

ESPLORAZIONI URBANE (EspUrb)

Il ventunesimo secolo si caratterizza sempre più come secolo urbano: nel 2050 il 70% della popolazione mondiale vivrà in aree urbane. Le città e le metropoli convivono sul territorio e nella mente degli uomini. Accanto a queste due realtà, ancora legate alle relazioni centro-periferia, ne emerge una terza, in attesa di una compiuta interpretazione teorica, dove le aree centrali sono sostituite da connessioni internazionali o nodi *globali*. In tempi di globalizzazione e di *disembedding*, accanto alle tre realtà indicate, riemergono le comunità locali come possibile terreno di recupero di identità. La collana “Esplorazioni Urbane” si propone di analizzare la nuova realtà urbana contemporanea, con i metodi della sociologia e delle scienze del territorio, con una forte attenzione al rapporto spazio-società al fine di contribuire a migliorare la comprensione dei profondi mutamenti in atto.

La collana adotta un sistema di double-blind peer review.

Direttore: Ezio Marra

Comitato scientifico: Aurelio Angelini, Maurizio Bergamaschi, Guido Borelli, Nunzia Borrelli, Gilda Catalano, Matteo Colleoni, Elena dell’Agnese, Davide Diamantini, Enrico Ercole, Maria Luisa Fagiani, Rossana Galdini, Antonietta Mazzette, Alfredo Mela, Fiammetta Mignella Calvosa, Andrea Rolando, Silvia Sivini, Simone Tosi, Simona Totaforti, Annamaria Vitale, Anna Maria Zaccaria.

MIRELLA FERRARI

SOCIOLOGIA DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO

**Scuola, musei e
formazione continua**

LEDIZIONI

© 2018 Ledizioni LediPublishing
Via Alamanni, 11 – 20141 Milano – Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

Mirella Ferrari, *Sociologia dei contesti di apprendimento. Scuola, musei e formazione continua*

Prima edizione Ledizioni: Marzo 2018
ISBN: 978-88-6705-770-2

Il presente volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Ledizioni.

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
L'EDUCAZIONE COME PROBLEMA SOCIOLOGICO: UNA DEFINIZIONE	7
SOCIOLOGIA DELL'ARTE ED EDUCAZIONE:	
DAI FONDAMENTI ALLE POLICY	17
1. La nascita e le funzioni del museo.....	20
2. Studi fondativi e approcci teorici	23
3. Generazioni di studiosi e scuole a confronto	26
3.1 Prima generazione.....	26
3.2. Seconda Generazione.....	29
3.3 Terza generazione	30
3.4 Ulteriori contributi	31
3.5 Prospettive recenti.....	33
3.6 Tendenze attuali.....	43
4. Musei e policy.....	46
EDUCAZIONE E SCUOLA:	
DAI PROBLEMI INTERNI ALLE <i>POLICY</i> MULTILIVELLO	55
1. L'educazione: una questione sociologica	55
2. I compiti della scuola: socializzazione e selezione	62
3. Famiglia di origine e riuscita scolastica	68
4. Insegnanti e impatto sull'apprendimento.....	70
5. Disuguaglianze nell'istruzione: elitarismo, dispersione scolastica e divario territoriale	74
6. Questioni: socializzazione massmediale, ICT	82
7. <i>Education Policy</i> , autonomia e responsabilità nella "Buona Scuola"	84
IL LIFELONG LEARNING E LE CRITICITÀ	
DEL MONDO CONTEMPORANEO.....	89
1. Orizzonti teorici dell'apprendimento permanente nella <i>learning society</i>	89
2. La complessità e le dimensioni del <i>lifelong learning</i> , <i>lifedeep</i> <i>learning</i> e <i>lifewide learning</i>	92
3. Apprendere ad apprendere: alcuni orientamenti teorici.....	95
4. Orizzonte normativo della <i>learning society</i> e del <i>lifelong learning</i>	97
5. Le policy per la formazione in Italia nell'ultimo ventennio.....	99
6. Il ruolo delle Università nello sviluppo di un sistema di <i>lifelong learning</i>	106

7. Questioni centrali e criticità per lo sviluppo del <i>lifelong learning</i> ...	107
CONCLUSIONI	111
BIBLIOGRAFIA	115

INTRODUZIONE

Da anni il tema dell'interdisciplinarietà si è imposto all'attenzione dei ricercatori di quasi tutte le discipline come un'urgenza che dovrebbe contraddistinguere qualsiasi iniziativa di ricerca. Già nel 2002 lo scenario descritto dalla National Science Foundation americana indicava la collaborazione attiva tra discipline tecnologiche e umanistiche come la via principale da seguire per poter sperare di promuovere le scoperte più promettenti di fronte ai bisogni della società. Il tema della contaminazione delle tradizioni, dei saperi, dei gruppi sociali o delle popolazioni ha invaso numerosi ambiti di ricerca e settori di attività, anche nella vita quotidiana. Nonostante le migliori indicazioni o i migliori auspici il lavoro interdisciplinare costituisce un impegno difficile per numerosi motivi. È necessario mettersi in discussione di fronte a punti di vista completamente diversi, a colleghi che parlano un linguaggio a volte difficile da capire, a problemi che, in altre prospettive, sembrano più complicati o diversi da come li abbiamo sempre concepiti. Ci si sente a volte senza un terreno o si vede un possibile approdo lontano. Addirittura, capita di non sentirsi identificati o di dubitare di poter portare i segni distintivi che ti permettono di integrarti all'interno di uno specifico gruppo sociale.

Ma i rischi e la fatica sono ripagati dalla possibilità di far convergere interessi e problemi, sconfinando e imparando sempre più dalle parole e dagli sguardi di chi pur partendo da lontano ti avvicina ad una prospettiva nuova.

Questo volume è il risultato del ripensamento di anni di lavoro intenso che hanno voluto avviare un confronto con discipline diverse e che vengono ora ricondotte all'approccio principale della riflessione sociologica. Per capire i processi sociali e l'impatto sulla società della formazione continua è stato, e rimane, imprescindibile dialogare con il lavoro dei pedagogisti e dei sociologi di altre tradizioni di ricerca. Anzi è necessario capire profondamente il loro contributo per prendere coraggio e spingersi a poter confrontare i problemi e le aspettative dei singoli che quelle della società intera sul piano dello sviluppo della conoscenza e della diffusione del sapere.

Questo volume vuole discutere il tema dell'educazione continua facendo riferimento ad alcuni contesti o luoghi, che ne fondano l'identità: la scuola, i musei, la formazione nel mondo del lavoro e negli sviluppi della vita.

La domanda di sfondo chiede alla ricerca sociale di capire quale siano l'organizzazione, le prospettive e il ruolo della formazione continua nella nostra società e, in particolare, in Italia.

Il lavoro è organizzato dividendo i contesti di riferimento e organizzandoli in una rassegna di teorie e problemi che confluiscono nella considerazione delle azioni concrete che hanno dato vita agli orientamenti descritti. Infatti, il quadro di riferimento che ha guidato l'esplorazione dei temi dell'apprendimento continuo, considera la questione delle *education policy*, evidenziando problematicità e conquiste della *governance* italiana negli ambiti che fanno da guida a questa ricerca.

Per questo, il volume si chiude poi con una panoramica sul possibile contributo che il *lifelong learning* dovrebbe offrire per la costruzione di una *learning society*. E a questo punto, il tema si dilata nelle prospettive trasversali del *lifewide* e del *lifedeeep*, che allargano ulteriormente i confini del lavoro in atto. L'educazione permanente diventa un modo d'intendere l'educazione o un atteggiamento mentale verso l'educazione stessa.

L'analisi sulla dimensione formale e non formale dell'apprendimento, che attraversa tutto il volume, lo vuole rendere uno strumento versatile per lo studio dei nuovi ambienti di apprendimento, alimentando ulteriori spunti di riflessione.

Milano, gennaio 2018

Capitolo 1

L'EDUCAZIONE COME PROBLEMA SOCIOLOGICO: UNA DEFINIZIONE

La sociologia dell'educazione ha conosciuto negli ultimi decenni uno sviluppo importante anche da un punto di vista teorico, facilmente riconducibile alla sociologia nel suo complesso. Sostenere, come alcuni vorrebbero, che la sociologia dell'educazione sia svincolata da un legame forte con la sociologia in generale non è, infatti, proficuo e non illumina sulle sue stesse origini (Bernbaum, 1979). Ricondurre, invece, la sociologia dell'educazione, all'interno dei campi di indagine della sociologia, implica l'attivazione di paradigmi, concetti, temi e metodologie che mantengono una relazione strutturale con le domande e i tentativi di risposte della ricerca sociologica¹.

Sino dalle sue origini l'approccio sociologico ha presentato una ambivalenza tra gli "sguardi" della *sociology of education* e della *educational sociology*. La sociologia dell'educazione non è semplicemente lo studio sociologico dell'educazione o dei processi educativi, che la condurrebbe a campi di indagine propri di altre discipline tra cui la pedagogia e la psicologia, ma è lo studio del rapporto tra società ed educazione (Besozzi, 2016). Già all'inizio degli anni Settanta, Gallino dichiarava apertamente che "un sociologo che occupi di questioni educative e psicologiche non dovrebbe stupire. La dinamica della società resta spesso incomprensibile se non si prende in esame, accanto al sistema delle relazioni sociali che costituisce l'oggetto specifico delle relazioni sociologiche, l'insieme della cultura e i tipi di persone che incorporano quella cultura e danno vita al sistema di relazioni. L'educazione è il mezzo principale per trasmettere consapevolmente la cultura da una generazione all'altra" (Gallino, 1972).

¹ "Sociology, in common with other sciences, has a 'horizontal knowledge structure' which consists of a 'series of specialized languages with specialized modes of interrogation and criteria for the construction and circulation of text" (Berstein, 1999).

Così, la sociologia dell'educazione eredita dalla sociologia la capacità di creare un linguaggio proprio che interroghi la realtà e investighi sulle questioni con una sua specifica sintassi (Ball, 2008). La sociologia dell'educazione, esplorando la modernità e la contemporaneità, analizzando il rapporto tra società ed educazione, ha fornito una lettura di fenomeni sociali complessi o ha tentato, quanto meno, di dare risposte e consolidare i saperi teorici sul tema dell'educazione.

Da un punto di vista internazionale, negli Stati Uniti si è assistito a una frattura tra lo studio dell'educazione e la sociologia, in quanto ha sostanzialmente prevalso un approccio vicino alla ricerca pedagogica, mentre in Inghilterra non si è mai sviluppato un interesse dei pedagogisti nella direzione di una *education sociology* e, dunque, l'istruzione e l'apprendimento nella loro relazione con la società sono rimasti ancorati al sapere sociologico, seppur circoscritto a temi specifici (Besozzi, 2016).

Oltre gli sviluppi che la sociologia dell'educazione ha avuto alle diverse latitudini, occorre chiarire, seppur in forma schematica, alcuni passaggi chiave affrontati dalla disciplina nel corso dei decenni. La sociologia dell'educazione si venuta formando man mano attraverso una serie di cambiamenti e tensioni tra modelli interpretativi diversi, nonché tra campi di indagine affini che compenetrano altre discipline, come la pedagogia, la filosofia, la psicologia e le scienze politiche. Solo negli ultimi decenni ha ridefinito un insieme di teorie, modelli interpretativi e approcci metodologici, fino a creare un nuovo campo di indagine. *“Consequently, it is sometimes difficult to say who a sociologist of education and who is not, and where the field begins and ends”* (Ball, 2008).

Di fatto, via via che ci si addentra nello studio della sociologia dell'educazione ci si accorge che l'educazione “dipende dalla religione, dall'organizzazione politica, dal livello di sviluppo delle scienze, dalle condizioni dell'industria. Se la si isola da tutte queste cause storiche diventa incomprensibile” (Durkheim, 1911).

Pensiamo alla contemporaneità, dunque, dove il tratto maggiore è dato dal cambiamento continuo e dalla ricerca dello stesso da parte del singolo e della collettività, per effetto della globalizzazione, della competizione e della velocità che caratterizza le nostre esistenze. Potremmo sostenere che, mai prima di oggi, la contemporaneità ha incorporato il cambiamento e lo ha reso il motore essenziale dello sviluppo, dell'innovazione e delle contraddizioni che ci troviamo a fronteggiare. In una società in continuo “divenire” cambiano scopi, relazioni, interessi individuali e collettivi; cambia, così, continuamente anche il campo di indagine della sociologia dell'educazione (Ball, 2008). In tale contesto avvengono due fatti: da un lato il continuo sviluppo e la discontinuità producono nuove *chance* per la società, e la sociologia dell'educazione tenta di individuare tali opportunità e rispondere ai quesiti che queste nuove possibilità mettono in campo; dall'altro il lavoro delle scienze sociali è quello di scavare “dietro”, riconte-

stualizzando e animando la disciplina entro il paradigma dell'educazione (*ibidem*).

Il principale agente educativo è, e rimane, la società che, in quanto tale, avanza richieste di adattamento a schemi e regole (Mannheim, Stewart, 1967) per questioni di ordine e in risposta alle esigenze di una società finalizzata allo sviluppo.

Il cammino che ha portato alla definizione di un'identità disciplinare per lo studio della relazione educazione-società ha una rilevanza storica che merita di essere ripresa. Non analizzeremo in modo approfondito tutte le numerose teorie e gli approcci che la ricerca ha finora prodotto, ma tenteremo di passare in rassegna gli orientamenti fondamentali, così da consentirci di avere un quadro sintetico ed esplicativo degli orientamenti principali degli ultimi sessanta anni.

Nella tradizione sociologica, l'educazione si è sviluppata all'interno di un quadro interpretativo macrosociale, ove le principali fasi sono state quattro:

1. **Fase fondativa:** dalla metà dell'Ottocento fino alla metà del Novecento. Il fenomeno sociale più rilevante dal quale prende origine la riflessione sull'educazione è la diffusione dei sistemi democratici in Europa e America. La distribuzione del potere mediante il suffragio, via via allargato, viene connessa all'organizzazione scolastica e dell'istruzione, quali fattori critici per l'evoluzione della società.

Si diffonde, soprattutto in Inghilterra, l'ideale "liberale educativo" che troverà poi concretezza nella progettazione e nascita di molte scuole: si passa, quindi, da una concezione tecnica dell'istruzione che rispondeva a una società industrializzata alla ricerca di tecnici e professionisti, a una concezione liberale dell'educazione che si prefiggeva l'ambizioso fine di educare l'uomo alla riflessione su stesso e sul mondo, coinvolgendo le sue facoltà creative e immaginative.

Le domande sull'organizzazione della società si sviluppano in concomitanza con la riflessione sull'educazione come fattore di inclusione sociale, sia come fattore di differenziazione tra individui e tra gruppi sociali. Tutti i padri della sociologia, parlando della natura della società, forniscono spunti di riflessione sul tema dell'educazione: Marx, Durkheim, Weber, Simmel e Mannheim.

Durkheim (1893; 1922) riconduce il tema dell'educazione al ruolo chiave di agente promotore del primato della società. Infatti, ritiene che la società possa rispondere a una richiesta di ordine sociale mediante la coesione e la solidarietà tra gli individui. In una società industrializzata si realizza una differenziazione del lavoro e delle funzioni, emerge una specializzazione che porta con sé conflitti e tensioni rilevanti e che impone un ordine. La società con le sue esigenze di stabilità è il punto di partenza della sua teorizzazione, non l'individuo come nelle teorie economiche. Durkheim definisce la società industrializzata "organi-

ca”, perché le diverse parti che la compongono svolgono funzioni diverse, che sono tra loro subordinate e specifiche. La solidarietà che si genera è, dunque, anch’essa “organica”, ossia una solidarietà differenziata da individuo a individuo.

A questo riguardo, Durkheim verrà criticato per l’ambivalenza delle sue posizioni nel delineare la solidarietà organica, sottoposta agli interessi dei singoli. Ma al di là degli orientamenti divergenti, Durkheim ha contribuito a definire l’educazione come fattore che si qualifica come “indispensabile alla costruzione dell’essere sociale”, per le risposte ai bisogni di integrazione dell’individuo e ai fini del controllo sociale (*ibidem*).

Nell’idea marxista di educazione prevale, invece, il legame tra la struttura economica della società e l’educazione. Nella visione di Marx (1885) l’assunto di partenza riguarda il fatto che la società è una società concreta, composta da uomini e si definisce essenzialmente per la sua struttura economica in continua tensione tra le diverse forze produttive. La realtà è, pertanto, un fatto modificabile dall’azione umana e la coscienza è lo strumento di questa azione.

Due concetti chiariscono bene il rapporto che intercorre tra società ed educazione nella teorizzazione marxista: il concetto di *contraddizione* e quello di *alienazione*. La contraddizione definisce l’antagonismo esistente tra gli esseri umani e tra i gruppi: come a esempio il gruppo di controllo (la borghesia nella società capitalistica) e il gruppo controllato (il proletariato). L’alienazione descrive la supremazia dell’oggetto prodotto dall’uomo, il quale ne perde il controllo e si sente, dunque, alienato.

L’educazione, nella visione marxista, risente di questi assunti teorici. Egli infatti sostiene che nella società capitalistica la divisione del lavoro dia origine a profonde contraddizioni e alienazioni: anche l’educazione, così, si realizza all’insegna di tali dilemmi, perché l’educazione è ascritta all’ambito delle sovrastrutture e, in quanto tale, è determinata dalla struttura sociale. L’educazione sarà, quindi, originata e governata dalla classe dominante e dai bisogni espressi dalla stessa. Sarà allora tanto più importante un’istruzione che non sia solo tecnica ma che recuperi la dimensione dell’essere umano nella sua totalità, volta alla presa di coscienza del dominio di alcune classi su altre e in grado di analizzare le contraddizioni insite nei rapporti umani.

Il contributo di Weber alla sociologia dell’educazione si muove da uno dei suoi concetti centrali: l’*azione sociale*, ossia quell’azione “intenzionale, dotata di senso e riferita ad atteggiamenti di altri” (Weber, 1922). Weber riesce, nelle sue ricerche, a stabilire un nesso tra cultura, potere ed educazione. Infatti all’interno di una società multidimensionale e condizionata dall’azione politica, cultura ed economia dialogano per definire i modelli dell’organizzazione sociale. Al concetto di classe si affianca quello di *ceto*, che definisce l’appartenenza ereditaria.

L'educazione sarebbe, quindi, il risultato culturale di un ceto dominante, che lotta per i vantaggi economici, politici e formativi, utilizzando l'istruzione come mezzo di mantenimento o scalata al potere.

Anche Simmel partirà dall'analisi della società industriale, esprimendo gli interrogativi e i dilemmi di inizio Novecento. Simmel chiarisce il concetto di *socialità*, intendendo con essa le condizioni del processo di socializzazione (Simmel, 1908). Egli ritiene che all'interno di ogni relazione sociale gli individui non si vedano nella loro totalità ma intravedano solo un frammento, colto in riferimento a una situazione o a un dato momento, come potrebbe essere quello lavorativo o familiare. L'individuo è frutto di molti frammenti ma non si esaurisce nelle sue determinazioni sociali: esiste uno scarto tra ciò che è sociale e ciò che è intimo, riservato a se stessi. Questo scarto produce una certa complessità nelle relazioni e nel quotidiano. A questa frammentazione si aggiunge la "cultura metropolitana" (Simmel, 1909) che dà valore alla produzione massificata e al denaro, oggetto di scambio nelle transazioni, e che rende misurabile ogni cosa: tutto diviene oggetto di calcolo, si oggettiva e di spersonalizza, lasciando emergere l'individualità in modo sempre più evidente. Quindi, se da un lato la vita moderna offre all'individuo occasioni di emancipazione, dall'altro, lo pone di fronte al rischio di ottundimento per i numerosissimi stimoli e allo sradicamento sociale rispetto al passato.

Simmel a compimento della sua analisi, pone l'accento sull'importanza dell'educazione quale strumento di promozione per l'umanità. A fronte, infatti, della crescente alienazione, data dall'anomia culturale, afferma che l'educazione non debba solo rispondere ai bisogni della *téchne* (τέχνη) e non possa esaurire la sua azione perseguendo un obiettivo morale, come nella visione di Durkheim. Egli ritiene che l'educazione debba porsi l'ambizioso traguardo di offrire agli individui una dimensione etica, in modo tale che i singoli siano in grado di sviluppare uno spirito soggettivo e, al contempo, creativo (Simmel, 1922).

Un ulteriore sviluppo della preoccupazione etica e morale per il destino dell'individuo e per la crisi dei modelli culturali tradizionali viene offerto dal contributo di Mannheim (1951), che sovrappone il suo lavoro sui temi dell'educazione alla centralità della riflessione sulla sociologia della conoscenza. Nei suoi scritti Mannheim matura un rifiuto per qualunque ideologia e per qualunque posizione dogmatica e, dopo l'incontro con George Herbert Mead, diventa sempre più determinato ad approfondire la dimensione democratica nelle società industriali europee. In questa visione l'educazione è lo strumento con il quale influire sulle esistenze e sulle traiettorie di vita.

Mannheim definisce i concetti di istruzione, adattamento ed educazione, introducendo il concetto di *educazione sociale*, che assume un significato simile a quello di socializzazione; in questo processo intervengono agenti singoli e agenzie socializzatrici. La società rimane il principale agente educativo dei processi di socializzazione, mentre la scuola assume un'importanza cruciale, poiché ri-

sponde a tre obiettivi: la trasmissione della cultura attraverso i diversi *curricula* scolastici; l'incoraggiamento di comportamenti utili alla vita futura e alla riuscita di un progetto individuale; e il consolidamento di competenze e conoscenze, finalizzate a una futura professione. In questa cornice appare essenziale il ruolo dell'insegnante e dell'insegnamento: agente di sviluppo educativo; promotore di equità; sostenitore di processi di uguaglianza; fautore di un'educazione alla democrazia; tutore di una educazione accessibile a tutti.

Si nota come i valori fondamentali del campo di indagine della sociologia dell'educazione emergano con chiarezza fin di primi contributi ed arrivino a noi, radicandosi nei lavori di ricerca empirica e nei principi ispiratori delle azioni politiche: di fatto anche l'Agenda Europea e i vari programmi di sviluppo comunitari esprimono, a più riprese, gli stessi valori di inclusione, accesso ed equità².

2. Legame istruzione – occupazione. Si apre intorno agli anni Sessanta del secolo scorso una stagione di riscoperta dell'educazione, a questa focalizzazione del dibattito contribuiscono Floud, Halsey, Douglas e Ardigò. Si discute molto sull'oggetto di studio della sociologia dell'educazione e sui metodi di indagine più appropriati per indagare la relazione tra educazione e società. Sono questi gli anni in cui la sociologia opera un lavoro di approfondimento epistemologico, selezionando teorie e approcci utili alla disciplina, marcando nettamente un territorio proprio di esplorazione scientifica e tentando una differenziazione rispetto alle altre scienze dell'educazione.

Molto interesse è rivolto alla partecipazione di massa alla scuola dell'obbligo, causata dal boom delle nascite e da una maggiore richiesta di istruzione.

Halsey mette in luce come la sociologia dell'educazione aspiri a spiegare le complesse relazioni tra le politiche di governo e l'istruzione. Tenta anche di spiegare i concetti di equità e prosperità cui le politiche educative mirano, nell'utopico raggiungimento di una "migliore educazione individuale e collettiva" (Halsey, 1961).

Douglas (1964) si concentra sulla famiglia e sulle interconnessioni tra famiglia di origine e apprendimento, condizioni materiali e istituzioni scolastiche. Analizza, inoltre, le inuguaglianze di classe come parte delle dinamiche nella relazione scuola-famiglia entro la cornice delle *education policy*, enfatizzando l'aspetto multidimensionale dei fenomeni educativi.

Floud, Halsey e Martin (1956) anticipando la tradizione degli studi comparativi in ambito educativo, propongono un primo studio comparativo tra ambiente scolastico, famiglia d'origine e contesto culturale entro il quale il singolo apprende, per determinare i fattori del successo scolastico. Un altro contributo,

² Non analizzeremo in questa sede le iniziative di *governance* ma rimandiamo alla loro trattazione ai capitoli dedicati alla scuola e al *lifelong learning*.

teso a delineare la complessità dell'epoca moderna, viene offerto da Ardigò (1966a; 1966b), che sottolinea il legame tra i profondi cambiamenti sociali in atto nella società degli anni Sessanta e la necessità di delineare un campo di indagine dedicato esclusivamente ai temi dell'educazione e dell'istruzione di massa, a fronte di un imperante sviluppo scientifico e tecnologico.

3. La Crisi dei sistemi di istruzione e la *New Sociology of Education*.

Intorno agli anni Settanta e Ottanta del XX secolo la sociologia dell'educazione vive un periodo di intensa produttività scientifica e di importanti sviluppi.

Tra i temi di maggior interesse ricordiamo la crescente domanda di istruzione, la problematica inerente la transizione scuola-lavoro e la risposta educativa alle richieste di un mercato del lavoro sempre più indirizzato alle tecnologie.

La relazione istruzione-occupazione-mobilità, pertanto, diviene uno dei nodi centrali del dibattito internazionale. Avanza anche il dilemma dell'inflazione dei titoli di studio e dei relativi sbocchi professionali; in quest'ottica l'idea dell'educazione quale strumento di mobilità sociale entra in crisi e, di conseguenza, si fa cruciale la questione dell'uguaglianza delle opportunità educative, che connoterà sempre più il dibattito scientifico nei decenni a seguire.

Sono questi gli anni in cui emerge in Inghilterra, come effetto alle riflessioni sui lavori di Young e Bernstein, un nuovo indirizzo di pensiero, noto come la *New Sociology of Education* (Young, 1971) che si pone primariamente due obiettivi: prima di tutto non prendere le diverse definizioni di "sociologia dell'educazione" come definitive e onnicomprensive della realtà e, poi, ridefinire il problema dell'organizzazione sociale del sapere nelle istituzioni educative.

I contributi a questo dibattito sono diversi: ricordiamo tra gli altri i lavori di Caroline Cox, Digby Anderson e Stuart Sexton, che si focalizzano sulla centralità dell'allievo nell'acquisizione dei saperi, ipotizzando un'urgente riorganizzazione scolastica volta a rispondere meglio alle rinnovate istanze di istruzione che provengono dal ceto medio.

Un altro punto di riferimento in questo scenario è costituito da Basil Bernstein³ (1999) che discute e rielabora i classici della sociologia e della linguistica come Durkheim, De Saussure, Mead avviando un dialogo con Foucault e Bourdieu. Bernstein è considerato uno dei più importanti sociolinguisti di questi anni, fondamentale è il suo contributo in relazione al concetto di *deprivazione verbale*. Secondo Bernstein il sistema di classe è in grado di influenzare la distribuzione della conoscenza: ossia solo una piccola parte della popolazione è socializzata nella conoscenza a livello dei *metalinguaggi di controllo* e innovazione. Laddove ciò avviene, le operazioni verbali sono legate al contesto.

Il linguaggio, secondo Bernstein, si ascrive a una sfera universalistica e particolaristica. I significati universalistici sono quelli in cui i principi e le operazioni

³ Per molti anni è direttore di ricerca dell'Institute of Education of London University.

sono relativamente impliciti linguisticamente. Se gli ordini di significato sono universalistici, i significati sono meno legati a un contesto. I metalinguaggi delle forme pubbliche di pensiero, realizzano significati di un tipo universalistico. Quando i significati hanno questa caratteristica, gli individui hanno accesso ai campi dell'esperienza e possono cambiare i campi stessi (Bernstein, 1971).

Il contributo più rilevante di Bernstein, per la sociologia dell'educazione, è quello derivante dall'analisi del linguaggio e dell'apprendimento in relazione alle forme sociali di controllo. Attraverso un'indagine comparata dei codici linguistici prevalenti nelle famiglie della classe operaia e della media borghesia inglese, Bernstein mette in luce le specificità della relazione tra linguaggio e socializzazione nei bambini e come quelli provenienti dalla classe operaia adoperino un codice ristretto rispetto a quello elaborato dai coetanei nella classe media. Tali codici realizzano concretamente linguaggi diversi: il primo materializza significati dipendenti dal contesto; il secondo consegue significati indipendenti dal contesto, perché individualizzati mediante un'elaborazione complessa e, dunque, implicitamente indipendenti dalla situazione.

La trasmissione di un codice piuttosto che un altro dipende in gran parte dal processo fondamentale di socializzazione, che avverrebbe nei primi anni di vita del bambino. La conclusione a queste riflessioni è che i bambini debbano adattarsi ai modelli scolastici dominanti ma che tali modelli debbano essere cambiati per rispondere alle nuove istanze di istruzione di massa.

4. La ***School Effectiveness*** e il **Policentrismo formativo**. Dagli anni Ottanta l'attenzione delle indagini si sposta sui temi di genere, provenienza geografica, disabilità e orientamento sessuale, tentando di far dialogare teorie e prassi, approcci scientifici ed esperienze sul campo.

“L'efficacia scolastica si riferisce al livello di raggiungimento degli obiettivi di una scuola. Sebbene i punteggi di rendimento medio nelle materie fondamentali stabiliti alla fine di un programma fisso, siano gli “effetti scolastici” più concreti, possono essere considerati anche altri criteri alternativi quali la capacità di risposta della scuola alle esigenze della comunità o la soddisfazione degli insegnanti. La valutazione degli effetti scolastici emerge in vari tipi di contesti di applicazione, come la valutazione dei programmi di miglioramento di una scuola o il confronto tra scuole in termini di affidabilità, da parte di istituzioni governative, enti locali o singole scuole. La ricerca sulla *school effectiveness* cerca di affrontare gli aspetti causali inerenti al concetto di efficacia mediante metodi scientifici. Non solo viene presa in considerazione la valutazione degli effetti scolastici, ma anche l'attribuzione delle differenze negli effetti scolastici in condizioni variabili” (Scheerens, 2013).

Nasce in questi anni un linguaggio specifico utilizzato dalla sociologia dell'educazione, affiorano nuove teorie e nuovi approcci che virano sulle questioni riguardanti l'*education policy*, come ambito che raccoglie entro un'unica

cornice le istanze di genere, classe e provenienza sociale (Ball, 2008). I lavori dai quali prendono le mosse le riflessioni teoriche successive sono quelli di Reynolds e Sullivan (1980). In Inghilterra, questi nuovi orientamenti tramite indagini sul campo sono stati un punto saldo dei diversi governi inglesi per riformare la scuola anglosassone e portare a compimento i diversi obiettivi dell'agenda politica.

Se, da un lato, la centralità dell'efficacia della *performance* scolastiche ha condotto alla valutazione degli Istituti educativi, dall'altro, l'attenzione sulla misurabilità dei risultati ha, purtroppo, portato a un "mercato dell'istruzione" secondo criteri economicistici, enfatizzando eccellenze e selezione, ma non equità e inclusione.

In Italia l'apporto di Barbagli (et al., 1988; 1990) e Schizzerotto (1984; 1989) è stato determinante, poiché negli anni Ottanta si sono occupati di mobilità sociale e dispersione scolastica, aprendo le indagini a filoni di ricerca di assoluto interesse e rappresentano tuttora un importante punto di riferimento. Così come le ricerche sulla scuola di Buzzi, Cavalli e De Lillo (1997) con le diverse indagini IARD: rilevanti sia per l'estensione dei dati da un punto di vista territoriale sia per la numerosità degli intervistati.

Il fenomeno della forte domanda di istruzione mette in crisi la dimensione scuola-centrica che aveva caratterizzato gli anni precedenti e si fa strada una rinnovata visione "policentrico formativa" (Cesareo, 1987), che a sua volta conduce alla riflessione sui pericoli di un approccio ingenuo al policentrismo formativo. Infatti, occorre stare in guardia sui nuovi orientamenti educativi, poiché è possibile che nel tentativo di proporre plurimi stimoli culturali si frappongano ed enfatizzino povertà d'origine e squilibri territoriali con il possibile esito di una iposocializzazione. D'altro canto, il pluralismo culturale dà voce all'autonomia degli Istituti, enfatizza le esperienze pilota e incoraggia l'esplorazione foriera di nuovi modelli educativi, più consoni a una società permeata dall'ICT, quale è quella che stiamo vivendo.

Assistiamo, oggi, a forme educative che tendono alla flessibilità ed enfatizzano la pluri-collocazione del singolo: in sintonia con il ripensamento della dimensione della soggettività, ormai lontana da una collocazione stabile e rigida nel tempo e nella struttura sociale: l'individuo si muove entro diversi ambiti sociali e riveste diversi ruoli nel corso dell'esistenza. La crescita di flessibilità impatta sia sul sistema educativo, sia su quello lavorativo, scardinando l'assioma per cui la vita si svolge secondo la scansione: istruzione, lavoro, pensionamento. La messa in discussione di questa triplice ripartizione dell'esistenza umana è correlata ad almeno tre questioni:

- 1) una revisione del sistema di welfare che risponda all'esigenza di correlazione tra la formazione e il lavoro, le diverse pratiche educative e i numerosi contesti produttivi in cui concretamente avviene;

- 2) il passaggio da un supporto familiare a un sistema di welfare pubblico e privato, che sia in grado di investire sul singolo e sul capitale umano che ogni individuo mette in campo nella costruzione del capitale collettivo sociale;
- 3) la perdita della posizione monopolistica della scuola riguardo il fine educativo. La scuola deve reinventare metodi e prassi per poter concorrere entro un sistema policentrico all'educazione dell'individuo. La scuola per ottemperare a questo ambizioso fine dovrà tener poi conto del fatto che:
 - a) l'educazione non può esaurirsi entro il ciclo scolastico e la consegna del diploma, ma deve avere carattere continuativo lungo tutto il corso della vita secondo un approccio *lifelong learning*;
 - b) l'accesso alle opportunità di conoscenza è un fattore condizionante nella costruzione di un paradigma di equità (Włodkowski, Ginsberg, 2017). L'analfabetismo di ritorno, il *digital divide* e l'emarginazione sociale, oggi, passano anche dalla stratificazione di tipo culturale. Pare essenziale, quindi, rivedere il ruolo dell'istituzione scolastica entro la cornice dell'inclusione;
 - c) la domanda e l'offerta di formazione s'incontrano e danno vita a un "mercato formativo", di cui la scuola deve tener conto, muovendosi dall'asse dell'autoreferenzialità a quello della relazione con il mondo della formazione e della produzione. Grazie alle ICT le possibilità che la domanda e l'offerta si incontrino è maggiore rispetto a 50 anni fa: sotto il profilo dell'offerta, dunque, possiamo individuare una tendenza al policentrismo formativo; per quanto riguarda la domanda la ricerca sociologica ha evidenziato che l'utenza la quale frequenta spontaneamente percorsi di formazione/riqualificazione è piuttosto esigente. È necessario, pertanto, costruire percorsi *ad hoc*, modellati sulle esigenze reali di aziende, gruppi e singoli.

Capitolo 2

SOCIOLOGIA DELL'ARTE ED EDUCAZIONE: DAI FONDAMENTI ALLE POLICY

Gli studi di sociologia dell'arte¹ pongono grande attenzione all'opera d'arte sia come espressione di una ideologia di potere, sia come espressione del singolo rispetto al suo tempo storico, sia come rappresentazione ed espressione di determinati valori. La sociologia dell'arte da Adorno (1974) a Barthes (1957); da Gombrich (2003) a Bourdieu (1979); da Solima (2000; 2008) a Tota (2002) e sino alle intuizioni di Heinech (2002) ha posto la questione dell'opera d'arte, del museo, della relazione con il pubblico, del processo di produzione e infine della mediazione e ricezione quali temi da investigare.

Ma perché il museo è così importante per la storia, l'antropologia e la sociologia? Potremmo in maniera un po' sbrigativa e semplicistica affermare che il museo è il luogo in cui si "raccolge" il passato, le sue tradizioni, le sue interpretazioni, i suoi valori. È un luogo pieno di sacralità o almeno lo è stato fino agli anni Settanta; è il luogo dove socialmente i miti e i modelli di comportamento rimandano a oggetti quotidiani e a oggetti creativi.

