni azione e ogni attività pratica è sempre guidata dalla riflessione sulle proprie esperienze precedenti e su quelle sviluppate sul campo. È sempre guidata, cioè, dalla riflessione e dalla elaborazione personale ed è sempre caratterizzata da percorsi e metodologie che favoriscono l'apprendimento attivo, l'imparare facendo che coinvolge la relazione con gli altri, la mente, il corpo e l'affettività nella sua dimensione sociale, cognitiva ed emotiva (Rango C., 2008), per richiamare, sostiene Bertagna (2012), "l'unità della persona, della cultura" e "per imparare a scoprire in maniera cooperativa la complessità del reale". Per comprendere c'è necessità di riflessione, di pensiero. All'azione deve precedere e seguire il pensiero, per cui occorre operare prima pensando e riflettendo, discutendo e dialogando con se stessi e meglio ancora con gli altri (*cooperative learning*) e poi riflettere, pensare, dialogare con se stesso e con gli altri sull'esperienza prodotta. Nell'*operare concretamente*, nel *manipolare*, nel *simulare*, si coinvolge tutto se stesso, perché l'esperienza è frutto e decisione adottata dopo aver pensato, ragionato, riflettuto. Da non dimenticare, poi, che se faccio e se penso, comprendo, ricordo, acquisisco e mi impadronisco delle stesse modalità sia del fare che del pensare.

Riferimenti bibliografici:

Alberici, A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita,* Torino: Paravia.

Alberici, A.(2002), *L'educazione degli adulti*, Roma: Carocci.

Alessandrini, G. (2011), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano: Angeli.

Azzali, F., Cristanini D. (2001), *Programmare oggi. Le fonti, i modelli, le azioni*, Milano: Fabbri.

Bertagna, G. (2012), *La progettazione della riforma*. *Lessico pedagogico di riferimento*, in www.bdp.it/inriforma/pdf/Progettazione_riforma_lessico_pedagogico_rifer.pdf.; sito consultato nel settembre del 2012.

Cambi, F., Cives G., Fornaca R. (1993), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze: La Nuova Italia.

Cambi, F., "Il dialogo tra uomini", in Piu C., Pitto C. (a cura di), *Multiculturalità e integrazione delle etnie*, monografico di *Nuovo Albero a Elica*, 1993b, 3-4;

Cornoldi C. et al. (1995), *Matematica e metacognizione*, Bologna: Il Mulino.

Cunti, A. (2000), *Pedagogia e didattica della formazione*, Napoli: Liguori.

De Bartolomeis, F. (1983), *Scuola, territorio: verso un sistema formativo allargato*, Scandicci: La Nuova Italia.

Delors, J. (1996), *Nell'educazione un tesoro,* Roma: Armando.

Fabbri, L., Batini F. (2000), "Riflessività e valutazione", in *Rivista dell'istruzione,* n. 4.

Frabboni, F. (1989), *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo: EIT.

Gallino, L. (2000), *Globalizzazione e disuguaglianze*, Bari: Laterza.

Guitton, J. (1986), *Arte nuova di pensare,* Cinisello Balsamo: Edizioni Paoline.

Knowles, E. (1997), *The Oxford dictionary of phrase, saving and quotation*, Oxford, University: Press.

Livre, Blanc (1995), *Enseigner et apprende. Vers une société cognitive*, Commmissione Europea.

Maragliano, R. (1996), *Manuale di didattica multimediale*, Bari: Laterza.

Monasta, A. (a cura di), (2002), *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Roma: Carocci.

Morin, E. (1990), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Cortina.

Morin, E. (1990), *Pensare l'Europa*, Torino: Feltrinelli.

Negrotti, M., Bertasio, D. (1982), *La forma e il futuro. Informatica e processi culturali*, Milano: Angeli.

Piu, C., Pitto, C. (a cura di), (1993), "Multiculturalità e integrazione delle etnie", in *Nuovo Albero a Elica*, monografico, 3-4.

Piu, C. (1999), *Problemi di didattica*, Cosenza: Jonia editrice.

Piu, C. (2001), *Autonomia scolastica: un'identità da ricercare*, Roma: Edizioni Scientifiche Magi.

Piu, C. (2007), *Riflessioni di natura didattica*, Roma: Monolite.

Piu, C.(2009), *Problemi e prospettive di natura didattica*, Roma: Monolite Editrice.

Piu, C. (2011), "La formazione e i contesti formativi", in Piu C., Piu A., De Pietro O., *I tempi e i luoghi della formazione*, Roma: Monolite Editrice.

Rango, C. (2008), "Il laboratorio: una risorsa per la formazione", in Piu A., Rango C., *Laboratorio e tirocinio nei contesti formativi*. *Riflessioni*, Roma: Monolite.

Rumiati, R. (2000), *Decidere*, Bologna: Il Mulino.

Scribner, R. W. (1987), *Popular culture and popular movementes in Reformation Germany*, London: Hambledon Press.

Zsuzsa, H. (1993), "Globalizzazione dei rapporti e industrializzazione delle sfide sociali nell'epoca post-industriale", in De Masi D. (a cura di), *Verso la formazione post-industriale*, Milano: Franco Angeli.