Ripercorrendo brevemente la storia del collezionismo in Italia, ricordiamo che i musei sono nati nel Quattrocento, secolo in cui era importante mostrare l'appartenenza a un casato nobile anche attraverso la bellezza degli oggetti strabilianti contenuti nelle "stanze delle meraviglie" o "cabinet de curiosité", ammassati su tavoli impolverati, in teche gelosamente custodite e scaffali in penombra; in modo un po' disordinato apparivano senza soluzione di continuità oggetti appartenenti al periodo greco-romano, oggetti preistorici, curiosità di

¹ Questo capitolo intende indagare la relazione esistente tra la disciplina sociologica e il manufatto artistico: ove per "arte" intenderemo esclusivamente le "arti visive", che indicheremo come "arte" solo per semplicità esplicativa.

animali e tassidermie. Nel Seicento le famiglie agiate e nobili si contendevano il primato del “possesso dei beni artistici” e l’esposizione diveniva più ordinata. Nel Secolo dei Lumi, sotto la spinta della classe borghese in principio e, poi, dopo la rivoluzione industriale, inizia a farsi strada l’idea di museo, di un luogo deputato a ospitare bellezze artistiche e oggetti rari; di un luogo del sapere carico di fascino sacrale quale vero e proprio tempio della conoscenza, enciclopedia dell’erudizione.

In Italia questa rappresentazione dell’idea di museo condusse inevitabilmente a ricomprendere i musei tra le amministrazioni subordinate al Ministero della Pubblica Istruzione: infatti il museo veniva concepito come istituzione atta a tutelare e conservare opere di valore. Solo nel 1975 con la nascita del Ministero dei Beni Culturali i musei trovarono una collocazione istituzionale propria; e solo in questo periodo si aprirono a un pubblico più vasto.

Attualmente sembrano prevalere due tendenze: la vocazione didattica del museo e, dunque, la sua relazione con la scuola e i programmi curricolari diviene dirimente. Esiste poi la vocazione alla comunicazione mediata da attività ludiche, indirizzata principalmente ai bambini. Il pubblico adulto in Italia rimane ai margini di iniziative dedicate su larga scala, seppur non mancano sforzi nemmeno in questa direzione. Pensiamo ai grandi eventi di respiro internazionale che si sono svolti nelle ultime due decadi come le *Domeniche Magnum* al Museo di Santa Giulia, *Dürer* a Mantova, o *Mirò* ai Musei Reali di Torino. Questa pratica di “mostre evento” salda il suo legame con il territorio ma anche con la prassi del turismo culturale e spesso risulta riuscita, quando si opera a livello sistemico e non sul singolo evento o sulla sola istituzione.

Sul finire dell’Ottocento inizi Novecento il pubblico inizia ad acquistare maggior rilievo, grazie all’iniziativa dei Salons Parigini i musei si aprono al pubblico di massa e l’arte diviene un oggetto da destinare al consumo collettivo: non più dunque rappresentazione del reale ma offerta ricreativa entro la sfera della conoscenza d’élite. Il pubblico, prima categoria uniforme, appiattita in modo unidirezionale, inizia a rivelarsi categoria dalle mille sfaccettature, dai numerosi attributi, indirizzata al consumo culturale. In questo snodo, la sociologia inizia a interessarsi ai “pubblici” delle mostre, agli effetti della ricezione e della mediazione dell’opera d’arte.

Il museo continua a essere un luogo emblematico di rappresentazioni sociali, ma cambia le sue funzioni, ne acquisisce di nuove, stringe legami con altre istituzioni, dando vita a relazioni del tutto moderne, con enti locali e con associazioni no-profit. Rimane saldo il carattere simbolico del luogo seppur oggi si apra a nuove peculiarità, concorrendo alla costruzione identitaria del territorio, della collettività, nonché del singolo con il quale intrattiene un rapporto.

La riflessione sociologica si intreccia sempre più con quella sull’identità (Zelizer, 1995; Tota, 2002). I processi di identificazione divengono costrutti sociali (Zolberg, 1994). Ogni opera d’arte e la stessa Istituzione che la rende pubblica

esprimono un pensiero, una visione del mondo, intessuta delle rappresentazioni del curatore della mostra, del direttore del museo, dell'architetto che l'allestisce, delle Istituzioni che l'anno promossa e hanno stanziato i fondi economici per il suo mostrarsi al pubblico: una visione del mondo socialmente condizionata che esce dalla sfera del singolo o dell'istituzione per approdare alla sfera dei pubblici.

Occorre, quindi, se si vuole analizzare e comprendere l'opera d'arte intesa come costruito sociale, asserire che l'arte è un aspetto della vita degli individui e dei gruppi e che ha effetti individuali e sociali; stabilire quali siano le forme essenziali dell'attività dell'artista o del gruppo cui è riconducibile; studiare gli effetti che l'opera ha sulla vita sociale degli uomini, ossia conflitti, tensioni, evoluzioni e progressi (Silbermann, 2008)

Simmel (1917) ha messo in evidenza la correlazione tra Michelangelo, Rodin e il condizionamento sociale dell'arte, e l'influenza delle visioni del mondo mediate dalle opere d'arte. Così segna le origini dell'analisi sociologica delle arti.

L'esistenza dell'arte è fortemente correlata alla socializzazione e alla creatività,

“è la prova concreta che l'uomo adopera i materiali e le energie della natura con l'intento di espandere la propria vita. [...] L'arte è la prova vivente [...] che l'uomo è capace di ripristinare consapevolmente e pertanto anche sul piano razionale, l'unità di senso [...] L'intervento della consapevolezza aggiunge regolarità [...], capacità di selezione e nuovo ordine”.

(Dewey, 1934, p. 31)

Delimitare il campo di indagine della sociologia dell'arte rimane un compito complesso, in quanto si tratta di una materia dai confini ampi che spesso sconfina in altre discipline come la storia, la filosofia, la pedagogia, l'antropologia, l'economia e il diritto, poiché numerosi e articolati sono i legami che l'arte stessa intrattiene con il mondo scientifico. La disciplina risente inoltre della sua estrema giovinezza, essendo assai recente la sua nascita ne conseguono diversi approcci e tentativi di investigazione. Rimane centrale una considerazione, ossia che la sociologia dell'arte serva a se stessa per definire i suoi campi di indagine e operi nella direzione investigativa dell'analisi dei fenomeni sottesi all'esperienza artistica.

La sociologia dell'arte, in sintesi, una volta stabilito che esiste un nesso tra arte e società, deve porsi l'obiettivo di indagare le modalità in cui tale nesso si esprime. I primi approcci sono sostanzialmente “ideologici” e focalizzano il nesso tra i due termini, sbilanciandolo più che sull'oggetto artistico, come avrebbero voluto gli storici dell'arte, sul retroterra, sul contesto e sulla struttura sociale nella quale le opere vengono create. Col maturare degli studi, alcuni atteggiamenti ingenui vengono abbandonati per prediligere un'indagine della rela-

zione tra contesto e opera, tra i diversi attori sociali che in qualche misura prendono parte alla realizzazione di una mostra e concorrono al successo e alla diffusione della conoscenza dell'opera. Dal secondo dopoguerra sarà proprio la prospettiva comunicativa a spostare il fuoco dell'attenzione dall'estetica e dalle ideologie, alle condizioni sociali e all'involucro comunicativo che sottostà alle mostre. In questa operazione l'arte non è più simbolo di sacralità a priori, ma muta geneticamente la sua natura per divenire "prodotto culturale" a tutti gli effetti, prodotto che come altri dipende dalle regole del mercato, del marketing e dell'economia dei beni materiali, come qualunque altro bene in una dimensione tipicamente capitalistica.

La domanda su cosa sia "arte" si dissolve, dunque, nella selettiva scelta dei critici, dei galleristi e dei curatori? Permette al fruitore di effettuare un cambio di registro interpretativo: poiché ciò che osserva è degno di essere considerato "arte", e dunque osservato? Se questo procedimento che pianifica la creazione di un'opera d'arte a tavolino, e coinvolge diversi attori dalla produzione sino alla ricezione dell'opera, nonché diverse istituzioni e canali formali, non formali e informali, che per semplificazione chiameremo "packaging", è alla base di molta produzione artistica contemporanea: è ingenuo credere che ogni oggetto che oggi si espone nelle molte gallerie di tutto il mondo non ne sia influenzato.

Accettare che tutto ciò che è esposto sia "arte" in quanto artefatto, che è l'attuale tendenza di molti approcci scientifici, rischia di non prendere in considerazione il *proprium* dell'oggetto e "l'opera d'arte stessa viene persa di vista nel tentativo di comprendere (e giustificare la struttura) della società" (Zolberg, 1994). Al di là delle tendenze attuali di analisi, di cui parleremo più avanti, e oltre ciò che possa essere considerato "arte" o non, e che ha vivacizzato *querelle* e conferenze in tutto il mondo, essendo questione che qui non ci preme affrontare, prendiamo ora in esame il museo per capire quale sia la sua funzione attuale e che ruolo intrattiene con l'oggetto d'arte.

1. La nascita e le funzioni del museo

Il museo è "un'istituzione permanente, senza fini di lucro, aperta al pubblico, al servizio della società e del suo sviluppo, che compie ricerche, acquisisce, conserva e, soprattutto, espone le testimonianze dell'umanità e del suo ambiente a fini di studio, educazione e diletto"². Il museo risponde alla funzione, quindi, di conservazione, documentazione, tutela, interpretazione ed esibizione dell'artefatto; nonché alla diffusione di conoscenza; e risponde al fine

² Definizione offerta da ICOM (1951), International Council of Museums, Unesco, available at: <http://www.icom-italia.org/>.

dell'educazione dell'uomo. Il mostrare è atto deliberato nel quale visione e conoscenza sono coniugate in un insegnamento (Polano, 2000).

Lo spazio espositivo, simile a quello che conosciamo, inizia il suo lento sviluppo intorno al XV secolo, nascono i primi esempi di "Gallerie del Principe", lunghi corridoi adibiti al mostrare, che possono in qualche misura essere considerati gli antesignani degli attuali musei contemporanei. Condividono con questi ultimi il fine della conservazione e della meraviglia. Sono luoghi che solo pochi possono visitare, luoghi esclusivi frequentati solo dalla cerchia nobiliare. Il corridoio rappresenta la prima esperienza del "bello conservato", deputato alla tutela e alla conoscenza estetica. Nel XVIII secolo sull'ondata dei moti di liberazione e rivoluzione francesi si innescano i primi fenomeni di democratizzazione della conoscenza, e cambia il rapporto tra arte e società, tanto da dar vita a modelli espositivi nuovi, più rispondenti alle esigenze di una borghesia in ascesa. A Londra apre nel 1823 il British Museum in risposta all'impellente richiesta di accesso alla conoscenza, in particolar modo quella estetica ma anche quella tecnica. Sul finire dell'Ottocento il processo di democratizzazione è ormai maturo e pronto a una fruizione del bene artistico affatto diversa da quelli avvenuti nei secoli precedenti. I musei si preparano a ospitare una enorme moltitudine di visitatori e vengono progettati e costruiti con questa finalità, come il Louvre di Parigi.

Il museo perde le caratteristiche dell'elitario "salotto ottocentesco" e sposa il fine di divulgare conoscenza, e non solo di conservare e tutelare il manufatto o l'opera d'arte. La Prima Esposizione Universale risponde perfettamente a questa neonata esigenza della classe borghese, si terrà a Londra nel 1851, col l'obiettivo di premiare un progetto architettonico rivoluzionario, e sebbene il concorso non decreterà alcun vincitore, l'eco di una nuova era ormai avanza. L'architettura, prima che la pittura o la scultura, raccoglierà la sfida della transitorietà quale attributo prototipico dell'era moderna. In Francia, nel frattempo emerge la volontà di esposizioni meno instabili e così nel 1889 si dà l'avvio all'Expo.

Agli inizi del Novecento gli spazi museali divengono più liberi e aperti, la visione e il percorso non più obbligatori e si fa strada la questione della moltitudine, dapprima quantitativa dei visitatori, poi qualitativa: decretando un approccio multidimensionale al pubblico che si tramuta in "pubblici".

Il museo attualmente riveste il ruolo di creatore e divulgatore di conoscenza. Questa funzione, oggi, non può essere assolta affidandosi esclusivamente alla contemplazione delle opere d'arte, ma deve produrre dati, offrire informazioni e notizie. Alla dimensione estetica si affiancherà, quindi, una dimensione cognitiva, abbandonando atteggiamenti autoreferenziali ed elitari.

Rispetto alla funzione cognitiva, il museo dovrà assolvere a rinnovati obiettivi:

- tutelare la conoscenza, rispondendo alla vocazione multidimensionale dell'oggetto d'arte, che avoca a sé diversi attributi: scuola, stile, tecnica, contesto sociale, contesto storico, committente, epoca ecc.;
- creare conoscenza, collazionando sempre nuovi oggetti e reperti, raccogliendo nuove aggiornate informazioni, portando alla luce il potenziale conoscitivo insito negli oggetti d'arte;
- diffondere conoscenza, sia a livello scientifico che divulgativo e scolastico, mettendo a punto le idonee metodologie didattico-divulgative. Ogni funzione alimenta e sostiene le altre creando un circolo della conoscenza.

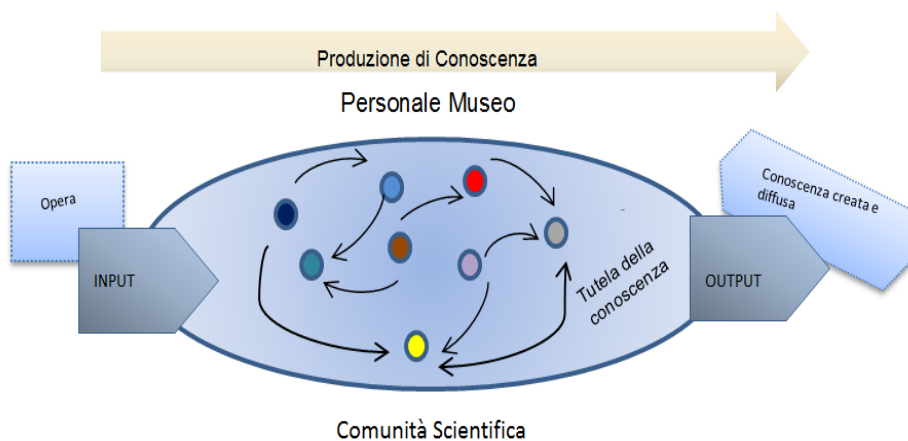


Fig.1. Rielaborazione del ciclo di “produzione della conoscenza”. Fonte: Solima, *Il pubblico dei musei: indagine sulla comunicazione nei musei statali*, (2000)

Nel processo di conoscenza il ruolo determinante lo svolge la trasmissione che comporta una selezione e gerarchizzazione delle informazioni. Incontriamo dunque almeno tre tipi di filtro nella trasmissione della conoscenza:

- 1) il filtro della “conoscenza veicolata”, che dipende da una selezione di informazioni, operata da studiosi della materia;
- 2) il filtro “ambientale”, che circoscrive la conoscenza nel tempo e nello spazio;
- 3) Il filtro della “conoscenza pregressa” del singolo, pregna di pregiudizi, aspettative, attese e ancorata al proprio bagaglio personale, alla propria visione del mondo.

Secondo la visione di Borun, Hein e Alt gli indicatori base dell'esperienza museale possono essere elencati in 5 punti.

“The indicators, based on the work of Minda Borun, George Hein, Michael Alt and Nicky Hayes, cover five categories of museum educational experience: cognitive, affective, social, development of mental or physical skills, and personal (a museum educational experience may fit into one or more of the categories). The categories are used by the museum’s staff 21 for defining exhibit aims and learning outcomes at the beginning of new projects, and to evaluate whether these, or any additional learning outcomes, have been achieved. The museum has also produced a list of barriers to learning which includes physical, intellectual and motivational barriers”.

(Moussouri, 2002, p. 23)

Il museo si configura come un contesto strettamente connesso alla dimensione sociale della visita; un ambiente pregno di comunicazione, ove la ridondanza comunicativa si struttura mediante immagini, suoni, luci e parole dando vita all'allestimento vero e proprio. Il visitatore, infatti, è sottoposto a reiterate sollecitazioni sensoriali che seleziona e recepisce col fine di realizzare l'esperienza estetica da un lato e dell'apprendimento dall'altro. Pertanto i processi cognitivi sono solo in parte controllati dal museo e permane uno iato incolmabile tra la conoscenza rilevata e diffusa, e quella acquisita: che è propria di ogni processo cognitivo di apprendimento. La conoscenza artistica è, inoltre, per sua natura complessa, poiché la sua essenza metaforica si avvale della sostituzione e del concatenamento tra somiglianza e specularità (Polano, 2000), ostacolando messaggi direttamente intellegibili, propone ambigue connessioni sintetiche. Ciò che trasforma il processo addizionale degli oggetti d'arte in una mostra o in un evento sono le relazioni che questi oggetti intrattengono con il linguaggio attraverso forme metaforiche del pensiero (Ferrari, 2013). La capacità evocativa è tanto più forte quanto più è in grado di costruire linguaggi nuovi (*ibidem*).

2. Studi fondativi e approcci teorici

Tra i fondatori della sociologia, che si impegnarono nell'indagine estetica, è inevitabile partire dai lavori di Emile Durkheim, Max Weber e Georg Simmel.

Durkheim affronta la questione estetica in relazione alla religione. In *Le Forme* Durkheim (1912) sostiene che ogni sequenza rituale religiosa si realizzi in esperienze ludico estetiche. La ritualità rappresenterebbe uno dei pilastri sui quali si reggerebbe l'intera vita sociale sia delle società primitive che di quelle contemporanee. Senza ritualità non sarebbe possibile immaginare né la dimensione del sacro con le sue valenze simboliche, né ipotizzare una dimensione sociale. Durkheim giunge a tale convincimento, partendo dall'assunto che la di-

mensione religiosa sia il substrato su cui si fonda la vita sociale con tutte le sue istituzioni. La socializzazione si consoliderebbe, dunque, su un sentimento di appartenenza. Questo sentimento di unità, a sua volta, avrebbe bisogno per realizzarsi di oggetti simbolici che si riproducono quali oggetti totemico-sacri attraverso le proiezioni dell'immaginario.

Siffatti oggetti emanerebbero una tale forza fascinatoria e sarebbero investiti da una tale aura sacrale, da consolidare il gruppo in un *unicum* collettivo. L'oggetto sacro inoltre avocherebbe a sé anche una dimensione estetica.

“La religione non sarebbe stata se stessa se non facesse posto alle libere combinazioni del pensiero e dell'attività, al gioco, all'arte, a tutto ciò che ricrea lo spirito affaticato dalla soggezione del lavoro quotidiano [...]. L'arte non è soltanto un ornamento esteriore di cui il culto si adornerebbe per dissimulare ciò che può avere di troppo austero e di troppo rude: il culto ha qualcosa di estetico di per sé”.

(Durkheim, 1912, *Le Forme*, cap. 4, III, p. 445)

In sintesi, Durkheim nella sua analisi rimarca un dato essenziale: la vita religiosa non è permeata soltanto da una valenza ascetica di distacco ma anche da una tendenza alla libera creatività dell'uomo, nonché alla libera espressione della sua immaginazione. Il mondo religioso è un mondo parzialmente immaginario (*ibidem*) e, come tale, si presta più facilmente all'istinto della creatività. L'immaginazione estetica concorrerebbe, quindi, alla dimensione trascendentale della religione.

L'esperienza estetica, in quest'ottica, è parte costitutiva del processo di socializzazione, nonché della partecipazione alla sfera culturale. La sfera pubblica è così contrassegnata dall'attributo di multidimensionalità; infatti, oltre alla sfera cognitiva ed emotiva dobbiamo includere anche quella estetica e affettiva (Giorgi *et al.*, 2011; Sassatelli, 2012).

Il contributo che Durkheim ha offerto all'indagine estetica e alla sociologia dell'arte, può essere fissato, dunque, nella modalità di espressione dell'esperienza estetica: sia nella relazione che essa intrattiene con l'oggetto d'arte, sia nell'elaborazione dei significati culturali, operata dal singolo o dal gruppo; nonché infine nell'analisi dei contesti entro cui tali significati vengono formulati.

Max Weber, invece, concentra la sua analisi sui testi musicali più che sugli artefatti visivi. Abbozzando il suo pensiero, potremmo dire che le differenze stilistiche sono da rintracciarsi anche nel legame che esse intrattengono con la tecnologia. Weber esplora la musica occidentale e quella extraeuropea, pervenendo a un'interessante intuizione: ossia che la musica occidentale si sia sviluppata sul territorio europeo e non altrove, anche grazie alle caratteristiche tecniche degli strumenti, nonché delle specifiche tonalità del linguaggio armonico; e non in maniera naturale, come sostenevano alcuni filosofi e studiosi della mate-

ria, quale conseguente risultato di un certo gusto estetico, espresso da una élite dominante, che prediligeva alcune caratteristiche estetiche ad altre. Così facendo nei *Fondamenti razionali e sociologici della musica* (1921), opera incompiuta, getta le basi per una sociologia della tecnica musicale (Heinich, 2004).

Georg Simmel (1917) focalizza la sua ricerca sui condizionamenti sociali dell'opera d'arte e sulle simmetrie artistiche e le forme di governo autoritarie, mentre associa l'asimmetria all'individualismo e alle forme di stato liberali. Simmel sviluppa una concezione vitalistica, nella quale l'arte svolge un ruolo importante, poiché sarebbe l'unico rimedio nel conflitto perenne tra soggetto e oggetto. Tale contrasto non perviene mai a una verità assoluta. In questa prospettiva l'arte è rimedio, ed espressione della società e delle sue profonde trasformazioni: è essa stessa frutto dei mutamenti e ne sconta in qualche misura le conseguenze. L'opera d'arte, però per Simmel, non è mai frutto della creazione del singolo, e come tale non si può ricondurre a un solo soggetto, come vorrebbe l'approccio storico artistico ma è frutto del lavoro di più individui, della collaborazione di più ingegni. Le opere d'arte sono, dunque, sempre riconducibili alla collettività.

Alla storia culturale dell'arte si ricollega anche l'opera di Panofsky, che non si è mai considerato un sociologo, ma è stato ricompreso tra i fondatori della sociologia dell'arte a posteriori per la portata e l'intuizione delle sue indagini. Nei suoi *Studies in Iconology* (1939) tenta di porre le basi per una metodologia vera e propria per lo studio dell'opera d'arte. Il metodo da cui muove è mutuato da Aby Warburg. Panofsky sostiene che ogni opera d'arte possa essere indagata a tre livelli: il livello pre-iconografico, ossia la dimensione plastica; il livello iconografico, ossia le convezioni pittoriche; e infine il livello iconologico, ossia la visione del mondo sottesa all'oggetto artistico.

Proprio quest'ultima dimensione ci restituisce il collettivo, la dimensione della società. In particolar modo l'iconologia viene a essere “quel ramo della storia dell'arte che si occupa del soggetto o del significato delle opere d'arte, in quanto contrapposto alle forme di esse” (1939). Il limite di questa indagine è nella natura contenutistica e nelle competenze che il soggetto deve possedere per comprendere la visione dell'opera: occorre una erudizione non comune, tipica di una certa élite. Il merito dello sforzo di Panofsky è, invece, da ricercare nell'ordine ragionato che le forme pittoriche assumono nella sua indagine, standosi dal mero approccio della riflessione estetica sull'opera d'arte.

La sociologia dell'arte nasce nell'ambito delle discipline storico-filosofiche, ma inizia un suo personale cammino esplorativo nel momento stesso in cui nella riflessione epistemologica viene introdotta la variabile della società. Attualmente vengono considerati tre i momenti fondamentali della disciplina, che secondo un criterio temporale, corrispondono a tre differenti generazioni di studiosi. In modo sintetico e senza alcuna pretesa di esaustività, procederemo a passarli in rassegna.

3. Generazioni di studiosi e scuole a confronto

3.1 Prima generazione

Prima di procedere nella nostra analisi dichiariamo qui il nostro intento di avanzare nella rassegna teorica, prendendo a modello la suddivisione della disciplina in tre generazioni proposta da Nathalie Heinich nella *Sociologia dell'arte* (2004), proponendo approfondimenti più vicini all'arte visiva, utili al nostro ragionamento sulle *policy* educative.

Il russo Georgij Plekhanov (1912) pone le basi di un approccio marxista all'arte, asserendo che quest'ultima è elemento della sovrastruttura della società, determinato dalla infrastruttura materiale ed economica. L'arte secondo Plekhanov deve, dunque, essere il motore della società.

Il ricondurre la lezione marxista alle arti visive in modo più profondo si deve all'impegno di Francis Klingender, che si occupa di analizzare i rapporti tra la rivoluzione industriale e la produzione pittorica del XVIII secolo; e a Harnold Hauser (1953) che fondamentalmente spiega la produzione artistica come riflesso di cause socio materiali. È da attribuire a questo studioso lo sforzo di confrontarsi con altre discipline, come la psicologia, la filosofia e la storia nella sua produzione scientifica. Egli sostiene, inoltre, che la relazione che intratteniamo con il manufatto artistico poggia sulla provocazione: infatti noi non interpretiamo l'opera in sé, ma ci misuriamo con essa (Hauser, 1969), ci confrontiamo in base ai nostri bisogni e alle nostre aspirazioni. Vediamo nell'opera ciò che ci interessa in prima persona. La grandezza dell'arte, nella visione hauseriana, consisterebbe nel suo potere interpretativo-esplicativo, che permette all'uomo di orientarsi meglio nel caos dell'esistenza. La cultura, l'arte in quanto tali hanno dunque un fine alto, ossia quello di proteggere la società, di conservare il collettivo, seppur col limite della promozione della visione della classe dominante. Uno dei limiti dell'arte, quindi, è da rintracciarsi nella sua natura condizionata (Ferrari, 2013). L'arte si rivolge in modo molto più schietto e libero agli obiettivi dell'esistenza, e può essere molto più utilizzata, rispetto ad altre discipline, quale arma propagandistica e ideologica della classe dominante. L'artista nell'atto della sua creazione, quasi inconsapevolmente rappresenta valori e simboli del gruppo dominante o dei possibili committenti, rispondendo così a un implicito bisogno di riconoscimento. Hauser, mette in luce, quanto la dimensione temporale incida sul successo di alcune correnti artistiche. Pensiamo infatti al futurismo, oggi tanto in voga, ma solo da poco riscoperto, dopo un oblio durato circa settanta anni.

In energica contrapposizione alla lezione marxista, che in questa sede ricomprendiamo per una finalità organizzativa logico-razionale, si è mosso Ernst Gombrich (1999; 2003; 2007; 2008) che pur non essendo un sociologo, si confronta con i temi della storia sociale dell'arte ed è considerato il padre della semiologia artistica.

Critica le posizioni marxiste poiché non si può, secondo Gombrich, instaurare un rapporto di causalità tra le opere d'arte e le classi sociali, in quanto le prime sono frutto di creatività individuali, mentre le seconde sono il prodotto di strutture collettive.

Egli, riprendendo la lezione di Panofsky, getta un ponte tra iconologia e iconografia. La produzione scientifica di Gombrich risente del pensiero di Cassirer da un lato e della scuola psicoanalitica di Freud dall'altro. Nella sua indagine viene data particolare attenzione alla percezione ottica e all'illusione del "testo pittorico" che segue leggi diverse da quelle artistiche e musicali. Gombrich si confronta, poi, con il concetto di *mimesis*. E partendo dalla raffigurazione dell'arte primitiva egizia schiacciata e bidimensionale, passa in rassegna tutta la produzione pittorica sino all'arte contemporanea. Giunge, così, all'idea che la nascita della libera espressione occidentale sia da rintracciarsi nell'arte greca del IV sec. a.C., poiché è qui che si pongono le basi per l'illusione pittorica, ove funzione e forma si liberano della rigidità della produzione arcaica per arrivare alla *mimesis*. L'immagine ha un potere enorme sull'uomo e gode di una relazione molto forte con il linguaggio e la comunicazione, anche se secondo Gombrich, dalla produzione alla ricezione avviene una sorta di "corruzione" dell'immagine, causata da "problemi di visione" sottesi al processo di ricezione. Analizza poi la relazione tra il mercato e l'arte che, nella visione di Gombrich, non è mai scevra da condizionamenti economici.

Negli anni Venti del secolo scorso a Francoforte nasce una scuola, diretta dallo storico marxista Karl Grünberg. Il neonato *Istituto per la Ricerca Sociale* capeggiato in prima istanza da sociologi tedeschi di origine ebraica è formato da Theodor W. Adorno, Erich Fromm, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock e Max Horkheimer. Il nucleo si arricchisce di nuove personalità, dapprima in Germania, poi con studiosi di varia provenienza geografica, in quanto a causa del Nazismo i ricercatori sono costretti ad espatriare e continuare l'attività esplorativa oltreoceano. I nuclei tematici intorno a cui indaga la cerchia di questi studiosi insiste su diversi temi tra cui il connubio tra marxismo e psicanalisi; l'indagine sul totalitarismo; la riflessione sulla cultura di massa; lo studio delle logiche di mercificazione; nonché la relazione tra arte e società. Vengono in quegli anni pubblicati alcuni saggi che pongono al centro delle riflessioni proprio il rapporto tra l'arte e la società.

Tra i numerosi apporti scientifici ricordiamo la produzione di Theodor Adorno e Walter Benjamin.

Theodor Adorno considera l'arte come uno strumento di critica al sociale. L'arte nella visione adorniana si oppone al mondo, fondato sull'identità assoluta e sull'esclusione del diverso; l'arte propone una rottura con i dogmi e include la diversità e se ne fa vessillo (Adorno, 1977). Quest'ultima è autonoma nel suo linguaggio attraverso la forma che le permette un distanziamento una presa di posizione dalle cose; allora "l'arte prende posizione nei confronti dell'empiria proprio attraverso la distanza da quella" (*ibidem*).

L'autonomia dell'arte, secondo Adorno, va fortemente difesa, poiché è grazie a essa che l'arte ci parla del mondo superando barriere e confini linguistici, etici, politici, geografici e di altra natura. Sarebbe, inoltre, secondo Adorno un errore rinunciare all'autonomia dell'arte, conseguita dopo lunghe lotte durate secoli, che hanno permesso all'arte di emanciparsi dalla religione e da ogni funzione celebrativa arcaica. Rimane isolato e unico il caso dell'arte propagandistica, che seppur evidenzia esplicite volontà di mutamenti sociali e celebri i successi politici del momento, nel farlo si assoggetta alla classe dominante e al potere vigente e, dunque, si allontana dall'autonomia, che si era prefissata: viene meno così anche la sua portata creativa poiché aderisce a canoni stabiliti.

"In quanto l'opera d'arte non ha mai immediatamente a oggetto la realtà, non dice mai, come invece di solito la conoscenza: le cose stanno così, bensì: ecco come vanno le cose. La sua logicità non è quella di un giudizio predicativo bensì della coerenza immanente: solo passando attraverso questa [...] l'opera prende posizione. [...] L'opera d'arte non enuncia giudizi; diventa giudizio nel suo complesso".

(Adorno, 1979, p. 257)

L'opera inoltre è irrazionale, contro la razionalità del mondo che si regola su norme socialmente condivise, su rapporti a fine economico e dove tutto è organizzato e definito; ove non c'è spazio per lo stupore e l'imprevedibilità. L'arte, al contrario, è imprevedibile nella sua stessa forma, poiché è un *work in progress* e gli artisti contemporanei hanno coscienza di questo limite, dell'impotenza della conclusività dell'opera che non è mai finita e rimane pertanto incompiuta nella sua relazione con la società.

Walter Benjamin nel suo celebre saggio *L'opera d'arte nella sua riproducibilità tecnica* (1936) si concentra, invece, sulle conseguenze che hanno avuto le tecnologie sulla produzione dell'artefatto creativo. I rapporti con Bertold Brecht e il gruppo di Francoforte segnano tutta la sua produzione scientifica. Per Benjamin la riproducibilità dell'arte, mai avvenuta in maniera seriale come nel XIX e XX secolo costituisce una possibilità di affrancamento dell'arte dalla religione, e dalle élite nobili e colte dei palazzi rinascimentali. L'arte è sempre stata imitabile, afferma Benjamin, ma in modo individuale e consecutivo, ossia pregno di somiglianze ma non di identità. L'arte riprodotta per mezzo della fotografia e delle sue molteplici estroflessioni ha reso il manufatto "ubiquo", allargando la cerchia di fruizione artistica nel suo insieme, e liberando l'arte stessa dal suo va-

lore sacrale e religioso. Con l'invenzione della fotografia, infatti, e ancor più con il cinema, la riproducibilità del visibile attinge a una nuova dimensione, sganciandosi dai processi manuali per abbracciare quelli meccanici e velocizzarsi enormemente. Liberandosi dal limite sacrale, l'arte stimola un più vasto mutamento della percezione sensoriale, oltrepassando le barriere dell'unicità e dell'autenticità; si aprono nuovi orizzonti per conferire all'arte nuove valenze politiche e rinnovati valori culturali.

Unico dubbio che rimane su questa interpretazione è legato al fatto che la riproducibilità piuttosto che liberare l'arte dalla sua aura sacrale forse la rinnova e amplifica.

Ma al di là delle critiche che si possono fare a questo approccio rimane interessante l'indagine e la riflessione di Benjamin sull'estetica e l'arte.

3.2. Seconda Generazione

Possiamo individuare, secondo una linea di demarcazione ormai accreditata scientificamente, una seconda demarcazione negli studi sulla sociologia dell'arte per opera di Francis Haskell, Michael Baxandall e Svetlana Alpers. Questa generazione di studiosi, che si può identificare come "seconda generazione", focalizza gli studi su approcci socioeconomici e culturali. Concentra, dunque, i propri sforzi "sull'arte nella società", ossia sulla ricezione delle opere, sullo studio del pubblico e sul mercato dell'arte, allontanandosi dalle tematiche più classiche del rapporto dell'arte col potere e i gruppi dominanti, come ha fatto, invece la prima generazione.

Francis Haskell, storico dell'arte, nel saggio *Mecenati e Pittori* (1963) analizza con raffinatezza i condizionamenti impliciti al processo di produzione artistica, ossia: luogo, contesto sociale, materiale, soggetto. Haskell correla livelli bassi di esecutività dell'opera a processi di standardizzazione e massificazione, e a livelli sociali alti artefatti d'eccellenza e prezzi molto elevati. Trova, dunque, nel criterio economico un attributo di individuazione e specificazione dell'opera d'arte. La sacralità non è più in gioco, piuttosto essa, viene surclassata dalla qualità. Si occupa in maniera approfondita della relazione tra mecenatismo e pittura, sostenendo come un rapporto rigido, ancorato a regole ferree di produzione artistica abbia indotto i pittori a creare e innovare; mentre la libertà di espressione abbia prodotto uno schiacciamento verso il basso dell'opera d'arte. In uno dei suoi ultimi saggi, *The Ephemeral museum* (2000), elenca le doti del direttore di museo, figura professionale molto cambiata negli ultimi decenni: è un uomo che deve avere doti politiche, una buona conoscenza della pubblicità e del marketing, molto entusiasmo, perché il museo, secondo Haskell, è cambiato e ha mutato le sue funzioni. È anche venuto meno l'interesse per la buona salute delle opere d'arte; oggi il fulcro della storia dell'arte non è più l'arte, che è ridotta a evento, a esclusività mondana in *location* raffinate. Con una vivace critica affron-

ta la questione delle mostre evento, riportando l'arte a livello elitario, preoccupandosi però della sua esistenza *in primis*.

Michael Baxandall, storico dell'arte prima presso il Warburg Institute, poi a Berkely, rimane uno degli esponenti della lezione iconologica più interessanti. In *Pittura ed esperienze sociali nell'Italia del Quattrocento* (2001) propone una riflessione sul mercato dell'artefatto e delle sue relazioni con il contesto socioeconomico, i condizionamenti e gli accordi tra artisti e committenza. Analizza la fisiognomica, il simbolismo dei colori e lo studio delle proporzioni nella produzione umanistico rinascimentale italiana. Ciò che rende originale l'approccio all'analisi della società da parte di Baxandall è l'indagine minuziosa su registrazioni, conti, lettere rintracciati negli archivi italiani che testimoniano un vivace mercato dell'arte non esente da condizionamenti e "mode estetiche" del momento. Mostra come sia forte il legame tra convenienza economica, rispetto delle regole sociali e rigore delle forme iconografiche nella pittura quattrocentesca, analizzando tra gli altri Beato Angelico, Filippo Lippi e Masaccio. Sviluppa (1987) inoltre un modello interpretativo dell'opera d'arte che non può travalicare idee, valori e obiettivi degli artisti, dei curatori delle mostre e degli osservatori. A operare da "collante" sui tre livelli della produzione, della curatela e della ricezione è proprio l'osservatore che nel momento in cui fruisce dell'opera e si informa su di essa, attraverso le didascalie, diviene punto di intersezione tra l'artista e il curatore. L'osservatore in questa visione è tutt'altro che passivo. Baxandall rivaluta il ruolo del fruitore, che è soggetto attivo, portatore di una sua cultura, un suo pensiero e, dunque, di una sua identità sociale.

Ciò che distingue gli studiosi di questa seconda generazione lo possiamo rintracciare nell'assunto che "il sociale sia nell'arte", e che la premura estetica e l'indagine del bello non possano esimersi dal tenerne conto.

3.3 Terza generazione

A questo periodo sono riconducibili quelle posizioni teoriche che dimostrano che l'arte non sia tanto in relazione con il sociale, dato ormai lapalissiano; né che l'arte sia espressione della società, ma che "l'arte è la società". Avviene dunque quello scarto semantico che permette ai sociologi e ai cultori della materia di dimostrare che esistono attori, relazioni, interazioni e strutture archetipiche della "collettività artistica".

Finalmente la sociologia pare essersi liberata dall'ingombrante giogo della storia dell'arte, e pare essersi allontanata dall'ideale atteggiamento di tutela estetica per iniziare un nuovo cammino di indagini, assurgendo a vera e propria branca del sapere. Roger Bastide in *Art et Société* (1997) invita i cultori della nuova disciplina a occuparsi di pubblici; di rappresentazioni collettive; di considerare il punto di vista antropologico per delineare l'arte come società.

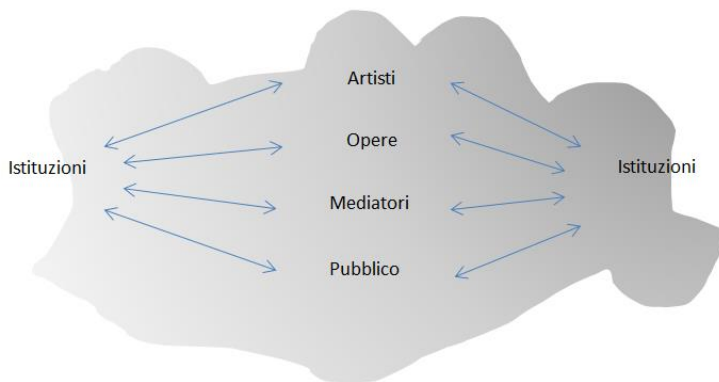


Fig. 2 Rielaborazione “arte e società”. Fonte N. Heinrich, *La sociologia dell'arte* (2004)

La ricerca antropologica, nella lettura di Bastide, non deve limitarsi allo studio della società contemporanea, bensì osservare il passato e metterlo in relazione con la dimensione presente per ipotizzare scenari futuri. I lavori di Bastide rappresentano un importante contributo all'analisi delle società complesse ed eterogenee: egli infatti ha studiato sul campo, le popolazioni brasiliane e africane in merito alle eredità linguistiche; alle feste popolari nelle diverse forme religiose e folcloristiche sino ad arrivare ad analizzare l'artefatto artistico. Le sue indagini risentono inizialmente dell'influenza durkheimiana e man mano che procederà nella riflessione etnografica si spingerà sempre più verso l'etnologia. Riguardo l'arte assume un atteggiamento di denuncia verso le aporie, che impediscono alla neonata disciplina di costituirsi liberamente. Egli ritiene che la società non esista, ma che esistano delle società ed è all'interno di queste ultime che occorre analizzare una delle tante forme di attività sociale, quale è l'arte.

3.4 Ulteriori contributi

Tra gli altri pare opportuno, ai fini della nostra indagine, fare riferimento a due studi di primaria importanza per comprendere l'evoluzione della disciplina nel corso dei decenni: si fa riferimento nella fattispecie allo studio di Bourdieu e Darbel del 1966, che come sottolinea Heinrich (2004), mette brillantemente in luce il limite di un approccio monodimensionale alla definizione di “pubblico”, poiché esistono più pubblici e solo per una economia meramente descrittiva sino a quel momento non si era mai distinto per età, genere, preferenze, origine ecc. Si rinuncia al punto di vista globalizzante sul “pubblico dell'arte”, per pre-

diligere una dimensione stratigrafica in base alla classe sociale; alle motivazioni; alle emozioni e alla morfologia.

La prime vere e proprie ricerche sulla morfologia del pubblico si compiono intorno agli anni Sessanta in America, ma è con lo studio di Bourdieu e Darbel che l'attenzione si sposta sull'accesso al bene e sulla constatazione che i musei d'arte creano forti diseguglianze sociali: una prospettiva affatto nuova, dunque, molto lontana dall'assunto estetico o dall'interesse per i condizionamenti socio-economici.

Bourdieu e Darbel svolgono l'indagine sui frequentatori dei musei di 6 nazioni europee (Francia, Spagna, Italia, Grecia, Polonia e Paesi Bassi) tra il 1964 e il 1965. I criteri dell'indagine poggiano su base squisitamente qualitativa ed evidenziano tre forme di gerarchia:

- ufficiale (ossia le stelle riportate dalle guide turistiche);
- vissuta (data dal numero di frequentatori);
- legittima (definita in base a criteri scientifici).

Le tre gerarchie permettono ai due studiosi di giungere alla conclusione che i musei con più stelle siano anche quelli più frequentati e si ritengano, nell'immaginario collettivo, anche i più ricchi in collezioni d'arte. Da questa ricerca Bourdieu trae importanti conclusioni che dapprima illustra in *L'amore dell'arte* (1972) e poi approfondisce in la *Distinzione* (2001), ove analizza i consumi culturali dei francesi raccogliendo moltissimi dati qualitativi e quantitativi.

Secondo Bourdieu non si può comprendere un'opera d'arte senza tenere conto del sistema entro la quale essa è stata prodotta, ossia: committenza, galleristi, mecenati, politica. La figura dell'artista in questa visione è notevolmente ridimensionata nella sua aura di genialità per approdare a emblema relazionale del "campo" entro cui si esprime: sia essa una posizione eterodossa o allineata al potere del gruppo dominante.

I musei, in questa prospettiva, accentuano i processi di separazione tra "profani e iniziati" e mettono in discussione l'idea che la cultura sia frutto di una vocazione interiore o di un'innata inclinazione, per dimostrare che la famiglia d'origine incida significativamente sulle pratiche di consumo dell'opera d'arte. L'accesso ai beni simbolici, dunque, non sarebbe riconducibile esclusivamente alla dimensione economica, sarebbe altresì, profondamente legato alla dimensione familiare, ai gusti, agli orizzonti culturali, alle abitudini della famiglia d'origine: concetto che Bourdieu descrive e denomina come "*habitus*". L'*habitus* è dunque:

“Un sistema di disposizioni durevoli e trasponibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ogni momento come matrice di percezioni, valutazioni e azioni, e rende possibile compiere com-

piti infinitamente differenziati, grazie al trasferimento analogico di schemi, di risolvere problemi simili, e si autocorregge grazie ai risultati ottenuti?

(Bourdieu, 1972, p. 261)

L'insieme coerente delle disposizioni durature e delle capacità formerebbero l'individuo, anche attraverso condizionamenti non coscienti. Il *capitale culturale* e l'*habitus* stimolerebbero nell'individuo la disposizione al consumo d'arte. Così il capitale culturale, secondo Bourdieu, incoraggerebbe il bisogno di cultura proprio nelle classi sociali che già ne sono provviste, mentre diffonderebbe poco o per nulla il bisogno di conoscenza teorica nelle classi sociali sprovviste di cultura. L'impossibilità di sentirsi a proprio agio con l'ambiente, con il contesto museale e la produzione artistica in luoghi che emanano un'aura di sacralità sarebbe il limite più grosso, secondo Bourdieu, per un accesso democratico al sapere. Non si può afferrare il percorso intellettuale di Bourdieu, se non si comprende che i soggetti in posizione dominante creano esplicitamente le condizioni di esclusione e disuguaglianza per il mantenimento delle proprie posizioni e della propria sopravvivenza.

Negli anni Novanta il Ministero per i Beni e le Attività Culturali, sulla scia degli studi di Bourdieu, affida a Ludovico Solima l'indagine sul pubblico dei musei italiani. L'obiettivo della ricerca non è da rintracciare nell'esplorazione di una stratificazione sociale riguardante l'accesso alla conoscenza artistica, quanto nella verifica dell'efficacia della comunicazione artistica. Per portare a buon fine tale indagine, Solima decide di focalizzarsi sul profilo demografico dei frequentatori; di valutare il gradimento dell'esposizione; e infine ottenere suggerimenti per allestimenti futuri. Lo studio sui pubblici ha permesso di individuare e mettere a punto strategie per ottimizzare l'offerta culturale in una visione di miglioramento della qualità dei servizi (Tobelem, 2003).

A questi studi ne sono seguito numerosi altri tra cui quello del *Centro di Didattica Museale* (2004)³ che aveva come fine l'indagine dell'educazione all'interno dei musei, e che rimane l'unica struttura di livello universitario che archivia e raccoglie i materiali didattici prodotti dai musei italiani.

3.5 Prospettive recenti

Passando in rassegna, nella nostra ricerca, le diverse prospettive di indagine, e seguendo la lettura offerta da Bastide (1997), che distingue i momenti della produzione, distribuzione e consumo, quali determinanti nella fruizione dell'opera d'arte, evidenziamo tre diversi orientamenti:

³ Per ulteriori approfondimenti vedi: <http://cdm.uniroma3.it/it/>.

- l'arte come *sistema*, ossia quel complesso sistema che mette in relazione produzione, ridistribuzione e consumo. Ove l'arte può essere considerata come “funzione sociale specifica”, come sistema produttivo che coinvolge a sua volta strutture e tipi di azioni diverse in un unico sistema (Ragone, 1996);
- l'arte come *espressione del simbolico e della memoria collettiva*, ossia un complesso sistema di simboli, immagini archetipiche, miti, fantasie in grado di provocare una autorappresentazione della società (De Biasi, 2002). Questa dimensione pertiene non solo la produzione del singolo ma anche del collettivo. Pensiamo al *Museo di Auschwitz-Birkenau* tanto voluto dai tedeschi in memoria degli eventi nefasti che li hanno visti protagonisti nella seconda guerra mondiale: un museo per non dimenticare, ove la dimensione del collettivo è amplificata dalle scelte costruttivo-architettoniche;
- l'arte come *fruizione e consumo dell'atto creativo*, dunque una dimensione riconducibile alla ricezione, che si concentra fondamentalmente sulla lettura dell'opera d'arte, sullo sforzo della ricostruzione del messaggio artistico.

Inoltre alla prospettiva dell'arte come apparato riconduciamo gli sforzi di Nathalie Heinich (2004), che risente fortemente della lettura di Bastide (1997), nel presentare una possibile interpretazione del sistema, indicando in tre momenti salienti la sua struttura, ossia “produzione, mediazione e ricezione” (ibidem). Tentiamo, seguendo la distinzione operata da Heinich, di individuare all'interno dei tre processi di produzione, mediazione e ricezione, gli attori che vi prendono parte.

Nel processo di produzione si individuano in prima istanza artisti, commitenti, critici, e galleristi. Riflettendo sulla produzione viene immediata l'associazione con l'artista che produce una tela, una scultura o un bassorilievo per un pubblico, ma nella realtà un postulato che appare così semplice è piuttosto complesso e si organizza intorno a differenti attributi che in maniera indifferenziata divengono “pubblico”. Nel quotidiano, come abbiamo in parte già accennato sopra, l'opera d'arte è frutto di diversi attori tra cui agenti, mercanti, galleristi, restauratori nonché Istituzioni preposte alla divulgazione culturale, e solo alla fine si giunge al concetto di “indistinto pubblico”.

Procedendo con ordine epistemologico una delle questioni che si pone immediatamente è la definizione di “autore”: possiamo parlare di una categoria univoca? La definizione si scontra con il conflitto tra arti maggiori e arti minori; con la distinzione tra amatori e professionisti; con la separazione tra artigianato e arte con la “a” maiuscola. I criteri di definizione tipici della sociologia, ossia reddito, titolo di studio e appartenenza ad associazioni, non possono essere applicati. Poiché i titoli di studio non sono esclusivamente di provenienza artistica;

il reddito non è un denominatore identificativo di uno status; l'appartenenza a un'associazione o corporazione se fino al 1400 in Italia, poteva essere un buon elemento di distinzione, poi, a un certo punto, alla scomparsa delle botteghe, non può più rappresentare un attributo identificativo di appartenenza. Questa categoria, infatti, pare sfuggire ai criteri investigativi classici. Moulin (1986) adotta nella sua indagine il criterio di "visibilità" quale prerogativa di appartenenza, come dire che chi è spesso citato da galleristi, critici, esiste ed è riconosciuto dalla collettività come appartenente al mondo dell'arte. Ma è proprio lo stesso Moulin (*ibidem*) a ribadirci di non confondere il professionalismo con la potenza creatrice di chi innova il linguaggio e si impone come "eccezione" nel mondo artistico. Anche questo criterio, quindi, pare parziale nel tentativo di delineare sociologicamente la figura dell'artista. A questo parametro si accompagnano delle "coincidenze ricorrenti", come a esempio il condurre la vita quotidiana a fianco di donne di censo elevato o l'essersi formati da soli e non in Accademia. Ma anche queste coincidenze non possono aiutarci nella definizione della categoria di "artista".

Ciò che è certo è che la figura dell'artista nei secoli è passata dall'essere "artigiano di Dio" a creatore e realizzatore di opere su commissione come nel Rinascimento; a libero artefice e genio sregolato nella Parigi dei primi del Novecento, sino a giungere a noi come polo di un sistema complesso che realizza su commissione. La produzione odierna risponde a rinnovati bisogni di vendita, consumo del bene artistico, e spettacolarizzazione di mostre eventi e rassegne.

Nella raccomandazione relativa alla condizione dell'artista, adottata il 27 ottobre 1980, l'Unesco definisce "l'artista qualsiasi persona che crea o partecipa con la sua interpretazione alla creazione o a una nuova creazione di opere d'arte, che considera la creazione artistica come un elemento essenziale della sua vita, che contribuisce in tal modo allo sviluppo dell'arte e della cultura, che è riconosciuta o cerca di essere riconosciuta in quanto artista, che sia vincolata o meno da una relazione di lavoro o da una qualsiasi associazione". Tale definizione tiene conto delle varie categorie di artisti: i creatori (scrittori, cultori di arti plastiche, cineasti, ecc.) e gli artisti interpreti (attori, danzatori, musicisti, ecc.) e comporta statuti differenti.

L'Unesco nel 1997 risolve, poi, la questione di appartenenza alla categoria, superando la dicotomia tra arte e artigianato. Adotta, quindi, una prospettiva di autodefinizione, per cui giunge a definire artisti tutti coloro che si definiscono tali, risolvendo il problema della definizione dell'ordine ma cancellando con questa assunzione i dilemmi che la categoria esprime.

Se da un lato, però si appiattiscono i dilemmi della categoria, dall'altro le *policy* europee vantano il pregio di aver individuato nell'arte una forza vivificante della recente Unione degli Stati membri.

Ricordiamo che, nello *Statuto dell'artista* (1997) nel Congresso Mondiale sull'applicazione della *Raccomandazione inerente le condizioni degli artisti in Europa* si ritiene che:

“la facoltà di creare è una capacità particolare la cui potenza e originalità provengono dall'artista e che è importante incoraggiare la rivelazione e lo sviluppo del talento di ognuno, come manifestazione di una libertà fondamentale. [...] nel contesto delle trasformazioni che contraddistinguono l'evoluzione delle società contemporanee, la creazione artistica rappresenta un fattore determinante per la preservazione dell'identità dei popoli e per la promozione del dialogo universale [...] il contributo essenziale che l'arte e gli artisti apportano a una miglior qualità della vita, allo sviluppo della società e al progresso della tolleranza, della giustizia e della pace nel mondo”.

Gli artisti e il loro contributo risultano pertanto di fondamentale importanza per la crescita e il progresso delle nazioni e dell'Europa.

Interessante a questo riguardo è l'approccio della sociologia dell'identità (Heinich, 2004) che indaga l'identità collettiva degli artisti, tenendo conto della relazione con il “soggettivo creativo” e con “l'oggettivo creato”, ossia con le rappresentazioni. Si tratta di un orientamento in via di sviluppo (Elias, 1991) nel quale l'identità, le istituzioni e i ruoli sono riumanizzati e acquisiscono spessore biografico. Nella visione di Norbert Elias (*ibidem*), a esempio, emerge la critica all'*homo clausus* in strutture analitiche, per dar spazio alla visione dell'*homo apertus*, caratterizzata da pluralità, diversità e processualità. Ogni uomo vive esperienze singolari, vive nell'interdipendenza di piani ed è inserito nel collettivo, ove sviluppa una sua identità, in una processualità in continua trasformazione, in continuo mutamento. L'uomo non solo vive la trasformazione ma ne è parte preponderante. Occorre secondo Elias superare le concezioni statiche e i dualismi sterili dell'uomo e della società per aprirsi a instabilità e mutamenti, quali condizioni del vivere umano. In questa immutabilità della metamorfosi occorre, poi, indagare strutture, istituzioni e ruoli. È in questa visione che va reinterpretata l'opera artistica, quale prodotto di tensioni interiori, condizionamenti sociali, contesti storici, tensioni esterne al soggetto, relazioni emotive per dare identità sociale all'opera d'arte medesima.

Tra i diversi soggetti sociali che contribuiscono al processo sistemico della produzione annoveriamo la committenza. La sociologia dell'arte si è molto concentrata sull'analisi della committenza o dei mecenati, poiché analizzando questi ultimi è possibile far emergere le questioni e le emergenze sociali di un dato periodo. Nelle società contemporanee la committenza è spesso uno sponsor, ma poi, chi muove il mercato dell'arte è il collezionista, che trasportato utopicamente dal valore sacrale del bello, colleziona quanti più oggetti d'arte possibili. Ricordiamo, però che il commissionare artefatti è appannaggio di una classe agiata e spesso gli oggetti d'arte rivestono finalità celebrative e ostentative, quindi in realtà il collezionista può sociologicamente, nella sua analisi, essere

ricondotto agli studi di matrice marxista che attribuiscono alla classe dominante il gusto estetico nonché le idee dominanti.

La committenza, generalmente, tende a ravvisare nella “singolarità” un attributo di qualità e unicità dell’opera. Caratteristica quella della singolarità di assoluta importanza nel processo di produzione dell’oggetto d’arte, infatti “la singolarità non è una proprietà costitutiva - come vorrebbe un certo approccio storico artistico - [...] ma un modo di *qualificazione* nel duplice significato di definizione e valorizzazione che privilegia l’unicità, l’originalità persino l’anormalità, e fa sì che queste caratteristiche determinino la grandezza nell’arte (Heinich, 2004).

Come dire che la singolarità mette in risalto l’unicità dell’opera e si oppone alla ordinarietà, che invece esalta i tratti comuni a fenomeni standardizzati e rintraccia invece nella singolarità una devianza, e come tale stigmatizza la straordinarietà stessa. Questo tipo di approccio nella visione dell’arte si può comprendere rispettivamente in maniera abbastanza efficace nella comparazione delle opere rinascimentali occidentali, e in particolar modo italiane, con quelle dell’estremo oriente cinese e giapponese: ove l’esaltazione della regole e della canonicità sono gli unici fattori di successo della produzione artistica, la quale per tale motivo risulta molto poco differenziata nella produzione dell’artefatto, a differenza di quella occidentale appunto.

Non spetta alla sociologia attribuire i caratteri di unicità dell’opera, ma spetta alla sociologia occuparsi dei subordini che descrivono la straordinarietà, ossia: riconoscere le qualificazioni e le convenzioni che contraddistinguono l’unicità dell’opera in un dato contesto e in relazione al sociale; in quali condizioni tali fattori stimolino la produzione artistica e influenzino i processi di ricezione del bene. “Singolarità”, oggi, è attributo non riconducibile all’estetica tradizionale né ascrivibile, con un processo di semplificazione raziocinante, a espressione del gruppo dominante. “Il regime di singolarità diventa sistema coerente di rappresentazioni e azioni” (*ibidem*), tenendo conto non solo delle rappresentazioni del reale ma anche delle rappresentazioni immaginarie e simboliche di cui il linguaggio artistico è ricolmo. Ricollochiamo, dunque, la committenza tra i fattori chiave del processo produttivo dell’artefatto.

Tra i soggetti che prendono parte al sistema di produzione annoveriamo anche i critici, figure ricche di funzioni sociali, come quelle di: intermediari negli acquisti; analisti di significati appartenenti alla sfera simbolica iconografica, semiologica e iconologica; vigilanti dell’unicità del bene; ideatori di significati simbolici alla pari degli artisti; artefici di linguaggi sofisticati, promotori di eventi artistici: nonché in ultima istanza, consulenti di istituzioni pubbliche e private come musei e fondazioni. La critica d’arte, così come la conosciamo, carica delle funzioni di cui sopra, è un fenomeno relativamente moderno che può collocare la sua origine alla nascita della classe borghese e sviluppa le funzioni entro il sistema delle istanze e bisogni di quest’ultima. È per rispondere al bisogno di possesso del bene simbolico, ossia il bene artistico, che il critico si propone

quale consulente degli acquisti; è sempre per le rinnovate esigenze educative nelle scuole del XIX secolo che si pone quale pedagogo, sviluppando un linguaggio sofisticato e barocco, spesso incomprensibile e lontano dal linguaggio comune della collettività coeva (Dal Lago, 2006). È sempre per far fronte al rinnovato interesse per l'arte e, ancor di più, per un'istanza di appartenenza "all'élite dei colti", espressa dalla borghesia emergente tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, che i critici si propongono quali detentori dei significati sottesi alle rappresentazioni simboliche, e promotori di eventi culturali. Pian piano tale ruolo incoraggia l'affermarsi di un linguaggio affatto nuovo ed ermetico, e si configura attorno ai critici un'aura di sacralità similmente all'opera creata. Così il critico diviene consulente dello Stato e delle Istituzioni preposte alla divulgazione e promozione della cultura di natura privata, come Fondazioni, Musei privati e Gallerie (Strassoldo, Cossi, 2003).

Il critico d'arte per le numerose funzioni espresse è certamente da collocarsi più vicino ai termini del processo di produzione, tanta è l'influenza che esercita oggi in tal senso. Ma il suo ruolo non è avulso dal processo ricettivo; infatti, egli rappresenta a nostro avviso un elemento determinativo nel processo di ricezione dell'opera per almeno due fattori:

- a) il distacco del linguaggio creativo artistico dall'arte figurativa e dai temi conosciuti e riconoscibili dalla collettività, poiché delineati nei secoli e appartenenti a una tradizione iconografica millenaria. Tale cambio di rappresentazione dell'immagine è possibile fissarla con la nascita della corrente dei Simbolisti di fine Ottocento. Le forme artistiche prendono le distanze progressivamente dalla tradizione figurativa per esplorare nuove forme e nuovi linguaggi visuali; processo che, poi, porterà alla nascita dell'arte contemporanea. L'imitazione dal vero e il realismo, più tipici delle botteghe, scuole e Accademie, cedono il passo a strumenti, materiali e forme che, nel loro mescolarsi, proporranno linguaggi e rappresentazioni del tutto nuove, complesse e poco intelleggibili, per le quali la funzione di translitterazione dei significati sarà dirimente;
- b) la "tendenza all'intellettualizzazione dell'espressione artistica" (Dal Lago, 2006) che definisce l'arte e il suo linguaggio a rappresentante delle istanze di complessità, tipiche della contemporaneità.

I mercanti d'arte o i galleristi alla stregua di altri colleghi che vendono e acquistano beni materiali sono guidati dalla condotta dei mercati finanziari e dalle tendenze del momento. La complessità della società moderna ha reso complicato anche il sistema artistico nella sua struttura e nelle sue funzioni. La nascita di questa figura con le funzioni che oggi le riconosciamo ha radici molto lontane: è infatti possibile rintracciare nella Firenze dei Medici un primo abbozzo di questa categoria (Strassoldo, 2001), all'epoca più con responsabilità di interme-

diazione nella vendita dell'artefatto; oggi con funzioni di selezione e promozione, oltre che di *talent scout* vero e proprio.

La relazione con i mercati d'arte è da ricondurre alla intrinseca struttura produttiva del bene artistico, che si esplicita nella relazione con il suo creatore da un lato e nell'influenza che il mercato esprime sulla produzione dell'opera artistica, guidandone in qualche misura il processo creativo dall'altro e, laddove occorra, profilando l'oggetto alle leggi di mercato.

In analogia con la suddivisione funzionale offerta da Heinich riguardo le strutture del sistema dell'arte, procediamo nella nostra indagine, affrontando la questione della mediazione. Al processo di mediazione sono riconducibili le strutture delle corti; delle accademie; dei musei e delle gallerie; e dei massmedia.

Le corti sono la prima forma organizzata intorno al tema dell'arte, e anticipano la nascita delle botteghe. Promuovono la suddivisione in arti minori e maggiori, in trivio e quadrivio e, così facendo, eleggono le arti visuali, con una preferenza per la scultura, a rango di "arti superiori", degne di essere coltivate e sostenute dai principi e dalla corte medievale, relegando di contro le altre arti a "ranghi inferiori"; e ponendo le basi, dunque, tra arte colta e arte popolare (Zolberg, 1997). Riconduciamo al processo di mediazione i principi e le loro corti perché è all'inizio del medioevo che si definiscono i linguaggi scultorei e figurativi che hanno tanta importanza nell'influenzare tutta la produzione successiva sino ai giorni nostri.

A questo processo di canonizzazione degli elementi considerati consoni al linguaggio dell'arte contribuisce in maniera esplicita la Chiesa che, definisce, nel corso dei secoli e con vari strumenti regolativi e normativi, le iconografie, le proporzioni architettoniche le rappresentazioni simboliche "accettabili" nella rappresentazione del divino. Anche l'Istituzione ecclesiale ha molta rilevanza nel processo di creazione figurativa durato secoli, così come la conosciamo e ne godiamo oggi.

Un'ulteriore innovazione nel linguaggio delle arti plastiche e visive in genere lo offrono le Accademie che incorporano fondamenti teorici, filosofici e letterari in capacità artigianali (*ibidem*), istituzionalizzando il mestiere dell'artista, fino ad arrivare alla sua definizione con l'Unesco.⁴

Il museo agisce sulla mediazione sia a livello economico che culturale, se non fosse solo per la selezione delle opere esposte, e rivela al pubblico una mediazione obbligata (Heinich, Pollack; 1989). Difficile dissociare la mediazione dagli altri due poli della produzione e ricezione: pensiamo infatti quanto i curatori tendano a conformarsi agli artisti o quanto i musei influenzino la ricezione. Sul solco di questa contaminazione nascono gli studi di sociologia della mediazione attribuibili a Bruno Latour e Antoine Hennion (1993) che vedono nella inseparabilità del mondo delle opere e del sociale i due elementi intorno a cui

⁴ Vedi rif. Unesco pag. 35.

l'arte si articola: spetta poi al sociologo indagare le cause che correlano i diversi attori nei diversi momenti della mediazione.

Oggi i musei svolgono anche i ruoli e le funzioni che un tempo svolgevano le accademie, le quali hanno perso l'attributo di influenza sui canoni raffigurativi per declinare la propria eredità fondamentalmente alla sola funzione di istruzione.

I musei a fronte di nuovi bisogni e di una diversa struttura sociale, nel corso dei secoli, cambiano funzioni e finalità sino ad arrivare al XVIII secolo, periodo in cui è possibile rintracciare le prime aperture al grande pubblico. Il primo esempio è il *Louvre* di Parigi che nel 1792, grazie al ministro Roland, acquisisce le collezioni reali e le fa proprie, tale data tradizionalmente corrisponde alla fondazione del museo del Louvre, e rappresenta il primo esempio di esproprio di beni artistici alle classi nobili col fine di democratizzare la cultura "alta", la cultura artistica, appannaggio di pochi. A fronte di questo ambizioso fine, concordiamo con Strassoldo (2001), sul fatto che il museo operi una decontestualizzazione dell'opera d'arte; una esaltazione dell'aura sacra e una focalizzazione della dimensione estetica a scapito di altre possibili dimensioni, solo recentemente recuperate; e in qualche caso giunga a svolgere la funzione di selezione degli artisti contemporanei che meritano di rientrare nella cerchia degli eletti a rango di artisti acclarati. Un esempio è dato dalla fotografia che fu molto sostenuta con diverse mostre (Becker, 1982): dapprima in ambiente parigino intorno alla metà dell'Ottocento, e poi presso il *Royal Institution* nel 1839 dove William Henry Fox Talbot espone per la prima volta le sue fotografie, erigendole a nuova forma d'arte.

Altro esempio di selezione degli artisti, e dunque di veicolazione del linguaggio, è rappresentato dalle gallerie: divengono così importanti sino a svolgere il ruolo di "trampolino di lancio" nelle carriere artistiche. Le dinamiche di accesso alle gallerie sono molto attive e piuttosto complesse da decifrare. Rengers e Velthuis (2002) hanno messo in luce nella loro indagine sul campo, come a esempio "le differenze di prezzo per manufatti artistici tra gallerie siano in parte spiegate come caratteristiche intrinseche degli artisti che correlano a un costo alto: sesso maschile; maturità anagrafica; e affermazione professionale già in parte consolidata (*ibidem*).

Ricordiamo in questa sede anche l'idea che le istituzioni museali siano soggette a loro volta al giudizio impietoso della critica, che consacra il creatore d'arte al rango di artista, e pertanto, si rivelino vulnerabili: questo il punto di vista di Heinich che illustra così la fragilità dell'istituzione che è debole per definizione.

Ravvisiamo in questo approccio un vizio interpretativo: in quanto l'istituzione museale, le Fondazioni, le gallerie pur essendo istituzioni che contribuiscono ad acclarare il successo di un artista non sono deboli di per sé, sono solo gerarchicamente a un livello meno influente dei critici che hanno il potere

di consolidare o di smorzare il successo e la fama del creativo. Non distinguiamo, dunque, nessun paradosso ma solo livelli gerarchici diversi esprimenti differenti poteri di fronte all'arte. Sono molti gli esempi di artisti contemporanei la cui fama è frutto di azioni fondate su buone campagne di marketing, anzi potremmo dire che da quando l'arte è divenuta un bene materiale, ascritto nella lista dei beni su cui investire, sia al contempo divenuta un "bene rifugio", e che tale implicazione abbia consolidato la pratica dei "lanci di autore" e delle campagne di marketing un po' in tutte le discipline creative. Forse il fenomeno appare più evidente nella editoria, ove si sfrutta l'onda di una celebrità passeggera, magari legata al mondo televisivo o a quello sportivo, per elevare a rango di scrittore molti principianti in erba. Non diversamente nell'arte visiva il sistema si rivela come in molti altri campi della creatività soggetto a condizionamenti di varia natura, tra cui quello di vantaggi economici, e rivela la sua eteronomicità.

Accogliendo le interessanti intuizioni di Howard Becker (2004) riteniamo che l'esperienza artistica sia dunque *empirica, collettiva, coordinata* a una struttura, *condizionata* sia dal soggetto che dal sistema che l'ha prodotta. Empirica in quanto prodotta e fruita nell'esperienza del quotidiano; collettiva poiché è nel segno della collettività che se ne gode ed è intrisa di elementi sociali; coordinata a una struttura che la organizza, la confeziona e la rende fruibile; condizionata dal sistema rappresentativo simbolico del singolo sia esso il fruitore o il creatore effettivo dell'opera.

I mass media e il sistema divulgativo sono parte del sistema dell'arte e contribuiscono ad arricchire il sistema segnico e la rappresentazione dell'opera, avvalorandola di ulteriori attributi comunicativi, svolgono una funzione eterodossa rispetto all'oggetto che impatta soprattutto sulla fascia del pubblico non esperto della materia. Nel contesto comunicativo rintracciamo una comunicazione per il gruppo degli specialistici che è sofisticata e complessa, e una comunicazione di tipo divulgativo che presiede il fine di ampliare quanto più possibile il numero di coloro che accedono alla conoscenza del bene artistico. Dentro questa sfera ricomprendiamo le tv dedicate; l'editoria; il sistema di divulgazione in funzione presso musei e gallerie; e ovviamente le piattaforme e gli strumenti ICT di nuova generazione, siano essi presenti nell'allestimento museale o semplicemente presenti in internet. Questi mezzi spesso risentono della loro relazione con le mode e le tendenze del momento, pertanto non riescono mai a incidere profondamente fino a raggiungere un grado di profondità che riesca a travalicare la superficie dell'artefatto.

La dimensione della posterità (Moulin, 1985), allora, diviene dirimente nell'arte poiché sarà quella a restituire, attraverso una visione d'insieme, la particolarità di un oggetto o di un'opera rispetto a un'altra, tralasciando velleità modaiole per illuminare con esattezza la rarità e l'unicità e farne il simbolo della rappresentazione sociale di un'epoca. Nella nostra indagine sugli elementi che trasformano l'arte e la eleggono a emblema la dimensione temporale, svolge

dunque, un ruolo importante. È nel futuro che potremo riconoscere e accogliere, quindi, le rappresentazioni sociali, parte di esse sono già riconosciute come tali, sono già assunte a rango di “sistema evocativo del simbolico sociale” nella dimensione presente, ma rimane il dubbio amletico che lo siano anche in futuro e al quale la sociologia non può dare risposta.

Oggi i mediatori sono “intermediari [...] operatori di trasformazioni” (Heinich, 2004), poiché impegnati a tessere relazioni tra livelli sociali e contesti sociali diversi. Questo tipo di atteggiamento rimanda alla sociologia di terza generazione, ove si critica l’artificialismo dell’esperienza umana socialmente costruita e si pone l’accento sulla relazione tra soggetti diversi e rappresentazioni sociali differenti. Ricordiamo che infatti nessun “campo” (Bourdieu, 1977; 2005) è autonomo, poiché gli attori sono immersi nei campi e si esprimono entro poteri più o meno forti, così il campo artistico non è esente da condizionamenti e determinazioni esterne.

In accordo con Heinich stimiamo infatti che:

“Pensare alle attività della sfera creativa – né più né meno che a tutte le altre – in termini di “campo” significa evitare sia l’idealismo estetico sia il riduzionismo tipico di un marxismo meccanicistico che vede nella creazione artistica un puro “riflesso” degli interessi di classe”.

(Nathalie Heinich, La sociologia dell’arte, 2004, p. 93)

La ricezione è un fenomeno fortemente condizionato dallo sguardo di chi osserva, poiché l’arte non è data in natura e si costruisce, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, attraverso attori diversi che operano in campi interagenti differenti. A questo riguardo molto importante è la dissertazione sul pubblico che ha reso partecipi moltissimi sociologi sul tema.

Ricordiamo che Bourdieu (1972) è stato uno dei primi studiosi a dimostrare che il pubblico appiattito a livello multidimensionale non esiste, in quanto il pubblico è costituito da molti e diversi soggetti umani con attese, ambizioni, biografie, rappresentazioni sociali e status sociali differenti. Assodato, oggi, che si possa parlare solo di “pubblici” (Bollo, Carlini et al., 2008), rimane determinante lo sforzo che i pubblici e il singolo mettono in campo per comprendere l’opera d’arte.

Nella ricezione, dunque, riconsideriamo sia la nozione di pubblici come la conosciamo oggi nella sua multidimensionalità (*ibidem*) e il singolo che mette in campo notevoli energie per conoscere e trattenere le informazioni, e dunque avere un accesso alla conoscenza.

In questo processo risulta determinante un’azione, poiché svolge un ruolo importantissimo nell’atto della ricezione, ossia la comunicazione. Sappiamo che la comunicazione di qualunque tipo, e ancor di più per la sua particolarità, quella artistica, richiede sempre l’intervento significativo da parte del ricevente (Ga-

damer, 1995), sino a farlo assurgere a rango - forse potremmo azzardarci a dire - di “secondo autore”. Ovviamente tra il primo autore, ossia l’artista, e il secondo, ossia il pubblico, qui inteso nella sua dimensione singolare, permane uno iato costituito da tutte le rappresentazioni sociali, i campi di appartenenza, gli status diversi che hanno in comune, perciò il campo dell’arte costringe in qualche misura il singolo a un’operazione di avvicinamento all’opera per comprenderla e goderne.

Tale relazione si sostanzia grazie al rapporto di “ambiguità” di cui l’opera è portatrice, non solo per le diverse stratificazioni culturali, di cui è essa stessa espressione ma anche perché il linguaggio artistico visivo è ambiguo per antonomasia in quanto polisemico e metaforico, nonché in grado di veicolare più codici e canali. Infatti mentre “il significato è riposto sulla semplicità con cui i dilemmi subito si compongono e il messaggio viene decodificato: il messaggio carico di informazioni richiede invece una decodifica complessa e avventurosa (Eco, 1984; 2004).

Possiamo, dunque, secondo questi principi iniziare ad accostare l’arte a una sorta di “rumore controllato” (Bellini, 2009), così come lo ha inteso la teoria comunicativa; in quanto nella comunicazione quotidiana il rumore è inteso come un fastidio ma è attraverso il rumore che l’arte si distacca dai codici consacrati e ritualizzati e riesce a farsi largo e catturare l’attenzione del singolo.

L’ambiguità, suo carattere distintivo, allora, diviene elemento di socializzazione in quanto incoraggia atteggiamenti di relazione, tesi alla comprensione del messaggio: si realizza un livello di relazione che definiremo *minimo* e *implicito* quando si concreta tra il singolo e il pensiero dell’artista mediato dall’opera; *medio* quando a rinforzare il messaggio intervengono altri elementi comunicativi quali musica, testi, video, performance ecc.; ci troviamo infine di fronte a un livello di socializzazione più *alto* quando l’opera è raccontata, esperita e discussa in gruppo. Questo tipo di funzione è fortemente presente nei contesti educativi durante i laboratori appositamente dedicati alle scuole o al mondo dell’associazionismo.

La teoria della ricezione si sviluppa intorno agli anni Sessanta in contesto anglosassone. Per questi studiosi pare dirimente acclarare che mentre la percezione pertiene alla psicologia, l’atto della ricezione debba essere indagato dalla sociologia, poiché essa comprende la “totalità delle caratteristiche comuni a un gruppo determinato in senso storico, nazionale o sociale e che si distinguono da quelle degli altri gruppi (Lissa, 1989); quindi indagherà il processo quale risultato delle esperienze e delle relazioni come pure delle rappresentazioni di molti individui appartenenti a un determinato gruppo sociale.

3.6 Tendenze attuali

Dopo le diverse generazioni, succedutesi nell’indagine sociale dell’arte, intravediamo alcune nuove tendenze, e urgenze a cui sarebbe auspicabile far fronte.

Non si tratta più di dimostrare che esista una correlazione tra arte e società, poiché si è già lungamente dibattuto di ciò dagli anni Sessanta in poi, come del fatto che ogni individuo è un essere socializzante e che la socializzazione sia elemento costitutivo dell'uomo, o di come sia presente la funzione sociale nell'attività artistica.

La sociologia dell'arte oggi deve affrontare, tra gli altri compiti, quello della completa autonomia nell'oggetto d'indagine e non ricadere nella fascinazione estetica come in passato; deve dunque sviluppare un filone d'indagine empirico, confrontandosi con la metodologia sociologica direttamente sul campo. Deve considerare la complessità artistica nel suo insieme, non focalizzandosi solo su aspetti micro o macro; deve riconoscere e ricostruire rappresentazioni sociali in ambito artistico che assurgano a prototipie, stimolando la comprensione dei fenomeni sociali; deve far emergere anche con l'aiuto dell'indagine quantitativa possibili correlazioni che interpretino azioni, fenomeni e contesti degli attori sociali. In linea con la posizione di Heinrich pensiamo che la sociologia dell'arte debba indagare, quindi, "l'arte come società" (Heinrich, 2004), ossia come rappresentazione del sociale.

Sappiamo che le tendenze attuali spingono sempre più verso lo studio dei pubblici e numerosi sono gli studi a riguardo; si analizzano numeri, presenze di visitatori, status di provenienza sociale, provenienze geografiche e pratiche culturali; si valuta il grado di soddisfazione e l'esperienza avuta come predittori del successo dell'iniziativa culturale artistica; si scandagliano abitudini individuali e collettive targettizzando i pubblici di mostre e musei. Appare determinante il fattore economico il quale impatta inevitabilmente sulla selezione dei quadri, degli artefatti artistici, degli artisti, e influenza tendenze di mercato. Esistono a questo riguardo un gran numero di indagini ad ampio spettro di origine soprattutto francese che sono ormai sistematiche e che richiedono l'elaborazione di strumenti statistici piuttosto sofisticati⁵.

Altra tendenza dell'ultimo decennio è da ravvisarsi nella finalità educativa dei musei; sarebbe auspicabile l'impegno da parte della sociologia a investigare le pratiche sociali dell'apprendimento non formale in contesti artistici. Questo filone di indagine necessiterebbe di uno sforzo esplorativo non poco ragguardevole, tenuto conto che questi temi sono relativamente nuovi nell'impegno in-

⁵ Si veda a es. Eidelman J., (2000), *La Muséologie des Science et ses Publics*, Presses Universitaires de France, Paris; Teboul R., Champarnaud L., (1999), *Le Public des Musées. Analyse socio-économique de la demande muséale*, Ed. de L'Harmattan, Paris; Carmignani M., Cavazzoni F. et al., (2012), *Quali forme di gestione per i musei italiani. La grande Brera e il futuro del nostro patrimonio culturale*, Istituto Bruno Leoni, http://www.made4art.it/wp-content/uploads/IBL_BP117-19dic_20_12_Musei.pdf; López X., Margapoti I., Maragliano R., (2010), "The presence of Web 2.0 tools on museum websites: a comparative study between England, France, Spain, Italy, and USA", *Museum management*, Taylor & Francis, vol. 25, n. 2.

vestigativo della sociologia e necessiterebbe inoltre di un rigore metodologico, che però alla sociologia dell'arte non manca.

Altra tendenza che si va costituendo è quella per la “valutazione preventiva” che permette di disegnare preventivamente e di profilare il target del pubblico attraverso alcune rappresentazioni sociali (Fischer, 1991; Schiele, 2013). Le tendenze attuali, dunque, sul pubblico sono da correlarsi con un atteggiamento di maggiore apertura verso altre discipline, verso contaminazioni scientifiche laddove occorra indagare fenomeni nuovi come l'educazione non formale in contesto museale. Persiste, poi una ripartizione nelle indagini tra uffici e centri studi; Università e Istituzioni culturali, ove ognuno svolge attività investigativa, ma solo l'Università imprime un forte senso di indagine scientifica e non indirizza al mercato le sue ricerche; mentre negli altri casi la finalità è pressoché condotta da esigenze consumistiche del bene.

Tra le tendenze sopra illustrate pare imperante quella *cognitiva*: infatti oggi i musei, non ricoprendo più un ruolo meramente estetico, assolvono anche alla funzione di divulgazione del sapere e di educazione delle masse, pertanto devono essere in grado di sviluppare dati, informazioni e conoscenze per focalizzarsi sulla dimensione cognitiva. Così operando, il museo entra a pieno titolo nei circuiti delle istituzioni culturali e sociali e nei circuiti diffusivi del sapere (Nardi, 2016). Il museo, come illustrato nei paragrafi precedenti è un'istituzione fondata sulla conoscenza: crea, conserva e diffonde cultura. Come già esplicitato nel processo di mediazione il museo si interpone tra il ricevente e il creatore dell'artefatto, e nel farlo seleziona e veicola flussi di conoscenze, utilizzando strumenti diversi:

- a) naturali; come gli addetti di sala, gli operatori didattici e gli educatori;
- b) testuali; come didascalie, pannelli, guide;
- c) simbolici; come la segnaletica di orientamento, le luci;
- d) new media; come postazioni multimediali, realtà immersive ecc.

Dunque numerosi sono i filtri che si frappongono tra il ricevente e l'oggetto d'arte nella tensione verso l'azione di apprendimento; una fra tutte è la dimensione spazio-temporale che circoscrive l'atto a uno specifico momento e in un determinato luogo.

Quindi il processo di apprendimento, per sua natura non formale, in contesto museale sarà solo parzialmente controllabile per diverse ragioni:

- poiché la materia è ambigua, come spiegato poc'anzi;
- e il contesto sociale non facilmente definibile. L'apprendimento non frontale sarà libero nella sua apprensione, sia essa parziale o totale rispetto alla collezione esposta, sia essa approfondimento di un solo ele-

mento tra i beni esposti, sia essa adattabile alle disposizioni e identità individuali.

4. Musei e policy

Il museo, come accennato nel primo capitolo, non risponde più come un tempo alle sole funzioni di tutela, conservazione e contemplazione estetica delle opere. Oggi è in grado di sviluppare dati, diffondere notizie e conoscenza: svolge un importante ruolo cognitivo all'interno della società. Potremmo addirittura spingerci ad affermare che il museo sia un'istituzione fondata sulla conoscenza; un'istituzione che produce conoscenza. Infatti grazie all'attività di studio e comprensione delle opere il museo aggiorna e approfondisce i temi delle ricerche artistiche. È anche in grado, una volta creata la conoscenza, di diffonderla attraverso mostre ed eventi culturali: svolge pertanto una funzione educativa alla stregua di molte altre Istituzioni più accreditate come la scuola o l'Università. Ciò che distingue il museo da questi altri istituti è la modalità educativa che fa leva su approcci meno formali e non valutativi. Ciò non toglie che risponda comunque al bisogno di apprendimento di conoscere e apprendere. A questo riguardo ci pare interessante l'approccio di Solima alla conoscenza sviluppata; trasferita, selezionata e trasmessa dai musei ai pubblici.

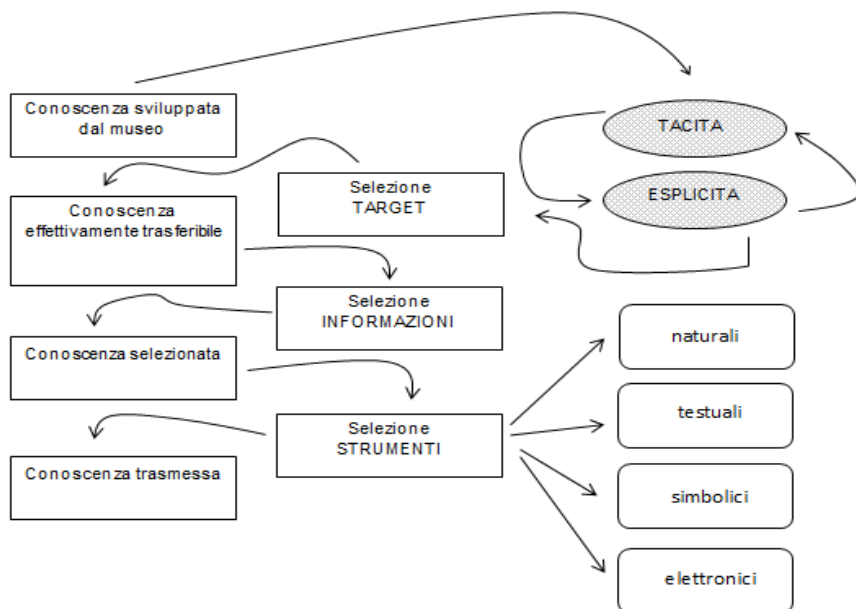


Fig. 3 Rielaborazione del 'processo di trasmissione'. Fonte Solima L., *Il pubblico dei musei: indagine sulla comunicazione nei musei statali italiani*, Roma Gangemi, 2000

Alla luce di quanto chiarito nei precedenti capitoli appare evidente come il processo di apprendimento del visitatore sia solo in parte controllabile dal museo.

Il tema dell'apprendimento in età adulta in contesti non formali e informali è una questione molto dibattuta in Europa e nelle società industriali. L'impossibilità di fissare iniziative stabili nel tempo per l'apprendimento degli adulti è un tema cruciale che interessa varie discipline: quella sociale, quella educativa e infine quella psicologica; e richiede altresì ai cittadini di divenire dei cittadini più alfabetizzati, più esperiti, pena l'esclusione ai margini della collettività.

La difficoltà, però, di adeguare i ritmi della vita contemporanea alla formazione in età adulta, alla celerità dei cambiamenti e all'incremento dei saperi è una questione che impone riflessioni in profondità e rileva una paradosso tra le istanze collettive e quelle individuali; tra i tempi dell'apprendimento e quelli della diffusione di nuove conoscenze; tra i modi tradizionali di apprendere e quelli offerti dall'ICT; tra le metodologie tradizionali di insegnamento e le nuove istanze di educazione non formale. Se infatti la società contemporanea evidenzia il bisogno di cittadini sempre più attivi nell'esercizio delle loro espressioni, siano esse concrete o rappresentative di diritti, orientamenti, idee, e dunque sempre più partecipi alla cittadinanza; dall'altro esclude, emargina, coloro che non prendono parte ai processi di conoscenza (Edwards et al., 2010). Il rischio, infatti, di una società di esclusi è piuttosto alto. Per mitigare possibili processi di esclusione i governi nazionali e le dirigenze europee tentano di incrementare la capacità degli individui di reinventarsi, di mobilitare tutte le proprie risorse e abilità per essere competitivi nel mercato globale, incoraggiando la partecipazione di tutti i cittadini alla cittadinanza col fine di concorrere a costruire collettivamente scenari globali più democratici nell'uso delle risorse e nell'accessibilità alla conoscenza.

Non ha più senso oggi affidare le proprie prospettive di crescita a *curricola* lineari; all'accumulo di competenze e conoscenze sociali, nell'epoca della fluidità dei saperi e della conoscenza liquida appare quanto più evidente la necessità di nuove dimensioni sociali di apprendimento che trovano spazio nella dimensione del *lifelong learning*, di cui approfondiremo più avanti. In contesti a rischio di esclusione pare evidente la qualità creativa del singolo di reindirizzare le sue competenze e le sue abilità, sviluppare più tracciati di crescita sia professionale che individuale; e l'educazione non formale e informale risultano essere strumenti meno rigidi di quella formale, sia nei tempi che nei luoghi, quindi più adatti a farsi carico della mutevolezza del presente. Le opportunità di apprendimento si moltiplicano, ed è in questo contesto che il museo risponde alle istanze di capitalizzazione del sapere. Le istituzioni che preservano la memoria di un popolo devono svolgere un ruolo significativo, poiché richiamando alle origini suggeriscono comportamenti identitari che ancorano in tempi di incer-

tezza, danno sollievo alla memoria del singolo, rievocando rappresentazioni sociali inclusive e sollecitando quei processi di democratizzazione tanto auspicati dall'Europa, a patto che i linguaggi siano accessibili e l'accesso al sapere sia reale. L'ambiente di apprendimento, poi, se usa le innumerevoli possibilità di accesso, fornite dalle ICT, può diventare esperienza concreta oltre che contemplativa ed estetica – pensiamo infatti alla realtà aumentata-. Il museo in questa rinnovata veste, può non solo rivestire una funzione di svago rispetto alla scuola, ma anche promuovere processi di interazione sociale in ambiente non formale; favorire processi di cittadinanza, ampliando l'orizzonte degli apprendimenti non tradizionali e concorrere alla definizione degli stessi.

Per continuare su questa strada già in parte intrapresa da alcuni musei in via sperimentale, occorrerà molto probabilmente ridefinire ruolo e funzioni del museo e aggiungerne delle altre, e così facendo si porranno le basi di una veicolazione culturale non formale rispondente alle istanze politiche della comunità europea.

Il *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale* del 2015 supporterà la funzione del museo e i rinnovati ruoli di divulgazione ed educazione all'arte.

Questo è il primo piano che l'Italia abbia mai varato a livello nazionale riguardante l'educazione al patrimonio culturale⁶. Il piano si prefigge di definire gli obiettivi dell'educazione al patrimonio culturale coerentemente alla normativa nazionale e sovranazionale: identificare e consolidare un sistema educativo a lungo termine in grado di coinvolgere diversi soggetti sia con la finalità di acquisizione di nuove conoscenze sia con la finalità di coinvolgimento di più individui, in tensione verso la salvaguardia dei luoghi patrimonio della collettività; individuare a breve termine azioni finalizzate ad accordi internazionali, studi e analisi, formazione degli operatori del settore; implementazione dei progetti scolastici; e utilizzo delle ICT.

Il Piano mette in luce la dimensione particolare del patrimonio culturale come insieme di conoscenze e competenze, essa è riconosciuta come una “*global education*” (Coopeland, 2007; 2009) che ha come oggetto il patrimonio materiale e immateriale, dunque per sua natura è interdisciplinare: richiede pertanto una forte sinergia degli attori istituzionali sul territorio in quanto coinvolge appieno scuola università e agenzie educative non formali, poiché incoraggia relazioni tra i diversi attori sociali a livello di apprendimenti non formali e informali.

Nelle diverse raccomandazioni della Comunità Europea, il patrimonio culturale è, come tale, patrimonio della collettività, teso a valorizzare le differenze e sostenere il dialogo nella costruzione di uno sviluppo individuale e collettivo, fondato sul principio della sostenibilità delle risorse.⁷ La ricerca sulla scia delle

⁶ Per approfondimenti si veda: DPC 29 agosto 2014, n. 171.

⁷ Rif. Convenzione Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del Patrimonio Culturale, 2013. A questo proposito si veda anche il progetto *Cultural Heritage Counts for Eu-*

nuove tendenze sociologiche nel campo dell'arte, considera i beni culturali in una dimensione olistica e si pone il fine di analizzare gli impatti sociali, economici, culturali e ambientali del patrimonio culturale nei diversi Paesi dell'Unione Europea per costruire un'Europa sostenibile. Ciò che evidenzia con maggior enfasi la ricerca è l'importanza del *lifelong learning* e di una maggiore consapevolezza civica nello sviluppo del singolo così come della comunità, con conseguenti benefici sui processi di inclusione (Ferrari et al., 2018b) e di apprendimento non formale, esperito in contesti di beni artistici e paesaggistici.

La trasmissione di conoscenze e di valori inerenti il patrimonio culturale concorre a stimolare impatti positivi sia sulla costruzione identitaria sia sulla dimensione inclusiva, dunque. Qui la conoscenza in ambito artistico diventa risorsa indirizzata allo sviluppo del singolo, non solo per quanto attiene alle mere competenze specialistiche ma anche per quanto afferisce alle competenze inerenti la *literacy* (Weiyoun, 2015) e la creatività (Ferrari et al., 2018a).

In questa visione il patrimonio culturale diviene obiettivo e strumento formativo del cittadino (Coopeland, 2007); e il contesto non formale e informale che il bene culturale implicitamente promuove stimola lo sviluppo di competenze trasversali, oltre che quelle tipiche della materia, allineandosi al bisogno della società contemporanea di acquisizione di abilità, conoscenze e competenze per tutto l'arco della vita. I presupposti ineludibili perché si concretì un processo di apprendimento continuo, stimolato dall'arte sono quelli di accessibilità al bene e partecipazione.

L'accessibilità al patrimonio culturale è un diritto del cittadino ma può rivestire un ruolo educativo ed esprimere il suo potenziale istruttivo solo se accessibile sia da un punto di vista cognitivo che economico.

La dimensione cognitiva rimanda alla chiarezza esplicativo-testuale; mentre quella economica ricolloca la questione della accessibilità entro la sfera delle politiche economiche e, quindi, della gratuità o quanto meno della differenziazione dei prezzi per accedere ai beni artistici. L'Italia da questo punto di vista ha già fatto molto, sebbene il costo dei biglietti per accedere a eventi culturali e artistici sia considerato da molti ancora piuttosto esoso. La percezione dell'elevato prezzo di entrata ai musei rispetto ad altri ambiti culturali come quello musicale e della filmografia, andrebbe maggiormente indagata dalla sociologia; così come è corretto in questa sede evidenziare gli sforzi del governo centrale e delle istituzioni regionali verso politiche di accesso più sensibili alle fasce economicamente più deboli⁸.

rope Towards a European Index for Cultural Heritage (giugno 2015)
http://blogs.encatc.org/culturalheritagecountsforeurope//wp-content/uploads/2015/06/CHCfE_REPORT_Executive_Summary_v2.pdf.

⁸ Ricordiamo le diverse iniziative gratuite come le *Domeniche gratis ai musei*; le giornate a entrata libera con calendario prefissato come quelle promosse dal FAI; le iniziative

Il principio di partecipazione, invece, rimanda alla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*⁹, fra i diversi diritti si menziona quello di poter prendere parte alla vita culturale della comunità, riconoscendo, dunque, un ruolo attivo al singolo nell'esercizio di fruizione del bene. Si promuove, così, un processo di partecipazione e valorizzazione dell'eredità culturale che insiste sulla condivisione di obiettivi e sulla collaborazione tra pubblico e privato nel tutelare e valorizzare il patrimonio culturale. In questa prospettiva pare lapalissiano il riferimento al territorio e alle politiche educative che il territorio mette in campo nella fruizione artistica: non siamo più di fronte a una trasmissione dei saperi unidirezionale ma assistiamo alla costruzione attiva di conoscenze da parte di diversi attori sociali che, così facendo, concorrono alla divulgazione dei saperi medesimi.

L'estensione, dunque, delle funzioni museali ma anche l'arricchimento delle funzioni inerenti l'intero patrimonio culturale comportano la necessità di stabilire relazioni tra diversi soggetti, tra questi emerge la scuola, non solo per la sua natura educativa, ma anche perché la scuola è un partner d'eccellenza nel valorizzare il bene artistico culturale; ed è anche il soggetto che lavora di più nell'ambito formale degli apprendimenti, quindi il partner ideale, per chi come musei e istituti culturali lavorano sull'altro versante, quello degli apprendimenti non formali, coprendo quindi le diverse dimensioni contestuali dell'apprendimento.

Una delle questioni che occorre affrontare quando si correla la scuola all'istituzione museale è la reale separazione tra scuola e musei che si è relativamente palesata in periodi recenti: basti pensare alla recente istituzione del Ministero per i Beni culturali che è avvenuta solo nel 1975. Infatti sino a quella data la programmazione scolastica, pur avendo fatto riferimento alla cultura patrimoniale, non è mai entrata in modo sistematico a far parte dei programmi, raccordando in maniera effettiva le due istituzioni. Che il museo potesse diventare un necessario e insostituibile complemento della scuola e che, come tale, dovesse essere aperto, accessibile e comprensibile a tutti, non era neppure pensato e tanto meno realizzato. L'agire in partenariato fa emergere differenti istanze e bisogni di apprendimento espressi da diversi utenti, siano essi turisti, giovani, adulti o scolari.

L'educazione al patrimonio culturale copre, inoltre, la dimensione temporale dell'intero arco di vita dei soggetti, intrecciando, a seconda dei contesti e dei momenti storici della biografia di ciascuno, momenti di apprendimento formale a momenti di apprendimento non formale e informale. L'apprendimento formale della storia dell'arte affonda le sue radici solo nel riconoscimento della ma-

scontate per gruppi, famiglie e scuole; gli abbonamenti a cicli di eventi che permettono l'accesso reiterato al bene; i biglietti scontati per fasce di età e per adesioni ad associazioni culturali, ecc.

⁹ Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (10 dicembre 1948): http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.

teria negli indirizzi liceali, per poi essere riconosciuta quale importante contributo alla tutela e conservazione del patrimonio nel 1979 nei programmi del ciclo secondario inferiore; nel 1985 si è provveduto a inserire nella programmazione della scuola primaria la programmazione dei beni culturali, per arrivare all'autonomia scolastica del 2000 con la quale la scuola è divenuta il principale referente per le attività educative museali e dei luoghi di cultura. In tempi più recenti, nel 2014, il MIBACT (Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo) ha siglato, infine, con il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) due dicasteri che promuovono apprendimenti correlati ai bisogni formativi dei giovani e allo sviluppo di abilità e competenze in grado di far fronte ai complessi contesti socio-economici contingenti.

La riforma della “Buona Scuola” (L.107/2015) segna un ulteriore passo in avanti sul consolidamento degli apprendimenti in ambito dei beni culturali. I musei e il patrimonio culturale con i loro servizi sono chiamati a collaborare con le Istituzioni pubbliche nel creare un'offerta formativa triennale secondo il modello scuola-lavoro. In questa visione il museo viene a concorrere a pieno titolo al potenziamento, assieme alla scuola, dell'attributo valoriale dell'apprendimento non formale e informale nell'arco della vita dei singoli.

Tra gli altri istituti culturali accreditati annoveriamo qui il Castello di Rivoli, che si è accreditato presso il MIUR quale ente formatore per la formazione del personale docente e amministrativo del comparto scolastico (L.170/2016). Il Castello rappresenta una felice esperienza di formazione non formale che affonda le sue radici nel 1984, quando inizia il decennale percorso che ha portato il Museo a introdurre nella sua *mission* la diffusione *dell'arte fuori le mura del castello*. Attualmente ha messo a punto una programmazione triennale rivolta al mondo della scuola; specifica attenzione è data anche alle famiglie. Il Dipartimento di Educazione del Castello, nella sua esplorazione di ricerca e attività sperimentale ha messo in luce l'importanza della funzione educativa dell'arte nella dimensione sociale ottenendo, così, riconoscimenti e premi¹⁰.

L'approccio interattivo, le metodologie che si avvalgono delle tecnologie più avanzate, la varietà di linguaggi e la proposta interdisciplinare sono le caratteristiche facilmente rintracciabili nell'offerta dei diversi musei accreditati al MIUR per la formazione scolastica.

I soggetti che concorrono alla definizione delle linee di indirizzo e della normativa che pertiene le Istituzioni del patrimonio culturale con specifica attenzione a quelle museali sono a livello sovranazionale, nella fattispecie sono: il Consiglio d'Europa e l'Unione Europea che definiscono tramite Raccomandazioni, Linee Guida e Atti di indirizzo obiettivi e strategie tesi a divulgare e

¹⁰ Nel 2017 è stato invitato a rappresentare l'Italia all'*Arts Learning Festival* di Melbourne (prima edizione); ha inoltre attirato l'attenzione della *Harvard Graduate School of Education* per la qualità della sua offerta formativa.

apprendere i contenuti del bene artistico. Annoveriamo tra le altre anche l'Unesco e l'ICOM, che provvedono a fornire indicazioni e promuovere iniziative educative in ambito culturale. Ricordiamo a questo proposito proprio la Convenzione riguardante la protezione a livello mondiale del patrimonio culturale e naturale del 1972, con la quale l'Unesco promuoveva quasi cinquanta anni orsono il rispetto dei luoghi e dei territori per mezzo l'educazione e della formazione. Sul fronte dei Musei dirimente è il ruolo dell'ICOM, che nel 2008 sancisce il legame del museo sul territorio nell'esplicitazione dell'offerta educativa, quale parte integrante delle attività svolte dal museo a beneficio della collettività¹¹.

A livello nazionale un apprezzabile ruolo tra i soggetti coinvolti nella finalità educativa museale annoveriamo il MIBACT che, nel D.M. del 10 maggio 2010¹² afferma:

“Ogni museo affianca al dovere della conservazione del proprio patrimonio la missione, rivolta a varie e diversificate fasce di utenti, di renderne possibile la fruizione a scopo educativo, culturale, ricreativo e altro ancora [...] e per questo si dichiara indispensabile: l'attivazione di un servizio educativo (che programmi, d'intesa con la direzione, i programmi educativi, elabori progetti, curi i rapporti con le istituzioni scolastiche...)”

(MIBACT, 10 maggio 2001, Ambito VII)

Ricordiamo a titolo esemplificativo tra i soggetti a livello nazionale che operano nell'ambito dell'educazione artistica e diffusione delle conoscenze culturali anche i soggetti legati al mondo dell' associazionismo.

È proprio intorno agli anni Settanta che emerge una progressiva presa di coscienza dell'importanza dei beni culturali e ambientali, che favorisce il sorgere di numerose associazioni tra cui menzioniamo il Touring Club; Italia Nostra, FAI e FIDAM¹³.

La pluralità dei soggetti che prendono parte alle iniziative a finalità educativa riguardo i beni artistici è tale che non è stato possibile fino a oggi costruire dei programmi unitari a livello nazionale; infatti differenti tipologie di offerte for-

¹¹ Rif. ICOM, *Codice Etico* 2008.

¹² D.M. 10 maggio 2001, Ambito VII, available: http://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1310746917330_DM10_5_01.pdf.

¹³ Il Touring Club nasce nel 1894 ma è tra gli anni Sessanta e Settanta che l'impegno di divulgazione del patrimonio si fa più interessante con la produzione a stampa di numerose pubblicazioni a carattere informativo- turistico. Italia Nostra nasce nel 1955 col fine di diffondere la cultura della conservazione del patrimonio artistico italiano. Il FAI, ossia Fondo per l'Ambiente Italiano, è una fondazione nata nel 1975 che restaura e recupera il bene artistico e paesaggistico, diffondendo conoscenza e promuovendo la tutela dei beni. FIDAM, ossia Federazione Italiana Amici dei Musei, nasce a Firenze nel 1975 e promuove la conoscenza e l'educazione del bene artistico e patrimoniale.

mative; diverse modalità di fruizione; diverse gestioni organizzative non hanno consentito l'offerta di un sistema condiviso. Vi è qualche esempio come *Zonarte* a Torino ma non riesce a superare la dimensione locale. La ricognizione effettuata dal MIBACT tra il 2015-2016 ha consentito di individuare e censire oltre 1000 progetti educativi, che però non sono stati raggruppati per tipologie, vuoi per l'impossibilità effettiva resa dalla diversità progettuale, vuoi per una analisi approfondita a livello qualitativo dei dati che invece offrono quasi esclusivamente uno scenario di tipo quantitativo. Ciò che emerge dall'analisi ministeriale è la forte presenza scolastica e una discreta partecipazione di famiglie tra gli utenti che frequentano i musei italiani.

L'obiettivo a cui si dovrebbe tendere, tenendo conto delle raccomandazioni dei soggetti sovranazionali e delle politiche di promozione e tutela della conoscenza, attuate dai soggetti nazionali, dovrebbe essere quello di una educazione al patrimonio culturale in grado di coinvolgere quanti più soggetti possibili, stimolando, dunque, azioni di inclusione sociale e di accessibilità democratica alla conoscenza del ben artistico, anche con il coinvolgimento diretto dei singoli nella salvaguardia e tutela del patrimonio stesso, che è infine patrimonio di tutti.

Capitolo 3

EDUCAZIONE E SCUOLA: DAI PROBLEMI INTERNI ALLE *POLICY* MULTILIVELLO

1. L'educazione: una questione sociologica

La scuola in quanto agenzia di socializzazione riveste un ruolo primario nella società industriale e post industriale: è un'istituzione formale finalizzata alla trasmissione della cultura istituzionalizzata.

La sociologia dell'educazione ha discusso per lungo tempo della differenza tra educazione e socializzazione (Maccarini, 2003). Brint (1998) ha operato una distinzione precisa tra educazione e istruzione, distinguendo la seconda dalla prima quale attributo tipico dell'obiettivo scolastico, organizzato e influente nei confronti della società a livello di valori, cultura, pratiche sociali e norme. Educazione, istruzione e formazione sono spesso utilizzati come sinonimi e compongono quel mosaico socializzante che permarrà lungo tutta l'esistenza.

Possiamo definire la socializzazione come apprendimento dei valori e delle norme comportamentali, nonché delle abilità pratiche e delle conoscenze teoriche necessarie per partecipare alla vita (Gallino, 1978; Moscati, Ghisleni, 2001). "La socializzazione è quel processo, ampio, continuo e variamente articolato e differenziato, che porta il soggetto a far parte di una realtà sociale in modo competente e riflessivo, un processo che mira alla costruzione di legami sociali, di appartenenze, di identità, all'interno del quale vengono esperite norme, regole, valori socialmente condivisi, ma anche continuamente elaborati" (Besozzi, 2016).

Parsons (1981) distingue tra socializzazione primaria e socializzazione secondaria, per evidenziare scopi e modi dell'educazione. Nel corso della socializzazione primaria vengono interiorizzati modelli e norme di base sui quali poggerà la socializzazione secondaria, in cui si distingueranno ruolo, motivazioni, conoscenze e abilità richieste nello stadio adulto.

La famiglia e la scuola sono, dunque, le due agenzie primarie che stimolano i processi di socializzazione. La famiglia nella socializzazione primaria e la scuola sia nella socializzazione primaria che in quella secondaria, inserendosi tra la struttura familiare e mondo del lavoro, e garantendo un processo in continuità dalla nascita alla condizione adulta. Alla scuola viene dato, tra gli altri anche il compito di verificare quanto è stato integrato a livello familiare e di offrire nuove opportunità di socializzazione.

In questa visione trova posto la distinzione tra educazione, formazione e istruzione: la prima parteciperà alla trasmissione dei valori; la seconda all'acquisizione di abilità pratiche; e infine la terza concorrerà all'apprendimento di alcune conoscenze generali. Ovviamente tale distinzione non ha valore assoluto e qui risponde all'esigenza di semplice chiarezza espositiva: risente, pertanto, della parzialità di un approccio puramente convenzionale. Ma tale distinguo ci aiuta nella riflessione sui sistemi scolastici attuali e sulle *policy* adottate nell'ultimo decennio dalla scuola italiana.

La scuola, è dunque, un'organizzazione specializzata nell'istruzione formale, sistematica e sequenziale (Schizzerotto, Barone, 2006). Si presenta quale luogo particolare con caratteristiche sue proprie, separata dai luoghi della produzione industriale e dell'offerta dei servizi commerciali, sebbene produca conoscenza e offra servizi tesi all'acquisizione di conoscenze, competenze e abilità. In questo spazio particolare di dispiega la caratteristica primaria della scuola, ossia l'osservanza delle regole: qui ogni bambino impara, sin dalla più giovane età, principi e norme che poggiano su condotte condivise, scadenze da ritmi minuziosi.

È altresì vero che le scuole, essendo realtà complesse, non si occupano solo di istruzione formale ma forniscono anche criteri di orientamento utili nella quotidianità. Potremmo delineare, in sintesi, almeno sei funzioni che la scuola svolge nel quotidiano:

- 1) la *formazione sociale del singolo*, finalizzata alla convivenza civile e all'assunzione di un ruolo sociale in relazione alle potenzialità espresse dall'individuo e alle competenze realmente acquisite nel corso degli studi (Palumbo, 2013). L'ambiente di vita esperibile quotidianamente entro una comunità di apprendimento ove si distinguono processi simbolici ed emergono conflittualità e risorse atte al superamento delle stesse;
- 2) la *formazione culturale*, intesa come trasmissione del patrimonio dei valori, norme e regole utili all'integrazione nella società;
- 3) l'offerta di un *servizio*, infatti fornisce prestazioni a singoli, famiglie e gruppi sia di tipo amministrativo, che culturale e di intrattenimento, conformemente a quanto legiferano le Istituzioni politiche preposte al controllo del sistema di istruzione;

- 4) la funzione *economica*, in quanto concorre allo sviluppo economico del Paese, promuovendo l'innalzamento del livello di istruzione e sviluppando, dunque, il capitale umano e sociale che consente lo sviluppo di una nazione;
- 5) lo sviluppo di una *intenzionalità educativa territoriale*, poiché si relaziona con altri *stakeholders* presenti sul territorio, dando vita a complessi riferimenti simbolici, reali, normativi (Colombo, 2001);
- 6) esprime infine una *dimensione organizzativa complessa*, verticistica nella funzione economico-amministrativa ma anche indirizzata alla libera espressione democratica nella condivisione dei compiti, nella gestione dei modi di apprendere, e nelle finalità dei tempi ricreativi, così da consentire un apprendimento libero e un'elaborazione culturale, disancorate dalle preoccupazioni dell'economia e del guadagno, tipiche delle altre organizzazioni produttive come a es. l'impresa.

“E una forma particolare, in quanto situazione istituzionalizzata di *otium studioso*. [...] gioco gratuito, esperienza mentale fine a se stessa” (Bourdieu, 1995).

Le Istituzioni scolastiche si distinguono, poi, in senso verticale e orizzontale (Schizzerotto, 1997). La scuola oggi è differenziata:

1. in senso verticale, poiché suddivisa in cicli sequenziali o gradi;
2. in senso verticale per le competenze e conoscenze, acquisibili nei diversi segmenti.

Tale differenziazione, verticale e orizzontale, è attentamente ideata e coordinata dallo Stato che ne controlla requisiti di accesso per il passaggio da un ciclo all'altro; competenze istituzionalizzate e, dunque, trasmissibili; struttura organizzativa; e validità dei titoli rilasciati (diplomi e lauree).

Sebbene i giovani trascorrono molta parte della giornata all'interno delle aule scolastiche, la scuola, oggi rispetto al passato, non costituisce più l'esclusivo avamposto finalizzato alla loro socializzazione; così i sistemi scolastici non esauriscono i processi di socializzazione (Dubar, 2004).

Oltre la discussione dei vantaggi o degli svantaggi, la globalizzazione ha prodotto un mutamento profondo della società; ha innescato il cambiamento dei prodotti e processi lavorativi, passando da una forma rigida di tipo verticistico-sequenziale a organizzazioni imprenditoriali con strutture più fluide di tipo reticolare, che prediligono soggetti disponibili a svolgere compiti flessibili meno garantiti e che vantano diverse competenze. All'industria pesante si sono sostituite imprese di servizi ad alto contenuto tecnologico e finanziario, come parte del tempo libero è divenuto un settore di investimento e di interesse per diversi investitori nel mondo. Si sono indeboliti i nazionalismi economici e si sono

moltiplicati i mercati di nicchia (Fischer, 2007). La globalizzazione ha poi stimolato un conseguente indebolimento degli Stati nazionali e un rafforzamento delle politiche neoliberiste, incoraggiando tra i diversi consumi anche quello dell'educazione, che ha superato la fase elitaria ed è passata a essere di massa, da elemento distintivo della provenienza e dello *status* familiare, a investimento economico per sempre più numerose famiglie a diverse latitudini. Le diverse riforme dei sistemi scolastici che si sono succedute nei Paesi a economia avanzata sono numerose e comprovano l'intento di adeguarsi a una società mutata.

La *teoria della modernizzazione* ricollega alla domanda di forza lavoro qualificata la mutata esigenza espressa dalle aziende che per il loro carattere evoluto necessitano di abilità e competenze specifiche. L'investimento in istruzione diviene un investimento per la vita.

L'investimento in educazione, istruzione e formazione affonda le sue radici nel secondo dopoguerra: le economie occidentali in quegli anni conobbero un florido periodo di espansione nel quadro dei governi nazionali (Halsey et al., 1997).

Intorno agli anni Settanta, infatti, si inizia a investire molto nei sistemi scolastici, poiché rappresentano un sostegno alla diffusione delle democrazie. I "trente glorieuses", proprio per il benessere mai raggiunto prima di allora da un numero così ampio di individui, producono un modello di sviluppo neocapitalistico di stampo taylorista-fordista. A metà degli anni Settanta e ancor di più negli anni Ottanta le imprese cominciano a concretizzare il decentramento produttivo fuori dagli stati nazionali ove erano sorte, per risparmiare sui costi della manodopera, e realizzare, nel frattempo, una maggiore flessibilità contrattuale. Così, pian piano, i mercati divengono più flessibili e le industrie un tempo di "stato" iniziano a essere privatizzate. Aumenta il capitale umano e con esso la polarizzazione nella distribuzione dei redditi, favorita sia dalla manodopera a basso costo dei Paesi dell'est e orientali, sia dalla apertura dei mercati nazionali in concorrenza mondiale. L'istruzione e la conoscenza diventano in quegli anni il fondamento della ricchezza; il ricco diventa più ricco e il povero più povero (Reich, 1997).

Il superamento del modello fordista incide profondamente sul mondo del lavoro e, dunque, anche sull'istruzione e sulla formazione: le aziende non cercano più professionisti con una solida base tecnica di tipo generale, come non cercano più doti generiche offerte dal comparto scolastico per mansioni di quadri e dirigenti, ma competenze trasversali o settoriali molto specifiche, di nicchia. Fondamentali nel quadro dell'accresciuta complessità globale, risultano le competenze motivazionali-cognitive che permettono di individuare e risolvere problemi (*problem solving*); e le competenze relazionali e sociali che consentono di fare squadra e raggiungere risultati di gruppo (Accornero, 1997).

In questa prospettiva la scuola, e in particolar modo quella italiana, risulta obsoleta, ingessata in cicli rigidi e forti selezioni; la formazione professionale,

un tempo utilissima entro il comparto dell'industria pesante, non rappresenta più una credenziale spendibile e si richiede una forte base culturale, secondo un orientamento per cui l'educazione determina la crescita economica e la competitività di un Paese. Nasce la società della conoscenza (Castells, 1994).

I dati statistici confermano le tendenze descritte.

	<i>anni</i>					
<i>Livello di Istruzione</i>	<i>1951</i>	<i>1961</i>	<i>1971</i>	<i>1981</i>	<i>1991</i>	<i>2001</i>
Specializzazione post-lauream / Dottorato di Ricerca	/	/	/	/	/	1,3
Laureati	1	1,3	1,8	2,7	3,3	5,5
Diploma Universitario	/	/	/	/	0,4	1,1
Diplomati	3,3	4,3	6,9	11,4	16,1	22,4
Diplomati con qualifica professionale	/	/	/	/	3,2	4,8
Scuola media	5,9	9,6	14,7	23,9	32,5	31,7
Scuola elementare	59	60,5	44,3	40,8	34,1	26,4
Analfabeti senza titolo	17,9	16	27,1	18,2	9,7*	6,8*
Analfabeti	12,9	8,3	5,2	3	/	/
TOTALE	100	100	100	100	100	100

* negli ultimi due censimenti l'ISTAT ricomprende anche gli analfabeti

Fig. 1. Illustra la struttura della popolazione italiana dagli anni Cinquanta al 2001 per titoli scolastici (valori percentuali). Fonte: ISTAT censimento della popolazione 1951-2001

Se guardiamo ai dati statistici per il ciclo più alto del sistema di istruzione italiano notiamo che gli iscritti dagli anni Sessanta agli anni Novanta sono più che triplicati e se ci riferiamo alle ragazze la cifra è addirittura quintuplicata.

<i>Anni</i>	<i>Maschi</i>	<i>Maschi%</i>	<i>Femmine</i>	<i>Femmine%</i>	<i>Totale</i>
45-46	14.068	74,3	4.865	25,7	18.933
50-51	14.189	69	6.364	31	20.553

55-56	14.029	69,4	6.174	30,6	20.203
60-61	14.570	68,9	6.572	31,1	21.142
65-66	19.156	66,2	9.771	33,8	28.927
70-71	32.156	57,3	23.985	42,7	56.141
75-76	39.280	55,2	31.877	44,8	71.157
80-81	41.464	55,9	32.654	44,1	74.118
85-86	39.115	54	33.312	46	72.427
90-91	44.956	50,2	44.525	49,8	89.481
95-96	51.909	46,2	60.479	53,8	112.388

Fig. 2. Illustra il numero dei laureati e diplomati, anni 1945-96, in Italia per genere (valori percentuali). Fonte: Rielaborazione dati EdScuola

I *laureati* e i *diplomati* dei corsi universitari crescono esponenzialmente 10 volte in 70 anni, dagli anni del secondo dopoguerra agli anni Novanta, con una crescita regolare. Preso atto che l'andamento della crescita è piuttosto regolare riportiamo, ai fini della nostra esplorazione del sistema scolastico, anche i dati inerenti gli indirizzi di laurea e la percentuale delle preferenze accordate dagli iscritti a un indirizzo piuttosto che all'altro.

anni

<i>Indirizzo di corso di Laurea</i>	<i>56-57</i>	<i>66-67</i>	<i>76-77</i>	<i>86-87</i>	<i>95-96</i>
Scientifico	29.712	63.335	132.166	130.919	178.959
Medico	26.357	37.137	180.909	114.543	67.347
Ingegneristico	28.980	60.412	149.578	162.841	277.668
Agrario	4.887	6.451	29.321	33.508	35.655
Economico	31.541	85.993	72.490	161.673	265.577
Politico- sociale	5.181	13.444	61.183	71.471	138.518
Giuridico	43.150	42.737	122.932	171.054	302.268
Letterario	38.645	136.457	216.941	218.472	351.148
TOTALE	208.453	445.966	965.520	1.064.481	1.617.140
Corso di Diplomi di Laurea	3.959	10.510	15.828	21.419	68.263
TOTALE	212.412	456.476	981.348	1.085.900	1.685.403

Fig.3. Illustra il numero dei laureati e diplomati, anni 56-96, in Italia per indirizzo di laurea. Fonte: Rielaborazione dati EdScuola

Fino agli anni Sessanta il sistema era scuola-centrico (Cesareo, 1974) dagli anni Settanta si fa strada il policentrismo formativo (*ibidem*); secondo questo approccio l'educazione si può ricevere ovunque, poiché ogni spazio sociale possiede una sua valenza educativa (*ibidem*). Il *policentrismo educativo* (Masschelein, Simons, 2013), che sposta l'attenzione dalla scuola a diversi e numerosi altri ambienti di apprendimento, considera la flessibilità temporale, la pluralità delle gestioni, la molteplicità dei destinatari dell'offerta educativa, la numerosità dei luoghi e degli stili, attributi fondamentali dell'educazione attuale. Ovviamente tale modello, più rispondente alle rinnovate istanze della società contemporanea, non è privo di rischi, tra cui: la bassa esposizione a stimoli culturali, la iposocializzazione, le nuove forme di povertà informativa (*digital divide*), e il rinforzamento degli squilibri territoriali (Benadusi, Consoli, 2004). Emerge negli anni più recenti l'istanza di un *sistema organizzativo integrato* (Ribolzi, 2002) ove numerosi sono gli attori sociali in relazione tra loro, con lo scopo di definire servizi formativi tesi alle nuove esigenze imprenditoriali e alla costruzione di un'identità e uno sviluppo del singolo.

Il pluralismo culturale che ne deriva chiama in causa l'autonomia dei singoli soggetti nella costruzione di un proprio percorso di educazione e istruzione a un livello micro; e le diverse parti della società nell'erogazione di contenuti e di significati simbolici a un livello macro.

Alcuni studiosi ritengono che la crescita della domanda di istruzione sia stata esogena al fenomeno e sia nata spontaneamente (Shavit, Blossfeld, 1993).

I teorici del *credenzialismo*, infatti, criticano la posizione per cui l'istruzione sia un fenomeno strettamente correlato alla diversa domanda di competenza, espressa dalle imprese e al ruolo di supporto dei Governi Nazionali. Infatti se, così si fosse verificato, allora -obiettano i "credenzialisti"- i datori di lavoro non sarebbero stati in grado di valutare al momento della selezione le diverse capacità espresse dai numerosi individui che si presentavano alle selezioni nell'atto specifico della valutazione stessa (Goldthorpe, 1992). Se, dunque, i titoli di studio, hanno funzionato come elemento selettivo a favore di laureati piuttosto che diplomati per i ruoli dirigenziali, allora i titoli hanno rivestito il ruolo di "bene posizionale" (Schizzerotto, Barone, 2006): in questa visione l'accresciuta domanda di istruzione è da correlarsi all'acquisizione di posizioni di vantaggio sociale, piuttosto che di domanda espressa dal mercato. Alcuni studiosi come Boudon, già nel 1973 esprimevano la loro preoccupazione per una società ove si sarebbe, di lì a poco, verificato il fenomeno dell'eccesso di credenziali. Si inizia oggi a osservare la manifestazione paventata di eccesso di istruzione: vale a dire lavoratori in possesso di titoli medio alti che svolgono occupazioni non adeguate all'investimento fatto in istruzione.

2. I compiti della scuola: socializzazione e selezione

La scuola assolve fondamentalmente a due funzioni specifiche: quella di socializzazione e quella di selezione.

Il compito socializzante è divenuto particolarmente complesso da svolgere, in quanto conoscenze, abilità pratiche e atteggiamenti simbolici nelle condotte dei singoli si sono enormemente ampliati rispetto al passato e le istituzioni scolastiche sono state investite da una pluralità di modelli e schemi di orientamento molto più numerosi e complessi (Ribolzi, 1993; Gasperoni 1997). Le scuole si sono trovate investite da pluralità di funzioni socializzanti in una situazione di sovraccarico funzionale (Moscato, 1983).

Brint evidenzia che la socializzazione (1998) non sia solo la coltivazione di valori, ma che implichi anche l'influenza dei comportamenti e degli stili culturali di chi si trova coinvolto nel processo socializzante. Infatti chi socializza attiva la dimensione morale, nel senso che tende a "fare la cosa giusta"; la dimensione culturale, che implica l'apprendimento di stili condivisi e approvati dalla comunità di appartenenza; e la dimensione di conformità comportamentale che implica il movimento del corpo nella sua concretezza. Le scuole si trovano a garantire almeno una parte di queste dimensioni.

La socializzazione avviene in vari contesti, ma quello scolastico, come evidenzia Parsons (1974), comporta un'emancipazione del giovane dalla famiglia; una differenziazione in termini di successo scolastico sia del singolo che del gruppo classe; e una interiorizzazione dei valori e delle norme condivise in un contesto altro rispetto a quello familiare, con regole sue proprie e tempi scanditi.

L'altra funzione che deve garantire la scuola è la selezione (Sorokin, 1965). A questo riguardo, Parsons (1974) insiste sul ruolo dell'*achievement* sul quale si sviluppa gradualmente la differenziazione all'interno della classe. A questo proposito, anche l'approccio di Bourdieu ci viene in aiuto per comprendere quanto la dimensione extrascolastica influisca sulla dimensione scolastica e sul suo rendimento. Il concetto di *habitus* sembra qui risolvere la questione, in quanto:

"principio generatore e unificatore [...] gli habitus sono differenziati e differenzianti. Separati, distinti, [...] (e) operatori di distinzione, [...] (così) le differenze nelle pratiche, nei beni posseduti e nelle opinioni espresse diventano differenze simboliche".

(Bourdieu 1995, p. 20 ss.)

Il concetto di *habitus* di Bourdieu risulta particolarmente efficace nel mostrare quanto la realtà extrascolastica sia essenziale per ciò che avviene entro le mura scolastiche; sebbene la scuola poi non sia in grado di esaminare le condizioni

di possibile fruizione dell'istruzione e i subordini di apprendimento al di fuori del contesto d'aula, ritenendoli avulsi alla sua missione.

La selezione attua la stratificazione sociale, e la scuola oggi, più di un tempo, deve essere in grado, tenuto conto che gli esiti scolastici dei singoli impattano sull'esistenza nel suo complesso, di stratificare secondo processi equi. Il criterio del merito, purtroppo, non trova sempre terreno fertile, ma anche qualora fosse applicato in maniera rigida produrrebbe incongruenze e incompatibilità (Kerchoff, 2001). Infatti un esercizio eccessivamente rigoroso della funzione di selezione potrebbe produrre gravi deficit sia nel singolo che nella collettività. Potrebbe condurre a un deficit di forza lavoro e di cittadini qualificati in grado di partecipare alla società civile. Le esigenze, dunque, di socializzazione e di stratificazione nei sistemi scolastici vanno equilibrate.

È dirimente che la stratificazione, intesa come differenziazione verticale e orizzontale, tenga conto dei momenti salienti nella carriera scolastica in cui il soggetto sceglie una strada formativa, piuttosto che un'altra; degli indirizzi tra i diversi *curricula* possibili; e della concreta opportunità da parte del singolo di poter cambiare idea e spostarsi da un indirizzo scolastico all'altro.

Se confrontiamo la situazione dei diversi Paesi Europei, notiamo che non tutti mettono a punto misure di stratificazione sociale rigida: alcuni Paesi, dell'area tedesca, come la Germania, l'Austria, e la Svizzera prevedono una stratificazione piuttosto rigida, che ha inizio alla fine del ciclo elementare e che risponde all'esigenza di correlare la domanda di lavoro all'offerta, riducendo al minimo i tassi di disoccupazione (Reyneri, 2005). Sebbene la stratificazione così precoce non sia esente da criticità macroscopiche, come a es. l'incapacità del sistema scolastico di cogliere appieno le potenzialità del giovane e anche le possibilità di revisione di carriera, dovute a cambiamenti sostanziali o a processi di maggiore maturazione verso la condizione adulta nelle traiettorie di vita.

Altri Paesi esprimono gradi di stratificazione più informali, attraverso scuole del ciclo secondario, che offrono programmi didattici molto omogenei e permettono ai ragazzi di poter scegliere il prosieguo accademico o tecnico-specialistico in modo più ampio, rimandando nella sostanza la decisione professionale a età più mature. Tra questi Paesi annoveriamo gli Stati Uniti, la Gran Bretagna e l'Irlanda (Erikson, Jossion, 1996), che potremmo riconoscere come Paesi di stampo anglosassone; non mancano però Paesi che attuano politiche educative similari come la Svezia e il Giappone, pur avendo un'eredità culturale di matrice dissimile. La scarsa attenzione alla stratificazione che questi Paesi esprimono nelle prime fasi educative scolastiche, spostando il baricentro educativo sugli aspetti individuali dell'apprendimento, delle potenzialità e del modellamento comportamentale del singolo all'interno della comunità, coerentemente alle pratiche condivise, stimolano processi di socializzazione di più ampio respiro, tendenti a una "multidimensionalità educativa", e a una maggiore inclusione sociale del soggetto nella comunità di appartenenza. Anche in questo caso non

mancono criticità pertinenti il modello meno stratificante: nella fattispecie, se la reversibilità dei percorsi permette una revisione della propria carriera scolastica e del proprio percorso educativo; dall'altro lato il modello non riesce a dare risposta al problema della disoccupazione, poiché riconosce titoli e diplomi, senza tenere conto delle richieste reali del sistema produttivo nazionale.

Il caso Italiano è un caso a sé stante, in quanto attua una apprezzabile selezione scolastica, ma offre anche il pregio della reversibilità dei percorsi, predisponendo a una maggiore inclusione sociale. Sebbene permanga ampiamente l'atteggiamento di indirizzare i figli verso *curricola* più ambiziosi da parte delle famiglie più agiate, così permane l'atteggiamento di ricerca di un'occupazione di livello intermedio per le famiglie deprivilegiate (Pisati, 2002). Davis già nel 1948 ricordava come siano alcune volte le stesse famiglie di origine a costituire un ostacolo all'uguaglianza per accedere alle diverse occupazioni.

Il modello "misto" italiano, se da un lato risulta maggiormente socializzante e inclusivo, dall'altro, però, pur mostrando diversificazione nei percorsi e nei molti indirizzi formativi, mantiene un legame debole con le reali esigenze del mercato del lavoro. Tale criticità solleva seri dubbi sull'efficacia del sistema formativo italiano (Schizzerotto, Cobalti, 1998).

Ricerche scientifiche hanno mostrato come gli individui credano che le disuguaglianze dovrebbero essere un'espressione intrinseca del "merito", e la competizione paritaria ed equa. Ma è veramente così? E quanto il ruolo della scuola è definitivo nel determinare la traiettoria educativa del singolo? Quanto la famiglia, invece, influisce sulla carriera dei figli?

Nell'*ottica funzionalista* (Parsons, 1959) la scuola è il primo ambiente essenziale con il quale viene a contatto il bambino al di fuori del contesto familiare. La scuola parteciperà ai processi educativi del singolo nella misura in cui, concorrerà all'emancipazione del bambino dalla famiglia in direzione di un'autonomia individuale; all'introduzione di valori e norme della società; alla differenziazione sociale per risultati di rendimento scolastico; alla selezione delle capacità dei bambini in funzione dei ruoli adulti. Perché ciò avvenga è necessario che la relazione tra famiglia e scuola sia sistemica e integrata, almeno nel ciclo della scuola dell'obbligo; mentre nel ciclo secondario si amplieranno le opportunità socializzanti e si fonderà l'approccio critico all'esistenza, mediante compiti logico riflessivi, più tesi alla costruzione dell'identità dell'individuo, che troverà la sua massima espansione nel ciclo universitario.

Nell'*ottica conflittualista* la scuola risponde all'esigenza dello Stato di "inculcare" nei singoli l'ideologia dominante, grazie anche ad apparati repressivi e ideologici (Althusser, 1970) come a esempio l'apparato religioso, familiare, scolastico ecc. La scuola in questo approccio riveste un ruolo importante in quanto assicura alle classi non dominanti la possibilità di assurgere a ruoli di potere e modificare, così, il panorama ideologico di un'epoca (Fischer, 2007).

L'istituzione scolastica diviene quindi elemento di elevazione sociale e possibilità per le classi deprivilegiate di emersione da contesti di iposocializzazione.

Al di là dello sforzo esplicativo, espresso dai due diversi approcci teorici, se riflettiamo sui dati a nostra disposizione, notiamo che i figli delle classi inferiori proseguono più raramente negli studi.

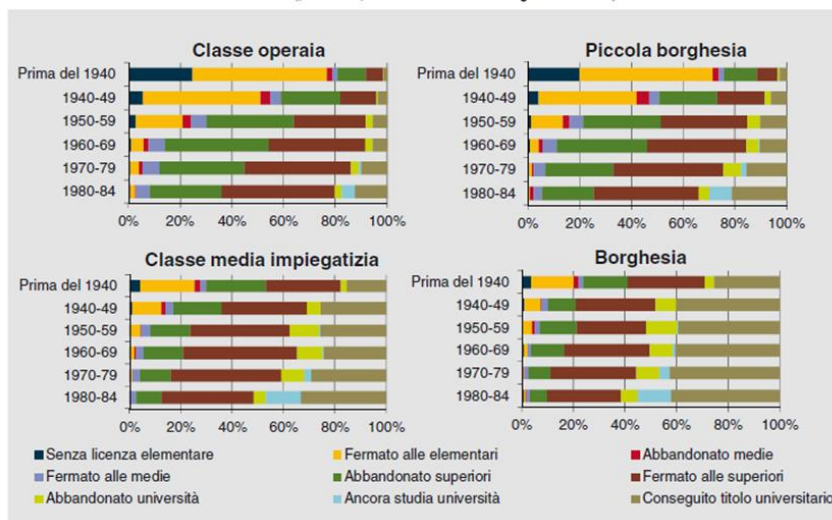


Fig. 4. Illustra la percentuale di popolazione per anno di nascita sino al 2009, secondo titolo di studio e classe sociale di origine. Fonte: ISTAT, Indagine multiscopo “Famiglia e soggetti sociali”

Come si può notare dalla fig. 4 il trend di crescita nell'educazione è continuo, così come è immutato il permanere delle differenze sociali nel raggiungimento di livelli di istruzione terziaria tra figli provenienti da classe deprivilegiata e figli di professionisti e dirigenti. Notiamo infatti che i nati negli anni Settanta hanno più che raddoppiato il valore percentuale nel conseguimento del titolo secondario, se confrontati ai nati negli anni Quaranta, ossia i padri (66,6% contro 29,7%). Come si evidenzia un trend in riduzione delle disuguaglianze nei processi di apprendimento soprattutto sino al diploma di scuola superiore; mentre permane, in circa un cinquantennio, la distanza tra laureati, provenienti da classi sociali agiate e figli delle classi operaie e impiegatizie: solo il 10,9% riesce a laurearsi mentre tra i figli della borghesia il 55% circa studia in Università. Altro dato interessante è la percentuale di donne che si sono iscritte in Università e hanno conseguito la laurea: si è infatti passati per la classe operaia, per i nati negli anni Quaranta da una quota pari al 7,3% a una quota pari al 21% per i nati negli anni Settanta, come mostra la fig.5.

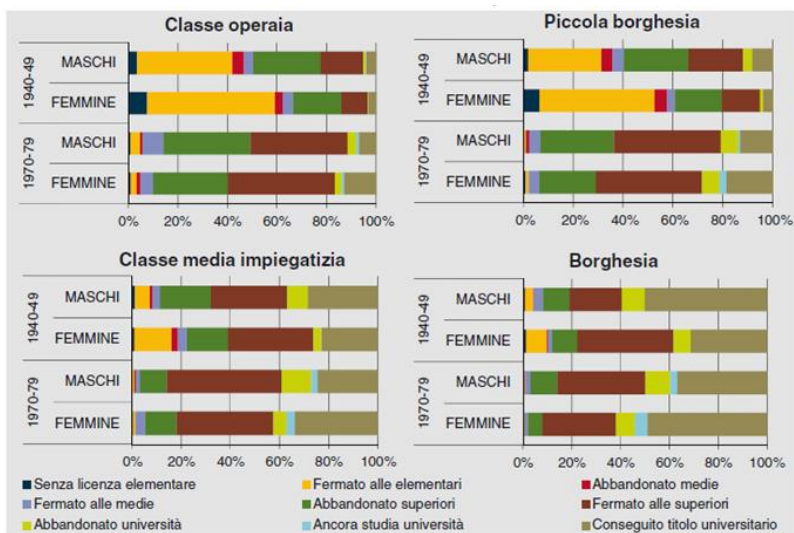


Fig. 5. Illustra la percentuale di popolazione per anno di nascita sino al 2009, secondo titolo di studio, la classe sociale di origine e il genere. Fonte: ISTAT, Indagine multiscope “Famiglia e soggetti sociali”

Le donne, in effetti dal 1991 costituiscono più della metà dei laureati italiani, e nel 2016 sono, secondo il XIX Rapporto di Alma Laurea il 59%, ed esprimono una preferenza per i corsi a ciclo unico più che per i diplomi triennali di primo livello. Molte delle iscritte frequentano lauree finalizzate all'insegnamento (94%); a indirizzo linguistico (84%), psicologico (81%) e letterario (67%). Risulta minima, però la loro presenza nei gruppi ingegneristici (25%) e scientifici (29%).

Nel 2016 i figli delle classi meno abbienti che conseguono la laurea di primo livello sono pari al 23%; la laurea di secondo livello al 21% e il 14 % a ciclo unico; mentre i figli delle classi più elevate (imprenditori, liberi professionisti e dirigenti) incidono per il 20% sul diploma triennale, e per il 22% su quello biennale, ma il 34% consegue la laurea a ciclo unico.

Questi dati, seppur con una chiara diminuzione delle distanze sociali, rispecchiano ancora efficacemente il peso dell'origine sociale nei percorsi di studio: si ipotizza una previsione di investimento più lunga per chi possa investire maggiormente sull'istruzione del figlio; e un percorso più breve, preludio di un'occupazione di livello intermedia, per chi appartenga a classi deprivilegiate o comunque più deboli. I laureati a ciclo unico costituiscono, dunque, assieme a quelli di secondo livello un collettivo di estrazione sociale relativamente elevata. A incidere su queste traiettorie educative sono ovviamente anche i diplomi di provenienza per il 67% liceali tra i laureati e del 19% di provenienza tecnica.

I dati sopra riportati evidenziano una tendenza presente in vari Paesi a economia avanzata e con uno sviluppo tecnologico sostenuto, come diversi sono stati gli studiosi nel corso dei decenni che hanno tentato di offrire una lettura del fenomeno sopra descritto.

Un primo orientamento ha individuato nella psicologia e nella genetica una predisposizione all'apprendimento in soggetti "naturalmente" dotati (Herrnstein, Murray, 1994). Sarebbero le persone più intelligenti quelle potenzialmente indirizzate a ottenere posizioni di privilegio sociale professionale ed economico. Tali capacità sarebbero trasmissibili per via genetica. A questo tipo di approccio sono state mosse molte critiche e portate molte evidenze empiriche che provano il contrario (Fischer et al., 1996).

Altri hanno individuato nella deprivazione culturale una delle ragioni di fondo dell'impossibilità dell'emersione delle capacità che ogni individuo possiede e può potenziare ed esprimere in diversi campi. Secondo questo orientamento le scarse prestazioni scolastiche sarebbero da attribuire allo scarso capitale culturale di provenienza (Bourdieu, Passeron, 1970) o semmai alla pochezza del codice linguistico della famiglia d'origine (Berstein, 1971) che non preparerebbe adeguatamente i propri figli all'ingresso a scuola e allo studio quotidiano, il che comporterebbe una minore capacità di risposta alle attese comportamentali e cognitive del sistema scolastico.

Un altro più recente orientamento, che si ispira alla sociologia fenomenologica e all'interazionismo simbolico, è la *New Sociology of Education* (Floud et al., 1956; Anderson, 1972; Barnes, 1972; Halsey, 1972; Ball, 2008), che ha molto criticato la posizione degli intellettuali sostenitori della teoria del "codice linguistico", in quanto tale approccio non tiene conto del ruolo dell'insegnante nell'azione di apprendimento e valutazione. Il peso delle aspettative dei maestri e dei professori nel determinare le prestazioni didattiche pare sia stato largamente dimostrato da diverse indagini (Rosenthal, Jacobson, 1972; Fele, Paoletti, 2003).

Il limite di questo ultimo approccio è di non tenere sufficientemente conto dei cambiamenti sociali; la tesi della parzialità di giudizio nella valutazione degli insegnanti e nella loro preparazione non dà conto di questa dimensione: infatti se è vero che i figli delle classi subalterne conseguono in minor misura la laurea rispetto ai figli delle classi privilegiate, è pur vero che il numero degli iscritti e dei laureati, appartenenti a queste classi, è sempre aumentato dagli anni Quaranta a oggi. Ciò dimostra che la deprivazione culturale come le valutazioni degli insegnanti nelle traiettorie di vita incidono fino a un certo punto.

Vi è, infine, un altro orientamento che ci viene in aiuto e dà conto dei diversi fenomeni sin qui esposti: la teoria della scelta (Goldthorpe, 1996): ipotizza nell'investimento in cultura, educazione e istruzione uno strumento cruciale del posizionamento sociale. Poiché lo sviluppo e l'economia di stampo capitalistico hanno ridotto i costi dell'istruzione, e poiché i sistemi formativi hanno eli-

minato alcuni ostacoli alla partecipazione ai percorsi di studio dopo la scuola dell'obbligo, il numero di coloro che hanno deciso razionalmente di continuare a studiare è aumentato considerevolmente, soprattutto nel ciclo secondario, se paragonato al passato.

Ma rimane lo scoglio del proseguimento all'istruzione terziaria che le classi subalterne non finanziano, per non accollarsi il rischio economico di un possibile fallimento o di un probabile allungamento della carriera di studio da parte del figlio. Insomma, nonostante siano stati rimossi alcuni ostacoli, determinanti nella prosecuzione degli studi secondari e terziari e si sia verificato l'innalzamento del numero degli studenti, sono ancora molti coloro che non possono investire nel ciclo terziario dell'Università.

Si può affermare dunque che un'origine sociale privilegiata agisca da "moltiplicatore", ossia dia maggiori possibilità di raggiungere posizioni elevate, alti livelli di studio e carriera; mentre un'origine sociale svantaggiata agisca da "riduttore" delle possibilità di ascendere la scala sociale anche a fronte di credenziali scolastiche significative (Schizzerotto, Barone, 2006).

L'Italia non rappresenta l'unico paese nel quale si verificano scarsa meritocrazia ed effetti sul posizionamento sociale, fenomeni simili si riscontrano anche in molti altri Paesi con regimi pluralistici ed economie di mercato a stampo liberista (Breen, 2004).

Potremmo affermare alla luce della disamina dei diversi punti di vista che la generalità dei sistemi sociali avanzati non garantisce eguaglianza di accesso all'istruzione e alle posizioni sociali privilegiate; che le opportunità educative, seppur ampie, sono fortemente correlate alla cultura della famiglia di origine; e infine che i titoli di studi, seppur elevati, non indirizzano in maniera direttamente consequenziale all'ascesa sociale.

3. Famiglia di origine e riuscita scolastica

Quanto la famiglia di origine giochi un ruolo essenziale nell'indirizzo educativo dei figli, pare, a questo punto della nostra riflessione evidente.

La scuola che, dunque, mantiene ancora oggi un ruolo centrale nella società e nei processi di socializzazione, non potendo più vantare un monopolio a riguardo, deve aprirsi alla famiglia e alla comunità locale, deve inoltre sapersi confrontare con il gruppo dei pari e con le ICT. Baumrind (1980) ha elaborato tre modelli famigliari che conducono a tre diversi stili educativi:

- a) *repressivo*, nel quale i genitori tentano di plasmare la condotta dei figli, valorizzando obbedienza e autorità secondo un precetto che si ispira alla tradizione e alla preservazione delle regole e dell'ordine. Le ripercus-

sioni si riscontrano soprattutto sull'inibizione delle esigenze della prole, scarsa autostima e condotte passive;

- b) *permissivo*, pretende di non reprimere le emozioni e i comportamenti dei figli, evita il più possibile il ricorso a punizioni e attende lo sviluppo e la maturazione personale dei figli, di solito si accompagna a una forte dedizione affettiva da parte dei genitori nei confronti dei figli;
- c) *autorevole*, si fonda sulla reciprocità su regole definite. La famiglia è una micro-comunità in cui esistono diritti e doveri per tutti. Il controllo genitoriale è fermo e deciso. Questo stile comporta un forte impegno da parte di tutti i membri del nucleo familiare. Lo stile autorevole risulta più efficace nello stimolare indipendenza, fiducia, autostima e senso delle responsabilità. Indagini a questo riguardo mostrano come i figli educati secondo un approccio "autorevole" di stampo democratico abbiano migliori competenze sociali e migliori performance scolastiche (Dornbush et al., 1987).

In Italia mancano ricerche sociologiche approfondite sui diversi stili educativi, appena menzionati, sembra comunque prevalere una larga diffusione del modello "permissivo" sino ad arrivare a forme di "familismo amorale" (Fischer, 2007).

Con la società industriale si sono modificate sia la struttura che le funzioni della famiglia (Saraceno, 1988), nonché la differenziazione dei ruoli al suo interno (Parsons, Bales, 1974). Al modello nucleare, (*ibidem*) ove la prospettiva della promozione sociale è particolarmente sostenuta attraverso un contratto di "solidarietà" tra i suoi componenti, si è affiancato più recentemente il modello di famiglia simmetrica che pone l'accento sulla simmetria dei ruoli svolti da entrambi i genitori e sulla intercambiabilità degli stessi (Avanzini, 1990). Ovviamente tale modello coglie appieno le trasformazioni sui ruoli rivestiti dalla donna negli ultimi decenni e le relative conseguenze sulla relazione uomo/donna nella gestione domestica; nell'organizzazione dei tempi di vita; nella condivisione delle responsabilità economiche; nonché nella intercambiabilità nell'educazione dei figli.

La famiglia simmetrica rivede in sostanza i ruoli e riconsidera soprattutto il ruolo femminile e la sua relazione con il mondo produttivo.

L'Italia, dai dati Istat, risulta sempre meno omogenea rispetto al modello nucleare, tipico delle società industriali. In Italia esistono più modelli famigliari: il modello monopersonale la famiglia nucleare tradizionale che tende a contrarsi sempre più per quanto riguarda il numero dei figli; la famiglia allargata; le famiglie di fatto ecc. La situazione italiana è, dunque, complessa nella sua definizione e non si può al momento attuale darne una descrizione univoca proprio per la grande eterogeneità dei modelli presenti.

Le trasformazioni degli ultimi decenni hanno dato origine a una tale numerosità di rapporti intergenerazionali tra diversi generi, e a una tale quantità di situazioni significative e di esperienze differenziate che mostrano da un lato la difficoltà dell'instaurarsi di un "patto" tra le generazioni, dall'altro l'originalità con cui genitori e figli si relazionano in modo nuovo rispetto al passato, dando vita a modelli rinnovati di socializzazione e di costruzioni identitarie (Scabini, Rossi, 2002).

I nuovi modelli famigliari impattano sulle scelte educative e sugli esiti occupazionali è dunque dirimente analizzarne e comprenderne la struttura, per riflettere sull'educazione e sulle scelte e gli indirizzi scolastici espressi dai singoli ma anche dalle classi sociali di provenienza.

Alcune ricerche francesi (Terrail, 1997) hanno evidenziato la preoccupazione delle famiglie riguardo i processi di scolarizzazione: il sostegno scolastico all'interno del gruppo familiare sembra occupare una parte rilevante nell'educazione dei giovani. In particolar modo le madri paiono avere un ruolo decisivo nel sostegno al proseguimento dell'istruzione sino all'Università, mentre i padri, pare svolgano un ruolo "regolatore" nei momenti conflittuali del percorso educativo (*ibidem*). La spinta alla riuscita da parte dei genitori risulterebbe da queste indagini, svolgere un ruolo essenziale nel successo scolastico dei figli.

Il rapporto tra genitori e insegnanti è un'altra questione complessa che impatta sulla carriera educativa dei giovani. Alcune altre indagini (Durut-Bellat, Van Zanten, 1999) mostrano come da un lato gli insegnanti deplorino l'assenza genitoriale, ma come altresì lamentino una eccessiva presenza che inficerebbe i risultati dei loro figli e metterebbe in discussione la loro professionalità. Il rischio è quello di entrare in una spirale conflittuale. La collaborazione tra genitori e insegnanti rimane un caposaldo del "patto scolastico" nella riuscita dei figli, seppur molto difficile da condurre, poiché richiede una continua negoziazione di interventi, azioni e significati.

4. Insegnanti e impatto sull'apprendimento

Ci chiediamo, alla luce della riflessione sulle variabili che impattano sull'apprendimento e sui processi di socializzazione, quale sia il ruolo dell'atteggiamento degli insegnanti e se vi siano dei pregiudizi che possano in qualche misura ostacolare processi di selezione equi e democratici.

L'insegnamento è una "forma particolare di lavoro umano, poiché si tratta di un'attività nella quale il lavoratore si rapporta al proprio oggetto con la modalità fondamentale dell'interazione umana" (Tardif, Lessard, 1999). Infatti l'oggetto del proprio lavoro non è materiale o intangibile come a es. nei servizi,

ma un altro essere umano: tale attributo distingue il lavoro dell'insegnante da qualunque altro lavoro e lo rende un *unicum*.

Gli insegnanti tendono a istituire con i loro allievi relazioni di carattere universalistico, in maniera abbastanza indipendente dalla provenienza sociale (Brint, 1998). Ma non di rado palesano pregiudizi riguardanti le capacità di apprendimento espresse dall'allievo, e il comportamento in aula in maniera inconsapevole: persistono posizioni inconse, nonostante la volontà di valutare equamente il rendimento scolastico dello studente. Infatti già negli anni Settanta, Rist aveva messo in luce come tra insegnanti e allievi con medesima estrazione sociale ci fosse una "migliore intesa" con conseguenze sul rendimento di questi ultimi.

Anche genitori e allievi non sono esenti da pregiudizi e in qualche caso questi ultimi possono provocare situazioni di isolamento e di esclusione rispetto al gruppo classe, con il conseguente rafforzamento di rendimenti scarsi e iposocializzazione. In effetti si notano, ormai, non occasionalmente situazioni di svalutazione della figura dell'insegnante rispetto al ruolo esercitato sia da parte di genitori che allievi, sino a toccare fenomeni di esplicita aggressività.

La devalorizzazione della figura dell'insegnante mette a repentaglio il sistema di trasmissione sia dei valori, che delle norme di condotta e non ultimo anche del capitale culturale che la classe docente esprime.

L'elevato tasso di femminilizzazione del corpo insegnante, soprattutto nei cicli inferiori è un altro fenomeno che andrebbe indagato nella sua dimensione e relazione rispetto ai processi di apprendimento. A esempio nelle ricerche sul genere e sul ruolo del docente (Leonelli, 2011; Tomasetto et al., 2012) in relazione all'apprendimento è emerso come le insegnanti donne mettano inconsapevolmente a proprio agio maggiormente le bambine rispetto ai coetanei maschi, per affinità di estrazione sociale e di genere, che dipende a sua volta dal processo di socializzazione a cui le stesse maestre sono state sottoposte da piccole. Se questo tipo di atteggiamento inconscio può favorire l'apprendimento in generale, è stato poi dimostrato che nei confronti della matematica, addirittura lo svaluterebbe, trascinando con sé il pregiudizio che le donne non siano "portate" per le scienze dure; influenzando, dunque, non solo l'apprendimento e il rendimento scolastico su queste discipline, ma in qualche caso anche le traiettorie di vita delle ragazze, che fin dal ciclo educativo inferiore sono state messe a disagio nei confronti della materie scientifiche, nonostante sia stato ampiamente dimostrato che non esistono differenze di tipo genetico nell'apprendimento delle scienze (Hyde 2005; Halpern et al., 2007).

In Italia la preparazione degli insegnanti non è stata per lungo tempo oggetto delle preoccupazioni del legislatore, e ancora oggi permangono gravi lacune.

Altra questione che si affaccia all'orizzonte delle nostre riflessioni e che impatta sulla relazione tra allievo e docente è il problema della professionalizza-

zione del lavoro degli insegnanti, che implica la questione dei rapporti di potere all'interno dell'organizzazione scolastica.

Distinguiamo, tra la massa enorme di indagini a riguardo, prendendo a riferimento l'approccio di Guerrero Serón (2003), tra professori universitari che costituiscono il collettivo dei docenti professionisti nell'ambito scientifico che producono conoscenza attraverso la ricerca; e professori del ciclo secondario che diffondono conoscenza e svolgono, dunque, un ruolo pratico. Alcune indagini (Ozga, 1988) avrebbero individuato, in questa particolare posizione sociale dei professori dei cicli primari e secondari, che esprimono intrinsecamente azioni di "travaso" e diffusione del capitale culturale e non creazione di conoscenza, nella progressiva proletarizzazione del comparto, e nella bassa retribuzione le concause della svalorizzazione della figura e del ruolo dei docenti della scuola dell'obbligo e del post-obbligo. Si innescerebbe, così un fenomeno di deprofessionalizzazione a discapito di autonomia, innovazione e acquisizione di nuove conoscenze e competenze. Altre indagini invece, individuano un malessere generale nel comparto dovuto a fenomeni di incertezza e disagio di crescente portata e complessità, insiti nella dimensione esecutiva della mansione stessa.

A partire dagli anni Ottanta si è, sviluppata una nuova epistemologia che ha avuto un largo seguito (Shön, 1983), quella del "professionista riflessivo" in grado di relazionarsi e di confrontarsi col sociale, nonostante le numerose incertezze, grazie all'azione riflessiva sull'esperienza procedurale che quotidianamente l'insegnante esperisce in aula. L'atteggiamento riflessivo diviene strumento d'ausilio nel gestire l'emergenza e la complessità, supportato dalla conoscenza socio-psicopedagogica accompagnata dalla pratica, ove anche l'intuizione svolge un suo ruolo, utile soprattutto nei casi in cui si necessita di una decisione immediata. La pratica riflessiva, allora diventa un vero e proprio lavoro regolare che esige un atteggiamento e un'identità particolare (Perrenoud, 2001).

Rimane un nodo problematico quello della formazione degli insegnanti; l'Italia si è adeguata agli standard europei solo nel 1998. In qualche misura la legge Casati, prima (1859), e quella Gentile, poi, avevano riservato una certa qual attenzione all'insegnamento, in particolare Gentile aveva istituito l'Istituto Magistrale, che però aveva il limite di concentrarsi solo sul ciclo inferiore; mentre per esercitare nel ciclo secondario era bastevole la laurea.

Solo in anni recentissimi, però, si è vista istituzionalizzata la SSIS, ossia la Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, che prevedeva il superamento dell'esame finale di Stato per l'idoneità all'insegnamento. Poi tale percorso è stato sostituito dai TFA, percorsi di Tirocinio Formativo Attivo, introdotti con la Riforma della Scuola "Gelmini" (D.L. 249/20210; modificato D.L.81/2013). Dal 2018 tale percorso è stato sostituito, infine, dai FIT, percorsi di Formazione, Inserimento e Tirocinio di durata triennale e non più biennale. La novità di questo ultimo percorso abilitante è l'introduzione di un tirocinio

indiretto presso un plesso scolastico pari a 475 ore, dedicato allo sviluppo di competenze pratiche per vivere la dimensione d'aula e le sue problematiche, sotto la supervisione di un tutor di comprovata esperienza. A conclusione del percorso formativo, che a questo punto dura otto anni, sommando la durata della laurea e della specializzazione, si consegue l'abilitazione per l'insegnamento relativa alla propria classe disciplinare.

Permane il problema irrisolto del corpo docente, in quanto la normativa italiana non ha saputo fare chiarezza sul requisito di obbligatorietà. Rimane quindi una decisione del singolo se aggiornarsi e formarsi riguardo alcune competenze oppure no.

Possiamo riassumere che l'Italia stia lentamente procedendo verso una riqualificazione del ruolo e delle competenze del corpo docente. Tra i modelli ai quali l'Italia potrà ancorare le sue prossime riforme e i suoi futuri interventi specializzanti in merito al ruolo dei docenti, ne individuiamo almeno tre:

- a) Modello del *maestro*: quello tradizionale, il più antico centrato sul sapere e che focalizza il suo fine sul travaso di conoscenze, competenze, abilità e norme. In un'ottica di superiorità il docente assurge a detentore del sapere, e come tale gode di prestigio sociale e di assoluta libertà di insegnamento (Fischer, 2007).
- b) Modello del *pedagogo*: si focalizza sul discente e l'istruzione è subordinata all'educazione. Diviene essenziale farsi carico dei bisogni espressi dallo studente in modo implicito o esplicito. Richiede dunque sensibilità rispetto al ruolo da parte del docente. La relazione tra docente e allievo assume carattere primario, così come dirimente è la collaborazione con i colleghi. L'efficacia dell'insegnamento è ricondotta in questo modello all'atteggiamento e alla relazione che si mantiene con gli allievi (*ibidem*). Importantissima diviene in quest'ottica la capacità metacognitiva di aiutare gli individui a impadronirsi delle loro abilità in potenza e favorire, così, un atteggiamento di apprendimento lungo tutto il corso di vita dei singoli.
- c) Il terzo modello è quello dell'*animatore*. Il buon insegnante non è più quello, dunque, che finalizza la sua missione alla trasmissione del sapere, né quello che accoglie ogni istanza studentesca e che prende in carico i propri allievi *tout court*, ma quello che partecipa al funzionamento e all'innovazione e crescita dell'istituto nel suo complesso (Hirschhorn, 1993).

L'ottica di questo ultimo modello è volta al mutamento e alle complessità delle contingenze del mondo globale; si focalizza su una prospettiva di saperi condivisi e co-costruiti, col fine di stimolare la crescita identitaria del singolo, e formare individui con un atteggiamento critico nei confronti del vissuto, in gra-

do di essere autonomi di fronte alle difficoltà che i mutamenti repentini ci obbligano ad affrontare nel corso dell'esistenza.

La formazione degli insegnanti richiederà dunque la messa in gioco di nuove competenze e l'individuazione di rinnovate caratteristiche, un po' più distanti dall'accademismo tradizionale e un po' più vicine alle caratteristiche dei maestri della scuola primaria. Il malessere espresso dagli insegnanti, oltre che dalle cause sopra menzionate, deriva in parte anche dalla resistenza al cambiamento.

5. Disuguaglianze nell'istruzione: elitarismo, dispersione scolastica e divario territoriale

Analizzando lo sviluppo del sistema scolastico negli ultimi cinquanta anni emergono tre fenomeni essenziali: l'elitarismo; l'analfabetismo e il divario territoriale.

Per ciò che concerne l'elitarismo notiamo che si tratta di un fenomeno che contraddistingue il sistema scolastico italiano almeno sino agli anni Sessanta; è infatti con il 1969 che cadono le barriere nell'accesso all'istruzione accademica, segnando il passaggio da una scuola per "pochi" a una scuola per "molti", e in definitiva a una scolarizzazione di massa. Sebbene il livello terziario rimane appannaggio di una élite ancor oggi, che si situa al 15,3%; una buona parte della popolazione riesce a raggiungere il livello secondario, pari al 35,3% quando negli anni Cinquanta era pari al 10%.

Evoluzione tassi scolarità dal 1951 al 2002 (%)

<i>Anni</i>	<i>Scuola materna</i>	<i>Scuola elementare</i>	<i>Scuola media</i>	<i>Secondaria Superiore</i>	<i>Università</i>
1951-52	35,5	118	30,5	10,3	2,9
1961-62	49	111,7	60,5	21,3	4,3
1971-72	59,4	108	90,4	44,3	13,1
1981-82	79,3	100,8	107,1	51,9	14
1991-92	96,3	101,1	107,9	70,8	17,1
2001-02	102,3	/	96,3	86,3	33,1

Fig. 6. Illustra il tasso di scolarità in percentuale dagli anni Cinquanta al 2002. Fonte: Ri elaborazione dati ISTAT, MPI, MIUR

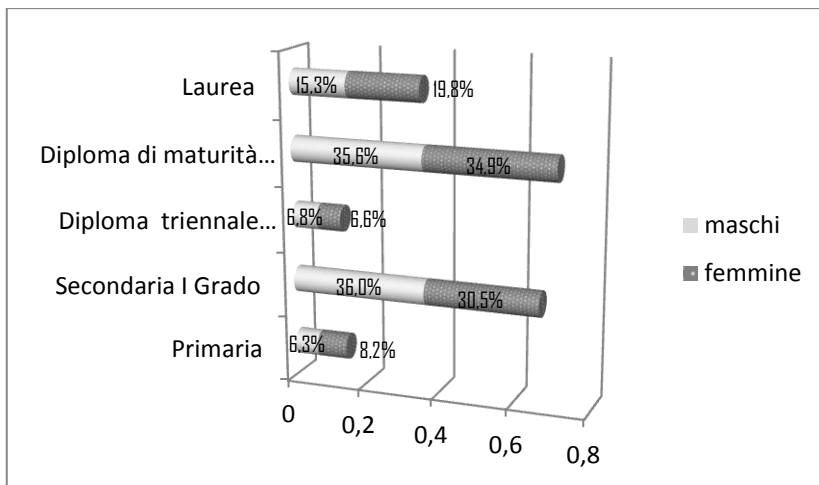


Fig. 7. Illustra il tasso di scolarità in percentuale nel 2015. Fonte: Rielaborazione dati ISTAT "Italia in Cifre 2016"

La fig. 7 evidenzia la totalità dei diplomati e laureati nel nostro Paese nella fascia di età tra i 25 e i 65 anni. La situazione ritratta da Istat per il 2017 evidenzia una diminuzione degli iscritti ai percorsi (Iefp) professionali rispetto agli ultimi anni di circa 8 mila unità. Il tasso di partecipazione al sistema formativo è pressoché simile a quello degli ultimi 5 anni, pari al 98,8% nel suo complesso. Mentre per le scuole primarie coprono il 100%. Sembra arrestarsi anche il trend della crescita della presenza straniera nelle scuole che è pari al 9,3% sul totale degli iscritti.

Interessante sembra il dato delle immatricolazioni per l'educazione universitaria per il 2015/2016 che è in crescita del 2,1%, ma solo per i diplomi triennali, mentre decresce la laurea a ciclo unico e quella magistrale per una quota pari al 10%: permane il trend della maggiore presenza femminile (53,3% diploma triennale e 64,6% laurea magistrale).

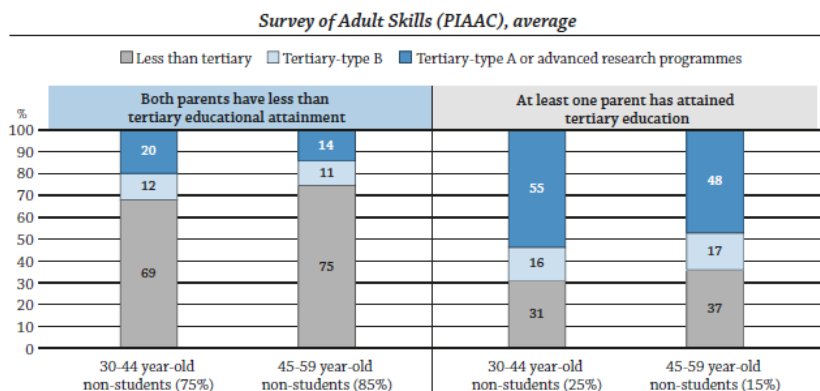


Fig. 8. Illustra il livello di istruzione raggiunto dai giovani in Europa correlato all'istruzione genitoriale, anni 2012-2015, collettivo 30-44; 45-59 anni. Fonte: OECD, *Education at a Glance*, 2017

Si nota, quindi, un miglioramento nell'istruzione terziaria soprattutto per esito dei diplomi triennali che in effetti evidenziano un aumento. Se poi si affronta la questione dell'influenza familiare nella riuscita dei giovani, persiste il vantaggio di conseguimento dei titoli più elevati da parte di coloro che hanno almeno un genitore laureato e che dunque sono ascrivibili alle classi medio-alte, come evidenzia il XIX Rapporto di Almalaurea. I giovani deprivilegiati scelgono di iscriversi a percorsi triennali e una quota di questi pari al 22% consegue la laurea di primo livello mentre solo il 14% si laurea nelle lauree a ciclo unico. Di converso i figli delle classi più abbienti scelgono maggiormente percorsi più lunghi e si laureano nei cicli unici per una quota pari al 34%, incanalandosi nella competizione per le posizioni occupazionali migliori. Questa tendenza si costata anche a livello europeo.

Un altro problema che affligge l'educazione italiana è l'analfabetismo, che non solo non è del tutto risolto ma che si ripresenta a causa dell'importante tasso di dispersione scolastica e di abbandono precoce del sistema d'istruzione, come l'analfabetismo di ritorno in età più mature. L'analfabeta funzionale è un individuo che sa leggere e fare di conto ma non è in grado di utilizzare testi semplici ed elaborarne le informazioni. In Europa circa il 20% della popolazione adulta ha bassi livelli di competenza nella *literacy* e nella *numeracy*; il 25% degli adulti non possiede competenze ICT adeguate per un contesto di sviluppo rapido delle tecnologie come quello attuale.

Il concetto di *low-skilled* è spesso associato dalla letteratura all'analfabetismo: per *low skilled* si intendono quei soggetti che possiedono un basso livello di competenza nella *literacy* e *numeracy*; nell'analfabetismo tradizionale vengono ricompresi quegli individui che non sanno né leggere né scrivere; e infine per analfabetismo funzionale si intendono quei soggetti che pur sapendo leggere e scrivere non sono in grado di padroneggiare queste competenze in maniera così

efficace da utilizzarle nella complessità della società contemporanea. Già alla fine degli anni Cinquanta si era individuato il crescente fenomeno dell'analfabetismo funzionale e se ne era definita la cornice: Gray (1956) aveva parlato all'epoca di "*functionally literate*". Da allora si sono succedute diverse indagini che esprimevano la volontà di esplorare la manifestazione¹⁴. Superata la volontà di ricerca emerge l'urgente necessità di capire quali siano le caratteristiche del fenomeno e chi ne è coinvolto per individuare strategie specifiche in ambito di *education policy* e di *labor policy*.

Se guardiamo all'Italia il quadro che ne risulta è piuttosto anomalo, perché dall'indagine PIAAC (2014), emerge che i più penalizzati e a rischio di esclusione sociale siano proprio coloro che possiedono una bassa scolarizzazione (75%), seguono coloro che hanno un diploma (20,9%), ma ciò che in parte risulta ancor più preoccupante è la quota dei laureati che mostrano "basse competenze" pari al 4,1%.

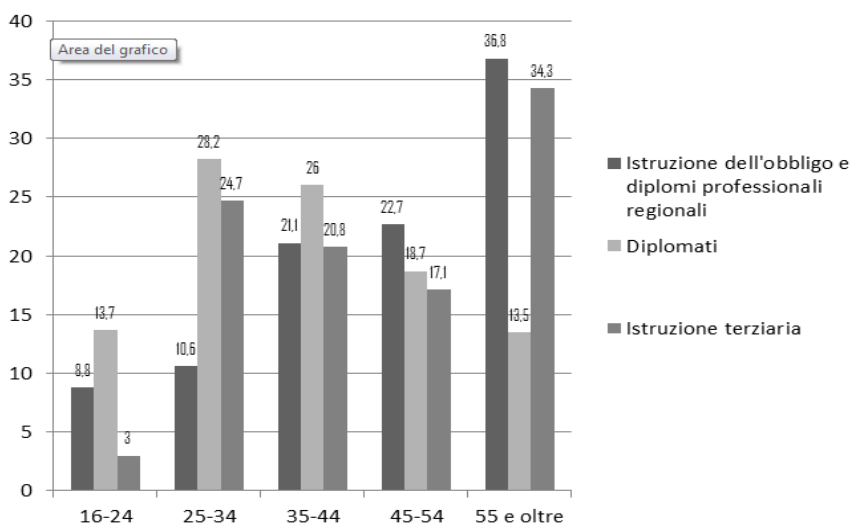


Fig. 9. Illustra la distribuzione dei low-skilled per titolo e fasce d'età (%). Fonte: Rielaborazione dati OCSE_PIAAC, 2012

¹⁴ IALS, International Adult literacy survey condotta intorno agli anni Novanta e ALL, Adult Literacy ad life skills terminata nel 2013. Con la più recente indagine promossa dall'OCSE, ossia la ricerca PIAAC, *International Programme for Assessment of adult Competencies*, si è tentato di innovare il concetto di *literacy*. Se da un lato si rimanda al concetto tradizionale di analfabetismo, dall'altro si sottolinea la correlazione tra le competenze (alfabetiche di *literacy* e logico-matematiche di *numeracy*) e il loro utilizzo: in quanto strumenti di espressione socio-culturale del singolo che permettono all'individuo di poter esercitare appieno il suo diritto di cittadinanza e partecipare alla vita sociale, civile ed economica della società (Di Francesco, 2014).

Dai dati emerge come il fattore generazionale sia preponderante, anche a fronte di alti livelli di istruzione (34,3%), ma non permette comunque di illustrare il fenomeno in maniera approfondita, perché non dà conto dei giovani trentenni *low-skilled* (25%). Le persone con bassi livelli di istruzione provengono da famiglie prevalentemente svantaggiate e culturalmente iposocializzate. Si riconferma, dunque, anche in questi recenti dati l'influenza famigliare nella scelta educativa.

L'origine sociale genera disuguaglianze sia rispetto alle opportunità di istruzione, sia rispetto ai destini occupazionali (Schizzerotto, Barone, 2006). Questo fenomeno è ancora più rilevante in Italia. Poco più della metà dei *low-skilled* proviene da famiglie in cui i genitori non hanno conseguito il diploma (86%).

Altro dato interessante è quello dell'area Nord-Ovest, qui notiamo una tendenza diversa dal resto del Paese: troviamo una concentrazione di *low-skilled* pari a circa il 30%, ma nella stessa area ritroviamo pure un 30% di "*best performer*"¹⁵.

Dalle indagini sin qui presentate emergono alcune considerazioni:

- 1) la necessità di ripensare le competenze, e a una loro definizione a livello nazionale che garantisca una convalida, la quale assuma pieno valore nel mondo della scuola come in quello del lavoro;
- 2) riconsiderare i luoghi dell'apprendimento sia in età giovanile che in età adulta per contrastare l'analfabetismo tradizionale come quello di ritorno;
- 3) rivedere i contesti di lavoro non solo come dimensioni a vocazione produttiva ma anche quali luoghi in cui le competenze si possano migliorare e aggiornare, e in cui se ne possano acquisire di nuove attraverso processi formativi anche di media durata.

Entro questa cornice occorrerà individuare e potenziare la relazione tra il sistema scolastico e il mercato del lavoro in un'ottica di apprendimento permanente.

Un altro fenomeno che caratterizza l'Italia da lungo tempo è quello della dispersione scolastica, ossia irregolarità nei percorsi e abbandono precoce: in Italia il 17,6% dei giovani lascia la scuola secondaria senza avere conseguito un diploma. Si tratta di una percentuale molto alta, la più alta, dopo quella spagnola, nei Paesi dell'Unione Europea.

¹⁵ Per *best performer* si intendono nell'indagine PIAAC quegli individui che hanno un alto livello di *literacy* e *numeracy* e che sono in grado di utilizzarli con efficacia nella quotidianità, dunque tutti coloro che si sentono a proprio agio con le ICT e le utilizzano quali strumenti nell'esercizio delle attività civili, economiche e sociali.

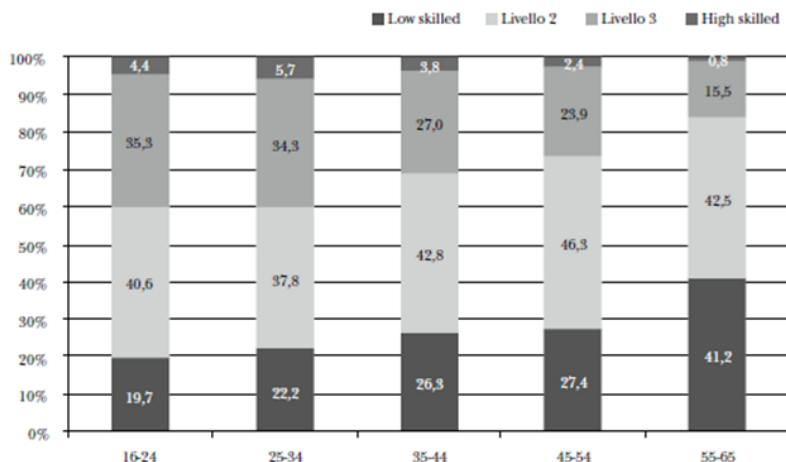


Fig. 10. Illustra la distribuzione percentuale per età nei vari livelli di competenza di *literacy*.
Fonte: OCSE_PIAAC, 2012

Altra questione che modella gli esiti degli studenti e i destini scolastici dei membri di una società sono la residenza, il territorio, l'etnia, la razza, il genere e il contesto socioculturale di nascita.

In Italia le indagini su questi temi non sono mancate nel corso degli ultimi cinquant'anni (Balbagli 1974; Benadusi, 1993; Mandich, 1996). In questa sede sintetizzeremo almeno tre temi emersi ripetutamente nelle diverse indagini effettuate sul territorio italiano:

- nelle regioni meridionali e peninsulari la frequenza scolastica da parte dei discenti è più caratterizzata da fenomeni di irregolarità rispetto alle regioni del Nord;
- nel Nord e nel Centro il proseguimento dopo il post-obbligo formativo è maggiore rispetto al Sud Italia;
- nel Sud il tasso di immatricolazione all'Università è più alto che al Nord e al Centro.

Ad impattare sui divari dell'istruzione emerge anche il recente fenomeno immigratorio. Nel 2007 gli immigrati in Italia rappresentavano il 6% del totale della popolazione. Nel 2016 gli stranieri residenti e i cittadini comunitari coprivano una quota pari al 15% della popolazione nel suo complesso. Attualmente la grande concentrazione dei cittadini migranti si colloca nel Centro-Nord del Paese. In qualche caso la presenza straniera nelle aule del ciclo primario è tale da superare quella italiana. Emerge quindi l'urgenza di mettere a punto politiche inclusive, evitando situazioni di isolamento etnico.

Si impone, dunque, sempre più prepotentemente il tema dell'intercultura nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado per far fronte alla mitigazione di fenomeni di esclusione sociale e di iposocializzazione.

Una presenza così importante e concentrata nella sua crescita in relazione alla dimensione temporale (Marchetti, 2007), obbliga a un'analisi del fenomeno per la pluralità dei modelli culturali che propone, i differenti stili di vita che non sempre incontrano terreno fertile alla loro espressione; e i comportamenti e gli atteggiamenti assai dissimili dalla popolazione autoctona. L'Italia si è trasformata da Paese di emigranti a Paese di immigrati (Besozzi, 2016). Si è passati da una presenza pari allo 0,6% negli anni Novanta, a una presenza pari al 9,2% nel 2016.

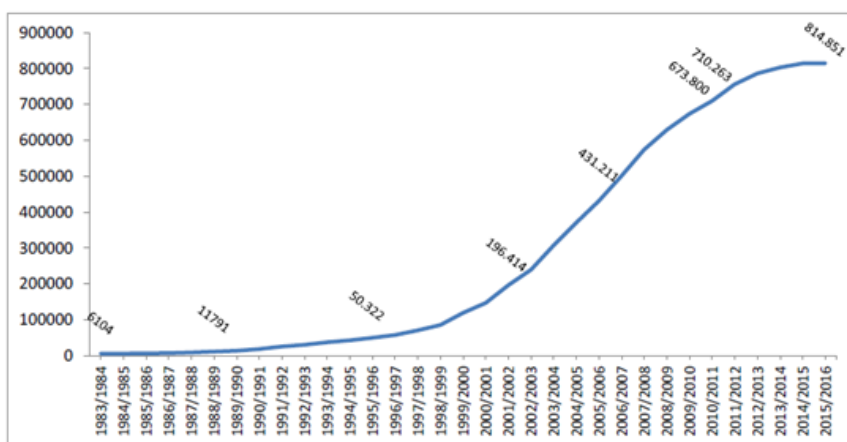


Fig. 11. Illustra la crescita della popolazione con cittadinanza non italiana, serie 1983-2016, iscritta nel sistema scolastico nazionale (valori assoluti). Fonte: MIUR 2016

La componente migratoria si presenta piuttosto dinamica, se confrontiamo i dati della fig.11, rispetto alla sua incidenza sul sistema scolastico nazionale. La presenza di stranieri nelle aule del ciclo primario e secondario rende più complesso definire le strategie necessarie all'inclusione; costringe al ripensamento delle metodologie scolastiche nel segno dell'intercultura; e infine contribuisce a contenere il decremento scolastico della popolazione italiana degli ultimi decenni.

La scuola primaria denuncia un tasso in diminuzione delle presenze straniere nel 2016 se confrontato al 1996, che attualmente è pari al 36,5%, ma un ventennio fa arrivava al 47,7%. Gli allievi stranieri presenti nel ciclo secondario sono invece pari al 14%.

La presenza straniera sul territorio è disuguale a livello geografico. Tale diversa distribuzione degli immigrati è da correlarsi al mercato del lavoro: infatti ove l'offerta di lavoro è più ricca, lì si concentra la presenza straniera. Nella fattispecie i maggiori insediamenti di cittadini stranieri si ritrovano nel Centro-Nord del Paese.

Di conseguenza il sistema scolastico deve fronteggiare esigenze diverse da quella insulari e del Sud Italia. La Lombardia risulta la regione con il più alto numero di studenti stranieri (203.979), circa un quarto di quelli presenti in Italia (25%), laddove la regione assorbe il 15% degli studenti italiani. La regione in cui la presenza migrante incide di più sul sistema scolastico è, però, l'Emilia Romagna, dove il 16% degli studenti frequentanti la scuola non ha cittadinanza italiana. Segue, per numero di studenti iscritti a scuola, la Lombardia, l'Umbria, la Toscana e il Veneto. Tra le 200 nazionalità, presenti sul territorio italiano, primeggiano le componenti rumene, albanesi, marocchine e tunisine, che vantano una "tradizione" migratoria ormai storica verso l'Italia.

Nell'analisi dei dati in nostro possesso si evidenziano altre due tendenze riguardanti il fenomeno della presenza straniera nella scuola e che risultano interessanti ai fini della nostra riflessione sul successo scolastico e sull'apprendimento continuo.

Riguardo le carriere scolastiche e l'impatto della scelta dell'indirizzo educativo sulla futura occupazione, notiamo che gli immigrati optano maggiormente per indirizzi di studio tecnico-professionali (46%), mentre solo il 9% opta per i licei con una preferenza per l'indirizzo scientifico e quello linguistico.

Abbiamo già rilevato nel cap. 1 come la scelta dei titoli professionali influenzi le traiettorie di vita dei singoli e la struttura della stratificazione sociale, che qui si riconfermano (Bukodi, Goldthorpe, 2012).

L'altra tendenza che emerge dai dati riguarda la regolarità del percorso scolastico. I ragazzi stranieri evidenziano un ritardo nel conseguimento dei titoli, poiché spesso inseriti in classi inferiori alla loro età anagrafica per questioni di adattamento linguistico, per ripetenze e bocciature.

In conclusione la riuscita scolastica dei ragazzi non dipende solo dal merito e dalla loro predisposizione all'acquisizione di competenze, ma è correlata a una moltitudine di fattori eterogenei ed esterni quale la motivazione allo studio, status economico e di provenienza sociale, situazioni di disagio, grado di incertezza percepita rispetto alla posizione lavorativa futura, relazioni tra pari, relazione con l'insegnante, grado di innovazione delle metodologie scolastiche, formazione degli insegnanti, contesto territoriale e culturale di provenienza ecc. Potremmo, quindi, affermare che gran parte del futuro si costruisce dentro l'aula scolastica (Besozzi, 2016).

6. Questioni: socializzazione massmediale, ICT

Di fronte alla pervasiva presenza massmediale si riscontrano atteggiamenti manichei (Eco, 1965) da un lato troviamo coloro che riconducono alla presenza delle ICT tutti i mali fisici e psichici della contemporaneità, e che l'indagine empirica sul campo ha definito "apocalittici", dall'altro troviamo coloro che stimano le ICT un possibile strumento di inclusione sociale e di democratizzazione dei processi, "gli integrati". Secondo il primo gruppo il consumismo, la passività, la mancanza di valori sono da imputarsi ad atteggiamenti e comunicazioni eccessivamente improntanti al liberismo; mentre il secondo gruppo considera le ICT un potente strumento di apprendimento, di conoscenza e di esplorazione delle diversità sociali (Ferrès, 1994). La scuola, ma anche le agenzie formative come tutti i luoghi preposti all'educazione formale e istituzionalizzata, devono in qualche misura confrontarsi con la dimensione simbolica che scaturisce dalla relazione con l'ICT.

L'immagine, come nel medioevo, diviene veicolo preferenziale di comunicazione: la scuola deve, allora, incoraggiare i giovani all'esplorazione del simbolico e non convalidare atteggiamenti di ingenua acquiescenza di fronte alla potente comunicazione che sottende l'immagine stessa (Eco, 2007). Occorrerebbe preparare i cittadini a integrarsi nella società e, nel farlo, acquisire ed esercitare quelle capacità critiche utili a orientarsi nella complessità odierna (Donati, Collozzi, 2006; Bodei, 2016).

La socializzazione massmediale precede, come quella familiare, l'entrata del bambino a scuola e le scienze sociali dovrebbero indagare il fenomeno per comprenderne struttura, effetti positivi o negativi sul rendimento scolastico, esistenza della modellizzazione di atteggiamenti e comportamento, nonché effetti sulla socializzazione stessa (Håkansson, Phoebe, 2013). Le ricerche su queste questioni non sono mancate ma hanno prodotto risultati contrastanti (Coloma Medina, 1990).

Sono ormai numerosi gli studi sulla diffusione delle ICT tra le generazioni più giovani sia in Europa (Willemse et al., 2014) che in altri Paesi (Blair, Claster, Claster, 2015). I risultati ci restituiscono uno scenario in cui smartphone e tablet sono onnipresenti e pervasivi (Ferrari, Mura, Diamantini, 2018a).

A livello internazionale, tra le indagini di ampio raggio sulla fruizione delle tecnologie da parte dei giovani, ricordiamo la *Survey of schools: ICT in Education* realizzata su incarico della Commissione Europea, che ha coinvolto più di 190.000 rispondenti in 31 nazioni europee (EU 27, Croazia, Islanda, Norvegia e Turchia). I dati di questo rapporto, redatto dall'Università di Liegi, nel 2013 descrivono dettagliatamente le tendenze comportamentali dei giovani nei confronti dei media digitali in Europa: l'uso, la confidenza e gli atteggiamenti nei confronti delle ICT.

È abbastanza consolidato vedere al centro della riflessione sulla relazione tra individui e tecnologie la questione educativa: introdurre media tecnologici a scuola dovrebbe voler dire favorire una didattica che si rivolga alla persona, che stimola l'inclusività e la conoscenza del mondo, e che pone al centro l'individuo: promuovendone le sue qualità, la sua unicità, nonché la sua originalità. Il contributo dei media digitali spinge in questa direzione, offrendo un ventaglio di strumenti, possibilità di apprendimento, e rinnovati stili di insegnamento che si indirizzano verso la "personalizzazione" (Sandrone Boscarino, 2008).

La sociologia italiana ha interpretato il moltiplicarsi dei tempi e dei modi di socializzazione quale fattore di delegittimazione delle agenzie "tradizionali di socializzazione", ossia la scuola e la famiglia. Le ICT comporterebbero il sorgere di nuove forme di socializzazione immediate e spontanee: il soggetto, secondo questo approccio, sarebbe libero di scegliere strategie e modi della sua crescita identitaria, elementi utili alla formazione della sua traiettoria educativa. Ma vi è anche chi (Fischer, 2007) ritiene che la mera selezione di prodotti, luoghi e relazioni che il web offre, non sia bastevole per imparare a scegliere in maniera critica ciò che è più utile e pertinente al proprio sviluppo. Occorrerebbe una guida per orientarsi nel "mare delle informazioni" (*ibidem*), che se non gestite in maniera attenta e vigile rischiano di essere non significative e indeterminate, e in qualche caso persino negative nel cammino verso la condizione adulta (Besozzi, 1993).

Ma i termini della questione, posti in maniera duale, "apocalittici" *versus* "integrati"; "educazione" *versus* "socializzazione" nella quale il soggetto riveste il ruolo di unico decisore, rischia di interpretare erroneamente i due concetti (Morcellini, 1992) e offrirne una visione ingenua.

Secondo questa bipolarizzazione della questione massmediale, il valore della comunicazione è attribuito solo a momenti informali di socializzazione, mentre l'educazione familiare e scolastica sarebbero ancorate a una visione liminale, di travaso di modelli interpretativi del reale e di competenze critiche utili a orientarsi nel mondo.

Occorre che l'educazione scolastica consideri i processi d'innovazione quali fattori nella relazione tra il sociale e l'individuale. Nell'ambito delle istituzioni educative, oltre alle indagini sull'impatto di diversi stili di gestione da parte delle dirigenze scolastiche (Evans, 1996; Lambert, 2003), sempre più spesso si guarda alle interazioni tra pari come momento fondamentale di elaborazione tesa all'innovazione.

Occorre che l'educazione scolastica si rapporti con le agenzie informali (gruppo dei pari e *social media*) in maniera costruttiva e che gli insegnanti possano svolgere un ruolo di mediazione all'interno di questo quadro relazionale: interponendosi tra domande culturali, processi di apprendimento e esperienze di ICT (Fischer, 2007).

7. *Education Policy*, autonomia e responsabilità nella “Buona Scuola”

Il tema della *governance* dei sistemi scolastici, alla luce di quanto evidenziato nei capitoli precedenti, appare di primaria importanza tra i fattori di realizzazione di equità, democrazia e inclusione (Hanushek et al., 2011), e contribuisce nel suo insieme allo sviluppo di un Paese.

Le indagini empiriche dell’ultimo ventennio evidenziano che i processi di autonomia e di responsabilità all’interno del sistema educativo siano essenziali per il buon funzionamento del sistema scolastico (Cocozza, 2016).

L’attuale struttura dell’apparto amministrativo scolastico e gli attori sociali che sono parte integrante delle relazioni, che si instaurano a livello scolastico territoriale, costituiscono una delle criticità nella realizzazione dei principi di sussidiarietà e autonomia delle politiche educative.

Lo scenario internazionale rivela tre tendenze “tipiche” dei sistemi scolastici dei Paesi ad alto sviluppo tecnologico:

- 1) instabilità strutturale del sistema dell’istruzione a fronteggiare la globalizzazione, che spinge alla sperimentazione e modellizzazione di rinnovati metodi e modelli di insegnamento e apprendimento;
- 2) continua mutevolezza dei contesti economici, sociali e culturali con i quali confrontarsi nell’identificazione e costruzione di competenze e abilità atte alla competizione globale;
- 3) l’influenza sempre più marcata di sistemi di matrice finanziaria sul comparto culturale ed educativo.

I singoli più che in passato sono sottoposti a fenomeni globali complessi che impattano sulle traiettorie di vita come sulle scelte educative, tra i quali: la globalizzazione dell’economia e della cultura; i processi di individualizzazione; la disoccupazione causata dal *mismatch* tra mondo scolastico e mercato del lavoro; la rivoluzione dei generi con la conseguente richiesta di riconoscimento ed estensione di alcuni diritti a fasce svantaggiate, ma anche un ripensamento dei ruoli maschili e femminili; la crisi ecologica e il consumo delle risorse materiali a fronte di un modello economico di tipo consumistico (Beck, 2012).

Le relazioni divengono più instabili e liquide (Bauman, 2011) e si diffonde sempre più l’esigenza di attivare scambi relazionali più profondi, non limitati dalla sovrastruttura delle ICT, ma attivati a dimensioni più intime, per superare la crisi della modernità ed entrare in nuova era contrassegnata da minori disuguaglianze e da minori rischi sociali (Coleman, 1988; Donati, 2011).

Al di là delle istanze avveniristiche, improntate a un forte filantropismo e a una marcata fiducia nel futuro, permane l'urgenza di ripensare la relazione tra individui e società, tra individui ed educazione e, dunque, tra Stato e sistemi educativi per adeguarsi agli innumerevoli cambiamenti a cui ognuno assiste nella quotidianità.

Il sistema scolastico italiano, dopo diverse riforme, urge più di altri sistemi d'istruzione di un rinnovamento: occorre ripensare le politiche strutturali e infrastrutturali in ambito di *education policy* (Cocozza, 2016).

L'OCSE offre uno spaccato interessante per le nostre riflessioni e in particolare per il "caso Italia". Dalle indagini Pisa (2015) su 72 Paesi emerge un quadro ove si distinguono due macro aree: un'area Nord-est e Nord Ovest in linea con le migliori performance sia nelle *literacy* matematico-scientifico che nelle *literacy* di lettura; e un'area centrale, meridionale e insulare che è sotto la media dei paesi OCSE¹⁶.

Nelle materie *scientifiche* il *benchmark* OCSE è pari a 493 punti: la media Italiana è pari a 481 punti, quella dei "*top performer*" che si situano nell'area estremo-orientale del mondo è pari a 556 e 583 punti, rispettivamente corrispondono a Singapore e Giappone. L'area di Nord -Est conta 523 punti, mentre quella di Nord-Ovest 499 punti.

La situazione non è dissimile per le *literacy* in ambito letterario: la media del valore di *benchmark* OCSE è pari a 493: l'Italia si situa leggermente sotto, con 485 punti, mentre l'area del Nord-Est e del Nord Ovest si collocano a 509, non distanti dai "*top performer*".

La buona parte delle strutture educative che ottengono un buon punteggio nelle competenze logico-matematiche e di lettura vantano sistemi di istruzione in cui l'autonomia è il perno centrale, intorno al quale ruota la progettualità e la preparazione degli allievi. Se l'Estremo Oriente spicca nei valori delle indagini OCSE-Pisa, in Europa la nazione che meglio prepara i suoi allievi è la Finlandia, che investe molto in cultura, offre carriere relativamente veloci ai suoi docenti e migliori stipendi, se confrontata all'Italia.

Questi risultati di apprendimento sono correlati a fenomeni di criticità che da lungo tempo investono la scuola italiana. La poca autonomia, la difficoltà di relazione con l'esterno, che caratterizza l'autoreferenzialità tipica della scuola italiana, le criticità inerenti l'organizzazione e il riconoscimento delle competenze in un'ottica di *lifewide learning*, la mancanza di politiche scolastiche innovative che vadano incontro alle esigenze del mondo produttivo, l'esclusione sociale e la dispersione scolastica (Colombo, 2010) sono solo alcune delle fragilità del comparto dell'istruzione. È necessario, per superarle, rinnovare la scuola e mettere al centro la persona (Cocozza, 2010).

¹⁶ Per ulteriori approfondimenti ved. OCSE_PISA, 2015, available at: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf.

Da quanto ci dicono le ultime indagini (Campione, 2010) la scuola rimane il principale strumento utile alla diffusione dei saperi organizzati, ma come ogni altra istituzione risente dell'impatto di nuovi stili di vita e di nuove conoscenze messe in circolo dalla globalizzazione. In Italia non si è ancora del tutto affermata un'efficace integrazione delle ICT nei processi di apprendimento e insegnamento, poiché la maggioranza dei docenti italiani non comprende e non sfrutta appieno le potenzialità dei new media.

La scuola, come ogni altra istituzione pubblica, dovrebbe sostenere e preparare il singolo ai processi di cambiamento sociale ed economico, entro un *frame* di de-burocratizzazione delle prassi amministrative a favore di una maggiore attenzione dedicata alla crescita dell'individuo (Pollit, Bouckaert, 2011).

I provvedimenti in materia scolastica approvati nel nostro Paese negli ultimi anni sono stati diversi, e più o meno tutti si prefiggevano uno svecchiamento del vetusto apparato amministrativo e un rinnovamento di funzioni e ruoli: la riforma Berlinguer (L.53/2000) tentava di riordinare i cicli; la riforma Moratti (L.53/2003) tendeva al potenziamento dell'acquisizione di capacità linguistiche e informatiche con l'introduzione di nuovi programmi scolastici, e definiva l'accesso all'insegnamento del ciclo primario con l'obbligo di laurea; la riforma Gelmini (L.240/2010) si concentrava primariamente sulle università. L'ultima riforma è descritta nella Legge 107/2015 annoverata come la "Buona Scuola".

Tale provvedimento pare essere stato improntato più a una ristrutturazione scolastica che non a una riforma radicale vera e propria (Capuzza, Picozza, Spirito, 2016). La riforma focalizza sin dal suo esordio, nell'art. 1 della legge, i temi distintivi che riguarda il provvedimento:

- a) riaffermare il "ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza";
- b) innalzare il "livello di istruzione" abbattendo analfabetismo funzionale e di ritorno, prevenendo l'abbandono scolastico;
- c) "contrastare le disuguaglianze" sociali, economiche, culturali e territoriali;
- d) realizzare una "scuola aperta" che possa fungere da laboratorio permanente di sperimentazione e ricerca in campo educativo;
- e) stimolare processi di "cittadinanza" e coesione sociale;
- f) offrire "pari opportunità di accesso alla conoscenza" a tutti;
- g) formare e aggiornare i docenti in un'ottica di *lifelong learning*;
- h) e dare autonomia agli istituti scolastici.

In questa prospettiva di centralità della scuola, integrazione ed equità di diritti la piena realizzazione delle politiche educative si può concretare solo attra-

verso la relazione con le famiglie e il territorio secondo dinamiche di flessibilità gestionale e autonomia organizzativa e didattica (*ibidem*).

Le competenze su cui sarà necessario costruire i *curricola* formativi riguarderanno anzitutto la padronanza delle lingue straniere, in un'ottica di incentivazione allo scambio culturale tra i diversi Paesi dell'Unione Europea. Particolare attenzione verrà data alle discipline scientifiche-matematiche, necessarie nel cammino verso l'innovazione industriale e dei processi organizzativi. Altra attenzione particolare verrà data all'esercizio della cittadinanza, valorizzando l'educazione interculturale e l'inclusione sociale, la cura dei beni comuni e la consapevolezza di diritti e doveri nell'esercizio di cittadinanza attiva. Verranno potenziate le discipline motorie, artistiche e musicali, come si tenterà di privilegiare metodologie laboratoriali e attive, anche e soprattutto attraverso le ICT (De Feo, Pitzalis, 2014) per l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità pratiche. Verrà infine potenziata la formazione degli insegnanti.

Tralasciando questa breve sintesi, che tiene conto dei temi e delle urgenze esplicitate dalla riforma della “Buona Scuola”, emerge la volontà di allinearsi alle richieste di un mondo in continua evoluzione che necessita di competenze nuove e di rinnovate metodologie di insegnamento.

Il baricentro di quest'ultima riforma risiede nella “autonomia” degli Istituti scolastici e su una organizzazione reticolare (composta da reti di scuole) e non più piramidale burocratica come quella che l'ha preceduta. Se da un lato la riforma incentiva autonomia, capacità progettuali e forme sperimentali d'innovazione didattica e di apprendimento, dall'altro richiede un alto grado di coinvolgimento degli attori sociali che prendono parte al sistema scolastico (Cocozza, 2016).

Ovviamente questa formula non è esente da criticità nella sua esecutività pratica, si è infatti notato da recenti indagini¹⁷ che una delle più comuni criticità palesata dai dirigenti degli Istituti scolastici è quella di leggere il territorio e agire entro le relazioni della cornice territoriale, sia per una certa tradizionale autoreferenzialità scolastica (Laeng, 2014) sia per l'assenza di progettualità nel lungo periodo, nonché per la ridotta assunzione di responsabilità degli attori del sistema nel suo complesso.

Il sistema formativo va dunque ridisegnato all'insegna delle nuove esigenze, espresse dalla società globale, non più caratterizzate dal fine di corrispondere le attese del comparto industriale pesante, ma da imprese di servizi e di intrattenimento, che necessitano di competenze affatto diverse da quelle del comparto industriale “tradizionale”.

Si richiedono sempre più saperi di base in grado di essere “modellizzati e forgiati dall'esperienza” che pongono gli individui nella posizione di poter af-

¹⁷ Si fa riferimento alle indagini dell'Osservatorio sulla Scuola dell'autonomia della Luiss (2002, 2004); e la ricerca reti di scuole (2010).

frontare la mutevolezza dei tempi e la competizione globale. A questo riguardo è necessario interrogarsi sulle opportunità di cambiamento che ha a disposizione il sistema scolastico e su come possa realizzarle entro la cornice delle *governance* possibili.

Ma occorre riflettere anche su organizzazioni di sistemi formativi coerenti e rispondenti ai bisogni di una gioventù che esprime caratteristiche (Prensky, 2015) assai diverse da quelle l'hanno preceduta: poiché fortemente caratterizzata da una crescita a stretto contatto coi media digitali.

Il sistema scolastico, dunque, va riorganizzato intorno a saperi, abilità e stili di apprendimento affatto nuovi che possano garantire atteggiamenti di *lifelong learning*. L'organizzazione dovrà essere aperta e flessibile nella relazione con le istituzioni locali, fonti di identità territoriale, e costruito significativo per l'identità stessa della scuola.

Le infrastrutture tecnologiche in quest'ottica rappresentano lo strumento utile a superare i confini spaziali, a definire nuove relazioni umane e territoriali non solo in ambito istituzionale ma anche in contesto informale con genitori, allievi e insegnanti (Coleman, Colline, 1996). Il punto di partenza sarà l'individuo e non la struttura del servizio.

L'*education policy* disegnata nella riforma, appena illustrata, abbozza la strada che dovrebbe condurre almeno all'articolazione in gruppi di apprendimento e non di classe; alla diversificazione dei percorsi di studi, coerentemente alle potenzialità espresse dal singolo; all'integrazione di lezioni frontali con lezioni laboratoriali supportate dall'ICT; e infine alla collaborazione e al confronto.

L'autonomia pare essere lo strumento più adeguato ad accogliere le diverse istanze sopra espresse, come pare essere quello più pertinente ad adattarsi alle richieste avanzate dal mondo produttivo alla scuola.

Le nuove tecnologie e la società della conoscenza stanno trasformando i modi tradizionali di concepire il lavoro e l'istruzione. L'idea di istruzione sta cedendo il passo all'apprendimento permanente che si situa nella pluralità dei contesti (Giddens, 2006) nella flessibilità dell'agire e nella indeterminatezza della dimensione temporale, e come tale, per queste sue peculiarità, risponde meglio ai mutamenti sociali ed educativi in atto.

Capitolo 4

IL LIFELONG LEARNING E LE CRITICITÀ DEL MONDO CONTEMPORANEO

1. Orizzonti teorici dell'apprendimento permanente nella *learning society*

Gli ultimi decenni sono stati caratterizzati da profondi fenomeni di cambiamento: crescente inurbamento, massicci fenomeni migratori dai Paesi del Sud del mondo verso Paesi ad alto sviluppo tecnologico; sviluppo economico dei Paesi interessati dall'innovazione tecnologica; crescita delle disuguaglianze sociali, consumo incontrollato delle risorse del pianeta; accresciuto fabbisogno energetico; globalizzazione dei mercati; crescente mobilità e flessibilità. Tali fenomeni hanno riguardato molti dei Paesi OCSE e hanno inevitabilmente stimolato il cambiamento della struttura sociale ed economica della società.

Le informazioni si sono moltiplicate così come la velocità ha impresso il suo marchio alle comunicazioni. Si è configurata all'orizzonte la *learning society*, che è stata per lo più identificata con modelli democratici di sviluppo delle comunità, entro il cui orizzonte il singolo può esprimersi, arricchirsi e imparare lungo l'intero arco della sua esistenza. I cambiamenti degli ultimi decenni, per intensità, velocità e pervasività, hanno trasformato il mondo e hanno moltiplicato le interdipendenze tra gli attori sociali. Nella società della conoscenza i beni non sono più solo quelli materiali, la conoscenza stessa diviene "bene" acquisibile, in grado di garantire le migliori posizioni sociali (Schizzerotto, 2006)

La valorizzazione delle conoscenze focalizza sulle strategie di crescita individuale lo sviluppo e la riuscita del singolo: sia per la possibilità molto ampia di scelta educativa, sia per la possibilità di cambiamento di traiettoria nel suo percorso. In gioco vi è la libertà di scelta che mai come oggi impronta

l'esistenza umana, la capacità di accogliere le sfide e di confrontarsi con la complessità attuale.

Il concetto di apprendimento si è dilatato e ha travalicato la dimensione "tradizionale" di istruzione scolastica con orari, metodi e valutazioni rigidamente normate, per declinarsi in una potenzialità realizzativa continua secondo l'asse temporale e a carattere multidimensionale per la pluralità di voci, contesti, informazioni, strumenti e modalità attraverso cui la conoscenza si "propaga".

Nel *frame* della *learning society* il focus viene posto sulla capacità umana di creare conoscenze e diffonderle in maniera efficace. Gestire un proprio progetto di vita implica non solo l'acquisizione di conoscenze ma anche il mantenimento e lo sviluppo delle stesse per modellarne l'azione nel quotidiano. In questa prospettiva un pensiero divergente e creativo assicura maggiori opportunità di riuscita nella risoluzione dei problemi e nell'accogliere le sfide durante il percorso di vita.

La conoscenza non è più appannaggio di pochi, di una élite, ma è globale e diffusa (Castells, 1996).

Lo sviluppo di democratizzazione della conoscenza che stiamo vivendo, in cui gli attori hanno maggiori possibilità di espressione e azione nel sociale, si accompagna paradossalmente a crescenti polemiche, causate *in primis* dall'assenza di un processo in grado di normarla e *in secundis* dalla moltiplicazione delle informazioni che in qualche caso si annullano vicendevolmente nell'azione moltiplicativa dei canali e delle voci degli attori che le producono. I processi di interpretazione sono laschi e fragili e la velocità pervasiva non permette l'approfondimento critico che potrebbe legittimare fonti e contenuti, così nel "mare della conoscenza", il rischio cui si va incontro è quello di naufragare, di divenire attori passivi, di vivere omologazione culturale e accentuare atteggiamenti di individualismo nichilistico.

Al contempo, l'autolegittimazione delle élite che tradizionalmente detenevano il possesso della conoscenza perde terreno e la conoscenza stessa vacilla (Beck, 2012). La cultura dell'*expertise* entra in crisi con la crescente richiesta pubblica di *accountability* della scienza e della tecnologia (Moscato, 2012). Si trasformano i modelli culturali e si trasforma la struttura della società.

Questo processo si è accompagnato per lungo tempo al capitalismo di stampo liberista, più orientato all'economia e alla finanza che non ai bisogni sociali. Il paradigma del mercato ha interiorizzato il principio per cui le società industriali poggiano più sullo scambio e la competizione che non su elementi di ordine culturale; così le questioni etiche per lungo tempo non sono state tra le priorità dei governi nazionali. Solo recentemente si è rilanciato il tema delle competenze etiche correlate alla crescita e allo sviluppo della società (Barani, 2014). In questa cornice, si sono fatti strada i temi del-

la crescita individuale, della libertà di espressione, della emancipazione, della tutela dell'ambiente, dell'inclusione sociale e culturale, della *governance* dei sistemi educativi e dell'equità.

L'apprendimento, dilatandosi nell'arco temporale e spaziale, filtra la dimensione realizzativa educativa e professionale del singolo per divenire *the-saurus* e opportunità esistenziale. I sistemi educativi di diversi Paesi, con l'avvento della globalizzazione denunciano una serie di esigenze condivise:

1. si sente l'urgenza di rispondere alle diverse istanze di apprendimento, palesate da differenti utenti in diversi contesti;
2. si evidenzia la necessità di sostenere le professionalità appartenenti al campo educativo, per affrontare dinamiche complesse, quali quelle che la nostra società sta affrontando a livello economico, sociale, culturale e politico;
3. diviene essenziale favorire l'utilizzo di strumenti innovativi.

Infatti nei sistemi educativi europei sono numerose le indagini a carattere scientifico e le esperienze pilota che validano l'urgenza di innovazione e qualità educativa (GoodLad, 1995; Bellocchi, 2014). Fondamentale diviene il passaggio da una centratura sulla comunità e sulla cultura a una focalizzazione sui bisogni legati al vissuto del singolo e alle sue esperienze. Più che l'erogazione di contenuti normati e prestabiliti ci si prefigge l'ideazione di una formazione che tenta di modellarsi e comporsi come le tessere di un mosaico sul singolo soggetto che ne fruisce.

L'offerta educativa assume allora un ruolo più complesso rispetto al passato, proprio nella direzione del *lifelong learning*. L'Educazione Permanente diventa un modo d'intendere l'educazione e un atteggiamento mentale verso l'educazione stessa (Forquin, 2005). Valorizzare l'immaginazione e la creatività, in quest'ottica, nelle reti sociali e nella costruzione della propria biografia di vita risulta essenziale nella prospettiva del *lifelong learning* (Côté, 2005). Diviene importante il ruolo dei diversi tipi di servizi educativi nella società della conoscenza per aiutare sia i giovani, sia gli adulti ad affrontare il cambiamento e la complessità.

Tra i diversi temi proposti collateralmente all'educazione permanente ritroviamo enfatizzata la dimensione "democratica di cittadinanza attiva", che privilegia contesti in cui le persone possano sentire di abitare pienamente gli ambienti e i luoghi dell'esistere (Quaglino, 2011).

2. La complessità e le dimensioni del *lifelong learning*, *lifedeeep learning* e *lifewide learning*

Il paradigma della complessità deve considerare, nel *mare magnum* delle possibilità educative di cui il soggetto può fruire, anche i fattori frenanti: primo fra tutti la resistenza al cambiamento e la forza inerziale connaturata nelle abitudini cognitive e operative espressa da diversi attori, come mettono in luce alcuni recenti studi (Leher, 2017).

Il *lifelong learning* assume, dunque, un valore “imperativo” e si presenta nelle agende politiche di molti Paesi; diventa una priorità di *governance* e una strategia di welfare nelle *education policy* di diversi Stati. Le politiche di *governance* assumono, quindi, un ruolo cruciale nella definizione delle conoscenze, degli obiettivi e dei contesti di apprendimento nella condizione giovanile e adulta, e perseguono il fine di una maggiore partecipazione dei cittadini alla “cosa pubblica”.

Il *lifelong learning*, per il suo attributo di completezza temporale, in quanto estensione vitale del singolo; per la sua qualità spaziale in quanto ri-interpretazione dei contesti di apprendimento; e infine per il suo carattere di profondità trasversale e trasformativa del singolo, è in grado di interpretare tre dimensioni:

1. *Lifelong learning* nella **dimensione verticale** (Jakobi, 2009). Qui emerge il carattere temporale del concetto, che in una lettura sociologica, assicura l'individuo per tutto l'arco dell'esistenza e lo àncora all'assunto dell'apprendimento in continuità;
2. *Lifewide learning* si riferisce alla **dimensione orizzontale** (*ibidem*), e riconosce e valorizza contesti di apprendimento del tutto nuovi e non confinati alle mura scolastiche; superando la vecchia concezione dell'apprendimento normato come unico apprendimento riconoscibile dalla società. Secondo questa interpretazione l'apprendimento tende a valorizzare ogni esperienza vitale sia essa informale o non formale; e secondo questo approccio il *lifelong* si declina in *lifewide learning*, in cui tempi e spazi della conoscenza si dilatano e ricomprendono ogni ambito di vita (Barnett, 2010);
3. Vi è infine una terza dimensione, piuttosto recente nell'indagine scientifica, che pertiene gli atteggiamenti, i valori simbolici, le credenze e gli orientamenti che indirizzano e guidano la partecipazione alla vita sociale (Jarvis P., 2014; Knapper, Cropley, 2000). Qui la dimensione interpellata è quella della **profondità** e della capacità

trasformativa del singolo, nonché dell'etica e dei valori. Il *lifelong* si trasforma in questo frame in *lifedeep*.

Dalle ricerche e dalle indagini scientifiche (Williamson, 1998; Kilpatrick, Field, Falk, 2013) sul *lifelong learning* individuiamo, inoltre, almeno quattro tendenze empiriche a cui il *lifelong learning* è correlato:

1.) L'individuazione di un **metodo di decifrazione strategico della realtà** che ci circonda e della complessità sociale che affrontiamo nel quotidiano. La conoscenza in questa cornice assume la dimensione di una strategia vitale, di un vero e proprio "metodo di interpretazione dell'esistenza" (Wenger, 2000; Hargreaves, 2005; Alastrá, Kaneklin, Scaratti, 2012). I cambiamenti globali costituiscono le forze e contribuiscono a ridisegnare il pianeta, la struttura della società e a ridisegnare valori e ideali, così come cambia la condizione adulta e affiorano nuovi bisogni specifici. Tra i bisogni emergenti spicca la maggiore necessità di conoscenza e la più marcata volontà di conoscere al di fuori dei circuiti tradizionali dell'educazione come la scuola, la chiesa e la famiglia, che hanno costituito per lungo tempo i baluardi della socializzazione. Il virtuale conquista sempre più larghe fette della società e offre nuove occasioni di socializzazione. Di conseguenza, mentre la conoscenza preme entro la dimensione collettiva per assurgere a condizione di "bisogno", sono molti coloro che ne rimangono esclusi e strati crescenti della popolazione mondiale viene dirottata sui binari morti di una formazione debole e non competitiva (Mac Innes et al., 2014). Le forme di povertà non riguardano più solo l'ambito economico, come in passato, ma anche forme nuove di esclusione sociale, come la negazione del diritto di accesso alla conoscenza, la mancata inclusione nel mercato del lavoro e ancora la mancata inclusione nella società civile.

2.) Propone una possibile **lettura della complessità** contemporanea che insiste: sull'approfondimento dei fenomeni di globalizzazione economica e sociale (Benkirane, 2007); che si interroga sulla crisi del pensiero univoco costituito da certezze e saperi "consacrati" e normati dai repertori di "competenze tradizionali", connessi all'istruzione classica; che ragiona sul tema delle libertà individuali nel mondo globalizzato, sul consumo delle energie e delle risorse naturali; e che affronta, infine, il tema della complessità correlato alla globalizzazione mondiale. I temi del *lifelong learning* qui si intrecciano alle frequenti riflessioni sulla pluralità dimensionale (Salzano et al., 2017) che viviamo, ossia le pluralità antropologiche, economiche, culturali che acquisiscono sempre più valore nelle scelte di *governance*. Ciò comporta un atteggiamento "riflessivo" che offre spunti critici su come interpretare e gestire la conoscenza entro scenari globali in cui, se da un lato proliferano guerre e divisioni ideologiche, dall'altro si stabiliscono posizioni di vantaggio econo-

mico e politico che offrono agli individui opportunità del tutto diverse e prepotentemente squilibrate a latitudini differenti.

Si tende, dunque, a mettere in crisi l'orientamento funzionalista di stampo economico come il principio regolatore dell'agire umano, che subordina le esistenze dei singoli, per orientarsi verso un più ampio approccio alle libertà individuali e a codici etici che sovrastano l'interesse economico. Il processo è in divenire, pertanto, è ancora difficile inquadrare i termini della questione nella sua interezza, sebbene emergano atteggiamenti, temi e sperimentazioni indirizzate a valorizzare l'uomo, il suo potenziale e la sua crescita, entro il quadro di una razionalità riflessiva (Shön, 1983).

3). Il terzo filone di indagine approfondisce il tema delle **differenze di genere**, in quest'ottica il *lifelong learning* dà valore alla persona, alla alterità, all'individuo nella sua totalità e identità (Dubar, 2004; Spreafico 2016). Qui la riflessione sul *lifelong learning* si interessa ai temi dell'adulthood, lo sguardo è rivolto specificatamente agli adulti e alle loro interazioni con peculiare interesse alla costruzione identitaria del singolo; alla dimensione dei percorsi di transizione, indirizzati alla condizione adulta; alle identità di genere (Sartori, 2009; Ruspini, 2009), ai ruoli, alle professioni e alle differenze che i generi esprimono nella complessità. Dalla letteratura di settore emerge che le identità di genere, circoscrivibili culturalmente, influenzano le traiettorie di vita, le scelte dalla transizione giovanile alla condizione adulta, e dunque anche le scelte educative in quanto uomini e donne. L'identità è stata spesso ricondotta a una dimensione sessuata che ha influenzato le esperienze formative ed educative nel loro complesso (Hayes, Flannery, 2000). In questa cornice appare dirimente individuare processi e concetti, e tentare di offrire letture significative rispetto alla formazione di donne e uomini riguardo il tema della qualità di vita, e riguardo la questione delle differenze sociali (Banks, 2015) quali risorse del contesto organizzativo. Si tratta di un cambiamento di ottica radicale che può essere "curvato" dall'*education policy*, tenendo conto dei suggerimenti proposti a livello comunitario e confrontandosi con concetti e dimensioni nuove, intervenendo sullo sviluppo delle potenzialità di apprendimento di uomini e donne, anche e soprattutto superando le antiche discriminazioni ed emarginazioni dovute alle letture di genere.

4). Il quarto filone di ricerca insiste sullo sviluppo di una **progettualità democratica**, che incorpora nella *learning society* un costrutto di equità e inclusione (Ranson, 1995; Jarvis, 2007). La società della conoscenza enfatizza il carattere di permanenza e di processualità: la "permanenza di capacità" da usare in maniera efficace per far fronte alle difficoltà e al mutamento dell'esistenza. Mentre la dimensione di "processualità" nei percorsi formativi si focalizza sull'estensione dell'esistenza, travalicando, dunque, la dimensione dei percorsi di istruzione e formazione certificati. Il focus in questo caso è l'apprendimento in tensione verso una progettualità democratica (Blandin, Lietaer, 2013) e di cittadinanza attiva, ove il cambiamento rappresenta la

transizione individuale ma anche gruppale, impattando sulle scelte educative. In quest'ottica acquisisce particolare rilievo l'estensione dell'esperienza (cognitiva, emotiva, riflessiva), poiché funge da stimolo all'apprendimento stesso alla relazione in contesti diversi e alla capacità di attribuire significati e valori simbolici ai processi di apprendimento. L'apprendimento permanente diviene la bussola per lo sviluppo civile economico e democratico, contribuisce al benessere individuale e collettivo, in quanto sostenitore dei principi democratici.

Le ricerche scientifiche dell'ultimo decennio sull'*education policy* a livello comunitario insistono sulla rilevanza didattica per competenze, filtrate dalla lente dell'approccio *lifelong*, poiché garantiste di processi continui e accreditati per tutta la vita. È un approccio che potremmo definire "multidimensionale" in grado di guardare alla cultura ma anche al mercato e alle professioni, al ruolo delle istituzioni formative del post-obbligo ma anche alla scuola, alla valorizzazione delle competenze formali ma anche di quelle non formali e informali; nonché alle transizioni di vita. In questa dimensione il ruolo svolto dalle istituzioni pubbliche è essenziale nell'identificare i migliori modelli di *governance* per approdare alla sostenibilità educativa e alla progettualità democratica, affinché persegua l'obiettivo di eguaglianza nell'opportunità formativa. La strategia dell'apprendimento permanente è altresì essenziale nella realizzazione un nuovo welfare capace di sostenere il singolo nei momenti di incertezza lavorativa e di rischio di iposocializzazione.

La sociologia dell'educazione, in questo campo, può svolgere un ruolo importante, poiché di fronte alla frantumazione degli accadimenti e alla polverizzazione dei fenomeni sociali, è in grado di offrire letture e decodifiche capaci di scavare nei fenomeni stessi.

3. Apprendere ad apprendere: alcuni orientamenti teorici

L'Unione Europea ha posto, ormai da tempo, al centro della propria agenda politica la cultura dell'apprendimento, ribadendo i concetti di inclusione sociale, cittadinanza attiva, occupabilità e affidabilità, stimolando dunque il processo di europeizzazione dei Paesi membri, e incoraggiando la crescita culturale ed esperienziale individuale del singolo.

In questa veste il *lifewide learning* risponde all'opportunità di offrire concrete possibilità di realizzazione dell'individuo in contesti non formali e informali. Il focus del discorso educativo è centrato in questo caso più sulla sensibilizzazione ad apprendere come leva per lo sviluppo individuale e col-

lettivo, per mitigare disuguaglianze e stimolare processi inclusivi, che non sull'acquisizione di competenze, abilità e conoscenze in linea con il mercato. Come dire che la motivazione ad apprendere viene prima della conoscenza in sé, e costituisce il fondamento su cui la conoscenza poggerà in tutto il percorso biografico.

Apprendere per apprendere si definisce dunque come una “meta-competenza” aderente alla dimensione di complessità, in quanto in grado di attivare altre competenze strategiche e trasversali come la capacità previsionale e la capacità progettuale, che esercitate dal singolo lo rendono abile a leggere i contesti, a fronteggiare situazioni difficili e a esprimere autonomamente decisioni e azioni di controllo sul proprio operato (Loiodice, 2011). Questo tipo di approccio riguardante la capacità di “apprendere ad apprendere” è assimilabile al *ciclo dell'apprendimento* di Kolb (1984) e anche a quello di Le Boterf (2000) che in qualche misura ripropone il modello di Kolb, focalizzando maggiormente la sua riflessione sulla capacità riflessiva di apprendere che permette all'individuo di essere spostata e riproposta in contesti affatto diversi ogni volta, e dunque procede per attività di tipo astratto. Kolb parla di apprendimento esperienziale interessandosi da un lato all'apprendimento formale, normato dalla Istituzioni, che è tipico dei cicli primari e secondari; dall'altro è molto vicino al concetto di Houle (1980) in quanto partecipazione diretta ai fenomeni dell'esistenza. Qui l'apprendimento non è garantito da una istituzione educativa ma dagli individui stessi quotidianamente che attuano l'azione riflessiva inerente l'esperienza diretta dell'apprendere.

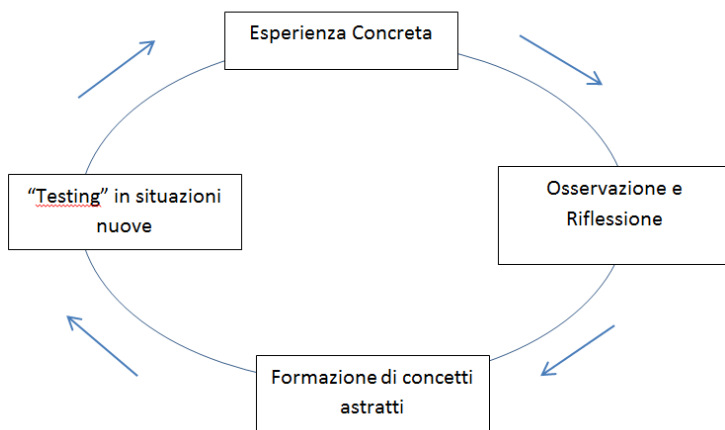


Fig. 1. Ciclo dell'apprendimento di David Kolb

Le Boterf arricchisce il concetto di apprendimento focalizzandosi sulla “mobilitazione” delle energie atte a impegnare le risorse intellettive utili a integrare, generalizzare, specificare e coordinare le conoscenze. L’agire con competenza è secondo Le Boterf un “saper agire” e mobilita capacità e atteggiamenti; un “volere agire” che esprime una motivazione personale; e un “poter agire” che si assume rischi e responsabilità: tutte le tre dimensioni implicano e conducono all’attività multidimensionale dell’apprendimento.

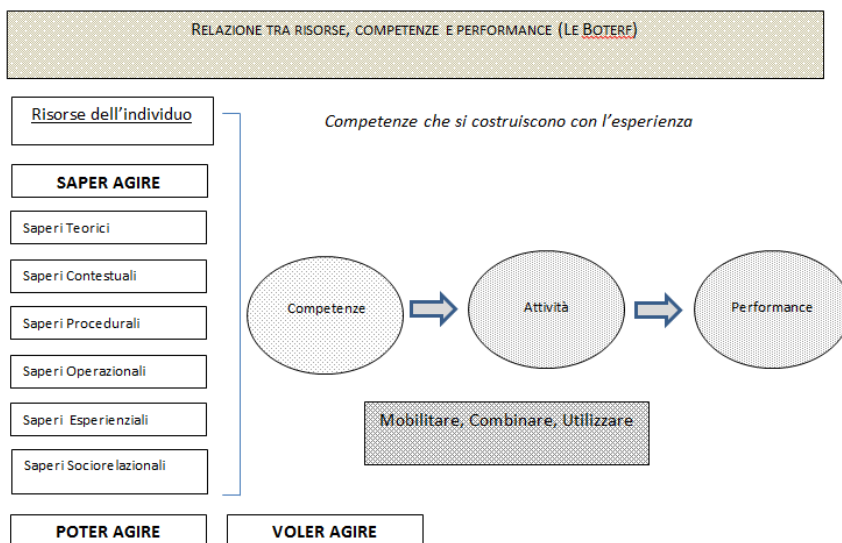


Fig. 2. Interdipendenza tra risorse, competenze e performance (Le Boterf, 1998)

4. Orizzonte normativo della *learning society* e del *lifelong learning*

L’apprendimento permanente costituisce uno dei principali obiettivi comunitari da un ventennio ormai. Nel corso degli anni le misure che intendevano favorire il *lifelong learning* si sono susseguite a più riprese: ricordiamo in questa sede, con volontà di rassegna senza alcuna pretesa di esaustività, le Raccomandazioni e i Memorandum che costituiscono la traccia strategica che ha concorso alla creazione e alla implementazione dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita in Europa.

Uno dei primi provvedimenti risale alla, ormai nota, *Strategia di Lisbona* che dichiarava, nel marzo del 2000, la volontà di costituire in Europa la più

competitiva economia mondiale basata sulla conoscenza e la modernizzazione della struttura sociale europea. Essenziale era il ruolo dell'istruzione e dell'educazione per il compimento del progetto comunitario: così i capi di Stato decisero di rinnovare ciclicamente obiettivi e urgenze nella definizione del progetto di apprendimento continuo in tutta Europa.

Il *Processo di Bologna*, avviato nel 1999, assorbe e riproduce i principi indicati nella Strategia di Lisbona a favore dell' apprendimento permanente.

A questi storici appuntamenti seguono poi: il *Consiglio Europeo di Stoccolma* nel marzo del 2001 che rinnova i valori umanistici che coesistono in Europa da centinaia di anni e costituiscono il collante su cui poggiare le fondamenta dell'educazione continua. Si ribadisce la necessità di valorizzare la dimensione umana in quanto capitale sociale; incoraggiare la democrazia e ridurre, dunque, le disparità; e infine sviluppare tecnologie assicurandosi un capitale umano qualificato per tale obiettivo. Gli obiettivi principali su cui focalizzare interventi e risorse economiche e sociali vengono ricompresi in tre punti:

1. aumentare l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione;
2. facilitare l'accesso di tutti gli individui alla formazione continua;
3. aprire al mondo esterno i sistemi educativi che riproponevano stili didattici e formativi autoreferenziali.

In questo Consiglio attenzione particolare viene posta alla riflessione sui compiti e sulle mansioni in carico agli insegnanti, in quanto depositari di un doppio ruolo: da un lato maestri di conoscenza e dall'altro guide all'orientamento nella complessità sociale.

Tra le urgenze europee di quegli anni emergono il bisogno di incrementare l'alfabetizzazione funzionale; aggiornare le competenze di base; e mantenere la capacità di apprendere: si gettano, così, le basi della *learning society*.

Con il seguente *Consiglio Europeo di Barcellona* (marzo 2002) l'attenzione si focalizza sulle risorse economiche per realizzare quanto definito a Stoccolma, e uno dei temi cardine, evidenziati in quell'occasione, verte sulla sostenibilità dello sviluppo della *learning society*, senza dimenticare gli obiettivi prioritari definiti a Stoccolma; l'interesse si allarga alla sfera dell'occupazione, dell'innovazione e dell'imprenditorialità.

Negli anni successivi si pone attenzione su alcuni temi educativi specifici e si mettono a punto strategie per: affrontare l'abbandono scolastico precoce; incentivare l'educazione scientifica e tecnologia nei Paesi membri; innalzare la percentuale di giovani che concludono i percorsi di istruzione secondaria; e infine aumentare la partecipazione ad iniziative di *lifelong learning* da parte della popolazione adulta.

Nel *Consiglio Europeo di Bruxelles* (2004) si pongono le basi per il riconoscimento degli apprendimenti informali e formali e si incoraggia la messa a punto di un sistema di crediti nell'ambito dell'istruzione, utili a implementare processi di mobilità nazionale e internazionale, finalizzati alla concreta costruzione di una *learning society*. Questa azione viene proseguita anche nel *Comunicato di Bergen* (2005), con il quale si ratificano ulteriormente obiettivi e strategie rivolte al riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali.

Nonostante l'impegno dei Paesi membri e del legislatore europeo l'apprendimento permanente fatica a concretarsi in azioni formative tangibili e continuate, così, nel 2006, la Commissione Europea registra la mancanza di coerenti e complete strategie per l'apprendimento permanente ed evidenzia la necessità di innalzare il livello delle competenze e di "fortificare" il ruolo chiave dell'istruzione.

Segue in quell'anno la *Raccomandazione 2006/962/CE* che evidenzia alcune competenze chiave per lo sviluppo strategico dell'apprendimento continuo. Si individuano, quindi, diverse competenze chiave in ambito matematico-scientifico, ma anche letterario-linguistico, e tra queste emerge la competenza di "imparare ad imparare" e le "competenze sociali e civiche", in quanto espressione della individualità e della ricchezza del singolo, pertanto capitale sociale collettivo e patrimonio non solo dell'individuo ma della collettività. Nel 2009 si vara un nuovo programma fino al 2020 che conferma la centralità del *lifelong learning* quale leva al cambiamento, all'inclusione sociale e alla sostenibilità dello sviluppo della *learning society*.

5. Le policy per la formazione in Italia nell'ultimo ventennio

La retorica del *lifelong learning* fa fatto molti proseliti in venti anni e ha comportato la revisione dei sistemi educativi e di welfare tradizionali. Tuttavia, nonostante l'ampio dibattito politico e scientifico sull'innovativa tematica dell'apprendimento continuo, non si è ancora riusciti a sistematizzare a livello nazionale un sistema di welfare che accolga le istanze scolastiche come quelle del mondo produttivo e ne coaguli le aspettative. La complessità dei termini della questione, del mercato italiano e del tradizionale approccio educativo di buona parte della scuola italiana ne hanno rallentato il concretarsi.

La formazione continua affonda le sue radici nei progetti di alfabetizzazione delle "150 ore", avviati negli anni Sessanta, che avevano l'obiettivo di

innalzare il livello di alfabetizzazione funzionale e di stimolare processi di apprendimento in età adulta.

Oggi gli orizzonti sono profondamente cambiati e l'educazione permanente, come abbiamo visto nei precedenti capitoli, risponde a obiettivi più ambiziosi e complessi sia nella loro esecutività che nelle loro modalità gestionali.

Si è consolidata nel trascorrere degli anni una divisione dei ruoli esercitati da Stato e Regioni: al primo spetta la gestione dell'educazione dell'obbligo, del post-obbligo secondario e terziario; alle seconde spetta la gestione e la programmazione della formazione continua, secondo gli indirizzi programmatici della Comunità Europea, con la conseguente frammentazione degli interventi educativi (Landri, 2008).

Per comprendere le evoluzioni del sistema italiano riguardo il *lifelong learning*, occorre guardare indietro. Alla fine degli anni Ottanta in Italia il ruolo dello Stato sui processi formativi attuati da singoli e imprese era ancora inconsistente. Ma nei primi anni Novanta si inizia a sentire l'urgenza di conciliare percorsi educativi, formativi e tempo libero in previsione di una maggiore flessibilità dei tempi di lavoro. Le parti sociali si fanno interpreti del cambiamento e concordemente con lo Stato iniziano a stilare protocolli tesi al ripensamento del sistema italiano di *welfare*.

Nella fattispecie i momenti salienti di questo cruciale processo di cambiamento si possono individuare in quattro fasi. La prima fase coincide con il *Protocollo del Gennaio del 1993*, in cui si prevede la costituzione di Enti Bilaterali per la formazione che assicurino l'esecutività procedurale dell'apprendimento continuo, garantendo un livello efficace di relazione e comunicazione tra parti sociali e parti datoriali.

Segue, poi, il *Patto per il Lavoro del 1996*, che reitera le stesse istanze e tenta di ipotizzare una maggiore integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione, Università e ricerca. Segue, ancora, il *Patto Sociale per lo Sviluppo e l'Occupazione del 1998* che ribadisce le medesime finalità e urgenze, ancora disattese.

E infine si giunge al *Patto per l'Italia del 2002*, che insiste sulle questioni economiche, sulle policy riguardanti la coesione sociale e i redditi minimi.

L'evoluzione normativa e istituzionale prosegue, individuando tra le priorità l'urgenza di attuare policy permanenti a partire dal potenziamento del singolo; promuovere reti territoriali per il *lifelong learning* specificatamente dedicate agli adulti; e definire principi atti a validare le competenze affinché i processi di crescita e sviluppo individuale e professionale avvengano in maniera più "fluida"

Da questa sintetica rassegna normativa, dalle brevi considerazioni proposte e dal confronto con altri Paesi dell'Unione Europea si evidenzia che

l'Italia sia in grave ritardo nell'attuazione di *policy* concertate e radicate effettivamente a livello territoriale; non possieda strumenti di *welfare* efficaci nel mettere a punto politiche che contrastino la disoccupazione in modo efficiente; e investa poche risorse in educazione e formazione. Infine l'esplorazione con finalità di ricerca rivela alcuni profondi squilibri territoriali tra Nord e Sud del Paese sia a livello educativo (alfabetizzazione minima funzionale; divario dei livelli scolastici; abbandoni precoci), sia a livello formativo (accesso alla formazione; opportunità di percorsi formativi; stanziamento di risorse private e pubbliche).

Per far fronte alle istanze del cambiamento e della globalizzazione intorno alla fine degli anni Novanta si individua una nuova strategia di *policy* in ambito educativo permanente che converge nello strumento dei Fondi Interprofessionali. Nello specifico con la *Legge Treu (L.196/1997)* si prevede la nascita di una Fondazione per la formazione continua, gestita in forma privatistica ma controllata dalla parte sociali. Tale dispositivo non si realizzerà, in quanto la Corte dei Conti ne metterà in discussione la legittimità, ma al suo posto verranno istituiti nel 2001 i Fondi Paritetici Interprofessionali Nazionali.

Nonostante l'avvio di diversi Fondi Paritetici intorno alla prima decade degli anni Duemila emerge un quadro poco confortante in merito alla formazione continua che evidenzia alcune specifiche criticità: il basso numero dei lavoratori coinvolti in attività formative; l'età che decresce proporzionalmente al livello di scolarizzazione nei percorsi formativi, denunciando una maggiore presenza di giovani frequentanti rispetto agli adulti; il sesso che distanzia gli uomini dalle donne nella presenza in aula, ove i primi risultano presenti in maniera consistente; e infine la pochezza di risorse stanziate per il *lifelong learning* rispetto alla media europea, seppur in crescita se confrontate ai primi anni Duemila.

I Fondi Paritetici assieme all'importante investimento in formazione, operato dalle diverse Regioni Italiane, attraverso gli strumenti messi a punto della legge 236/1993, e il dispositivo del Fondo Sociale Europeo connotano gli ultimi quindici anni in maniera persistente. Questi dispositivi rispondono all'esigenza di continuità di finanziamento; controllo del sistema da parte delle parti sociali; e organizzazione e gestione di tipo privatistico realizzata dalle organizzazioni di categoria.

Tra i nuovi bisogni evidenziati da un sistema collaudato di formazione continua, emergono alcune recenti fragilità:

1. riconoscimento e validazione delle competenze acquisite in contesto non formale e informale;
2. maggiore coinvolgimento della popolazione alle attività formative destinate agli adulti;

3. più ampia diffusione e comunicazione delle iniziative a livello territoriale anche attraverso l'uso delle ICT, con esplicito riferimento a obiettivi, target e metodologie formative;
4. migliore coinvolgimento dei giovani Neet (*Not in Education, Employment and Training*);
5. più efficace individuazione e coesione di strumenti atti al riconoscimento di un *portfolio* delle competenze che segue il singolo dalla più tenera sino alla vecchiaia lungo l'arco di vita;
6. ragguardevole investimento in formazione continua.

I tassi di adesione ai Fondi Interprofessionali a livello territoriale sono monitorati dalla banca dati ASIA che nel 2015 contava 1.207.939 imprese e 11.218.996 dipendenti.



Fig. 3. Percentuale di imprese aderenti ai Fondi Paritetici Interprofessionali in Italia, anno 2016. Fonte: ISFOL, XVI Rapporto sulla Formazione continua

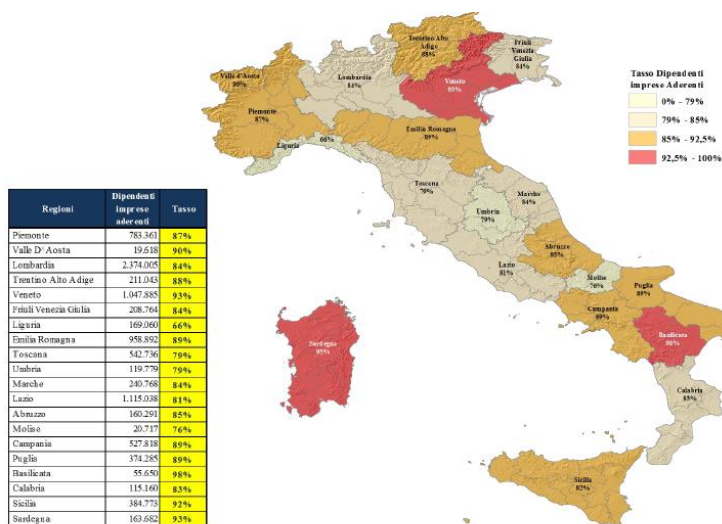


Fig. 4. Percentuale dei dipendenti delle imprese aderenti ai Fondi Paritetici Interprofessionali in Italia, anno 2016. Fonte: ISFOL, XVI Rapporto sulla Formazione continua

A un'analisi più approfondita, focalizzata sull'ultimo triennio, si evidenzia che sono molte le sfide rilevanti che l'Italia deve ancora cogliere: infatti si rileva una considerevole quota di adulti (20%) che manifesta un basso livello di alfabetizzazione letteraria e matematica; esprime incerte competenze digitali (25%) e, nonostante ciò, il numero di adulti che partecipa ad azioni formative è ancora critico: nel 2016 solo il 10% della popolazione adulta partecipa ad attività formative. Diverso è il caso dei Paesi del Nord Europa dove i tassi di partecipazione degli adulti al *lifelong learning* si presentano intorno al 35%. L'Italia si colloca al 16° posto nelle graduatorie dei Paesi comunitari per i tassi di partecipazione alle iniziative di formazione permanente.

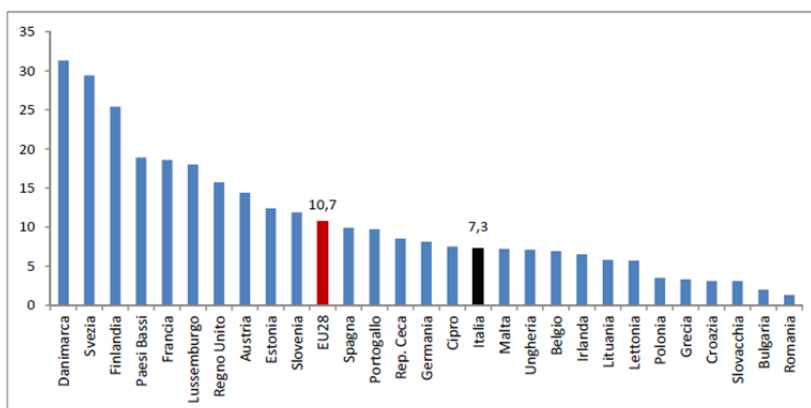


Fig. 4. Tasso di partecipazione alla formazione permanente in EU, anno 2015 collettivo 25-64 (%). Fonte: elaborazione ISFOL sui dati Eurostat (ottobre 2016), XVII Rapporto sulla Formazione continua

Se poniamo attenzione ai dati si nota, inoltre, che l'Italia esprime una tendenza alla partecipazione alle attività formative, influenzata da fattori socio-demografici, con una particolare centratura sul dato anagrafico e sulla condizione occupazionale degli individui.

Il trend formativo degli ultimi anni riconferma la tendenza presente in Italia a qualificare individui che hanno già conseguito titoli di istruzione elevati, mentre coloro che sono più a rischio di iposocializzazione e di vulnerabilità non vengono raggiunti dalle iniziative educative; così come si riconferma che gli adulti che hanno superato i cinquanta anni e che partecipano a iniziative formative sono pochissimi (6%).

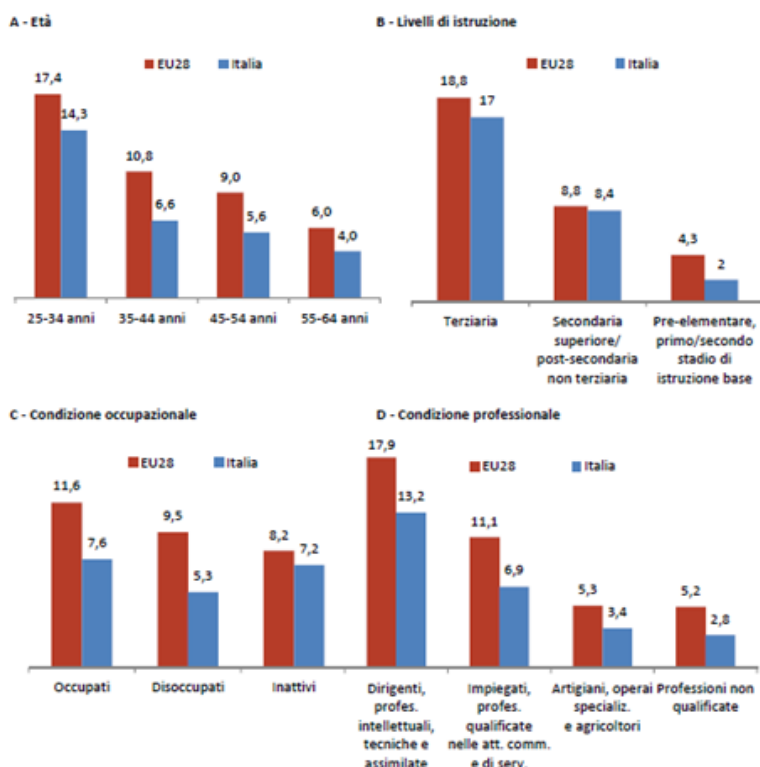


Fig. 5. Tasso di partecipazione alla formazione permanente in EU, anno 2015 collettivo 25-64, per et , istruzione, occupazione e posizione lavorativa (%). Fonte: elaborazione ISFOL sui dati Eurostat (ottobre 2016), XVII Rapporto sulla Formazione continua

Questo trend   peraltro in crescita: infatti nel 2015 gli individui adulti tra i 25 e i 64 anni che hanno frequentato corsi di formazione sono diminuiti dello 0,7% rispetto all'anno precedente. Se si confrontano i dati del triennio si nota che questa tendenza   protratta nel tempo, si tratta infatti di una diminuzione strutturale nella partecipazione alle iniziative, che   stata recentemente definita "*age gap*" e allontana l'Italia dai Paesi Europei e ne rimarca il divario.

L'andamento dei fenomeni illustrati consente di comprendere i progressi italiani nel campo dell'educazione e della formazione continua. L'esplorazione proposta induce a una riflessione sulla valenza delle attivit  formali e non-formali, ossia se le prime sono importanti, le seconde si rivelano strategiche nell'azione di trasferimento di conoscenza tra le generazioni (Stamov-Ro nagel, Hertel, 2010) e nello stimolo all'inclusione sociale.

6. Il ruolo delle Università nello sviluppo di un sistema di *lifelong learning*

Se è vero che la crescita di domanda esperienziale di conoscenza è una tendenza attiva a diversi livelli nella popolazione italiana, è pur vero che l'evolversi dei saperi, la loro contaminazione, nonché la mutevolezza delle condizioni sociali e del quadro educativo nel suo insieme non consentono più la definizione esplicita di un corredo di conoscenze e competenze definito e stabile nel tempo: infatti la condizione di accreditamento del "corredo delle competenze" medesimo si correla al suo carattere di revisione continua. Ciò comporta una trasformazione della *mission* di tutte le Istituzioni coinvolte nel processo di riconoscimento e accreditamento delle competenze, prime fra tutte le Università. Il ruolo centrale dell'Università è stato ribadito a più riprese in diversi contesti istituzionali politici, nei quali si è, in sintesi, confermata l'assoluta importanza del *lifelong learning* quale *mission* degli Atenei. I punti centrali del ruolo che si troverà a esplicitare l'Università nei prossimi anni riguardano:

1. adeguamento dei *curricula* di studio per incentivare l'apprendimento e stimolare processi di attrattività nei confronti del target adulto;
2. fornire un adeguato servizio di *counselling* e orientamento;
3. attrarre diverse fasce della popolazione, proponendo percorsi di studio diversificati per insegnamento e metodologie di apprendimento;
4. potenziare i processi di accesso alla conoscenza;
5. migliorare il rapporto tra ricerca, istruzione e innovazione nei percorsi di apprendimento nell'arco di tutta l'esistenza;
6. proporre e consolidare esperienze modellizzate su ambienti di apprendimento flessibili e creativi;
7. sviluppare o migliorare reti territoriali tese alla consolidazione di *best-practice* in ambito di apprendimenti continui;
8. porsi come modello di apprendimento per tutta l'esistenza dei singoli.

Per attuare questi obiettivi diviene essenziale l'assunzione del *lifelong learning* tra le responsabilità degli atenei, come diviene di primaria importanza l'innovazione didattica e la riorganizzazione dei servizi agli studenti, individuando nelle ICT un valido ausilio per la costruzione di ambienti aperti e flessibili, nonché la diffusione delle conoscenze.

Attualmente l'Italia, seppur si trovi in una condizione di “svantaggio” rispetto ad altri Paesi Europei, ha provveduto alla costituzione di una rete che riunisce 33 Università italiane, impegnate nella promozione del *lifelong learning*, denominata RUIAP che a sua volta prende parte al network Europeo per l'apprendimento continuo, che si denomina EUCEN (European University Continuing Education Network).

7. Questioni centrali e criticità per lo sviluppo del *lifelong learning*

Gli Stati membri della Comunità Europea nell'ultimo quinquennio si sono focalizzati sui temi dell'equità, qualità dei servizi educativi e inclusione sociale. Molti Paesi hanno messo a punto *education policy* nelle quali il supporto alle classi deprivilegiate si concretizza in misure e strategie di aiuto, nonché di stimolo alla costruzione di processi di sviluppo, ove l'integrazione passa prima di tutto dalle istituzioni scolastiche. Tra i dati mostrati dalle ultime ricerche a livello europeo si evidenzia che i servizi educativi che hanno avuto maggiori ricadute sui temi dell'equità e dell'inclusione (Ozga, 2016) sono proprio quelli che hanno focalizzato l'attenzione sugli studenti; sulla capacità di ricentrare e valorizzare il ruolo dei docenti nelle scuole attraverso percorsi di *lifelong learning* a loro dedicati; e infine su relazioni inaugurate o rinnovate a livello territoriale tra istituzioni scolastiche e altri attori del territorio, le quali hanno prodotto, a loro volta, l'implementazione e la condivisione delle *policy*.

Le evidenze quantitative mostrano che iniziative formative, costruite ad hoc per giovani e giovani adulti, in una logica di apprendimento continuo, contrastano disoccupazione e forme di esclusione sociale, prevengono il fenomeno noto come “Neet” (Ferrari, 2018c), e sostengono la motivazione dei singoli a concorrere per posizioni occupazionali più elevate o meglio pagate.

Sappiamo dalla letteratura scientifica (Burns, Rouw, 2017) quanto nella *learning society* impattino conoscenza, partecipazione alla cittadinanza ed esercizio dei propri diritti e quanto queste ultime possano contribuire implicitamente allo sviluppo della collettività (Lister, 2007). L'elaborazione delle politiche per ottenere maggiore partecipazione all'apprendimento in una logica di continuità esistenziale, dovrà allinearsi alla struttura di *governance*, e tenere conto delle rispettive responsabilità dei diversi attori sociali che entrano in gioco nei processi educativi (Fazekas, Burns, 2012).

Le *policy* su cui gli Stati Membri dovranno lavorare nel prossimo quinquennio dovranno tendere a evidenziare discrasie e migliorare le istituzioni nel loro complesso, nonché rafforzare misure di *lifelong learning*. In

quest'ottica i provvedimenti legislativi e a carattere organizzativo strutturale, su cui le *policy* incentreranno i loro obiettivi, saranno indirizzati principalmente a tre tipologie di attori sociali:

1. gli studenti, affinché l'educazione continua li prepari al futuro e alla dimensione del mutamento sociale;
2. le Istituzioni nelle quali la qualità del servizio educativo dovrà, non solo concentrarsi in azioni di rinnovo della didattica e dei metodi di insegnamento e apprendimento, ma anche tendere a migliorare i processi di valutazione col fine di una migliore qualità generale;
3. gli insegnanti che rimangono il cuore degli indirizzi comunitari a tutti i livelli educativi, siano essi afferenti al ciclo primario, secondario o terziario, o ancora presenti sui percorsi di *lifelong learning*.

La Francia, a esempio, si è concentrata sulla riforma dei contenuti e sul rinnovo della struttura educativa, coinvolgendo gli insegnanti in programmi di formazione obbligatoria su nuovi indirizzi scolastici che combinano formazione pratica e teorica; gli Stati Uniti hanno, invece, introdotto una politica basata sugli incentivi e offrono sovvenzioni federali a Istituzioni che aggiornano il loro programmi. L'Italia ha provato a rinnovarsi con la riforma della "Buona Scuola".

L'*education policy*, poi, nel loro complesso dovranno allineare le *governance* ai finanziamenti per perseguire risultati di efficacia gestionale oltre che di qualità strutturale (Ball, 2017). Occorrerà, inoltre, potenziare la partecipazione all'educazione terziaria come misura di competitività sistemica e programmatica, focalizzandosi sulle esigenze del mercato del lavoro e del controllo della qualità.

Bisognerà infine provvedere a sviluppare ambienti di apprendimento più favorevoli che motivino gli studenti e garantiscano livelli più alti di competenze. I Paesi che hanno introdotto riforme curriculari complete in questa direzione finora sono stati: la Scozia, con l'ampio *Curriculum for Excellence*; e il Giappone dove le linee guida curriculari per i cicli inferiori sono state riviste e focalizzate su competenze di base, benessere e abilità comunicative.

La chiave per sostenere il successo delle riforme è stata individuata da diversi studiosi (Ballantine, Hammack, 2015) nella necessità di concentrarsi non solo sul contesto nazionale e sulla progettazione delle politiche, ma anche sul processo di attuazione.

Sono stati, pertanto, individuati tre settori strutturali che indicano i fattori ritenuti essenziali nel rinnovamento dei processi di valutazione e qualità: crescere e sostenere ambienti di apprendimento innovativi; implementare

efficaci strategie di miglioramento scolastico; e migliorare la qualità del servizio di educazione.

Sviluppare ambienti di apprendimento innovativi è necessario oggi, in quanto gli approcci educativi tradizionali non sono in grado di fornire le competenze per orientarsi in maniera critica nella società attuale (*ibidem*). L'educazione tradizionale non risponde, infatti al bisogno di affrontare e superare le difficoltà sino ad acquisire competenze utili a influenzare i reali cambiamenti nelle strutture sociali e, dunque, anche, nell'apprendimento alla luce della complessità dei sistemi educativi.

La mancanza di riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali crea un vuoto educativo incolmabile, provocando sentimenti e atteggiamenti contrastanti nei riguardi dell'istituzione scolastica che così, nonostante lo sforzo di rinnovamento, pare tuttora ancorata alla tradizionale didattica passata.

La minor presenza di politiche di autovalutazione nei percorsi educativi, non imprime quella forza che sarebbe necessaria ad avvicinare un maggior numero di studenti alle pratiche di studio, e a una maggiore assunzione di responsabilità, ognuna delle quali, poi, sarebbe proficua in un'ottica di sviluppo del *lifelong learning*.

La cooperazione tra mondo datoriale, mondo sindacale, e scuola non ha ancora raggiunto una profonda e significativa estensione relazionale tale da impattare sulle pratiche di *governance*, e produrre processi di occupabilità dei singoli.

Più in generale, sebbene non esista un unico modello per il successo nelle riforme dell'istruzione, l'analisi dei dati mostra che i fattori chiave per un'efficace attuazione includono: mettere lo studente e l'apprendimento al centro; perseguire con efficacia obiettivi di efficienza e coerenza gestionale; individuare i subordinati per l'emersione di atteggiamenti e comportamenti di leadership; stimolare l'impegno degli stakeholder a livello territoriale; e infine valutare l'*education policy* nel loro complesso (Denzin, Giardina, 2015).

L'impatto del digitale, l'utilizzo di macchine intelligenti, interconnesse e collegate a Internet costituiranno il focus della quarta rivoluzione industriale (Industria 4.0). Tale trasformazione modificherà sia il mercato del lavoro, che le sue esigenze, e dunque anche l'offerta didattica delle istituzioni scolastiche nel tentativo di incontrare la richiesta di forza lavoro, espressa dal mondo produttivo. La flessibilità rappresenterà una pratica applicata in contesti educativi e produttivi ineludibile. Si salderà il rapporto tra formazione, innovazione organizzativa, ricerca industriale, educazione scolastica, ciascuna in tensione verso la realizzazione di una dimensione di *lifelong learning*, indirizzato a sua volta a contrastare fenomeni di obsolescenza delle competenze e disoccupazione lavorativa. Sempre più numerose saranno le richieste di lavoro altamente qualificato. In questo contesto la formazione gioca e

giocherà un ruolo decisivo nel preparare gli individui ad affrontare cambiamenti di scenario e mutamenti strutturali sociali. Occorrerà a questo riguardo liberare il potenziale creativo a livello didattico ma anche organizzativo per ideare nuove metodologie e strumenti in grado di contrastare obsolescenza e stimolare sistemi organizzativi aperti. Un'importante sfida per i decisori politici sarà quella di accrescere le opportunità di accesso rispetto alle possibilità educative anche per quelle fasce di popolazione, attualmente assenti o distanti da percorsi di *lifelong learning*, come gli over 50.

Come si è messo in luce nei capitoli precedenti, il sistema italiano continua a perseguire una politica di reazione, fondamentale indirizzata a gestire le urgenze e i momenti di crisi, e dunque basata per lo più su politiche passive di intervento massiccio, che limitano gli investimenti destinati alle politiche attive e in qualche caso ne erodono lo stanziamento, specie soprattutto in ambito di formazione.

CONCLUSIONI

Come abbiamo messo in luce nel volume, assistiamo oggi a un ampio dibattito sul tema dell'educazione che incorpora analisi, questioni interpretative e approcci teorici assai differenti, tesi a offrire una lettura della complessità nella quale viviamo e a interrogarsi sulle difficoltà "dell'educare" in contesti diversi.

La sociologia dell'educazione è chiamata in causa proprio per questa natura problematica insita nell'assunto educativo; i contesti di apprendimento rappresentano la bussola da cui muove il libro, descrivono il senso del volume che, nel tentativo di passare in rassegna i costrutti sociali di identità, inclusione, appartenenza e provenienza geografica, tenta di esplorare i diversi orientamenti speculativi inerenti le condizioni dell'apprendimento formale e non formale, con particolare attenzione al territorio italiano.

Ovviamente per ragioni di spazio da un lato, e rispondendo a un criterio di coerenza con i temi di ricerca sino a ora esplorati nella mia esperienza, è stato possibile approfondire solo alcuni ambiti privilegiati di ricerca empirica, dove la dimensione dell'apprendimento non formale e informale affiora naturalmente, come l'ambiente museale e quello dei contesti di apprendimento attivati nel mondo del lavoro, ma anche quelli di riqualificazione o ricollocazione che tanta parte rivestono negli interventi specifici e nelle *policy* italiane, ormai da qualche decennio.

Il quadro di riferimento della discussione, entro cui si inserisce l'analisi dell'apprendimento continuo, inoltre, considera di volta in volta in maniera sintetica, il ruolo delle *policy* nel corso degli anni sino a giungere ai nostri giorni, evidenziando problematicità e conquiste di vari modelli di *governance* italiana nei diversi contesti della conoscenza.

Il volume ha cercato, dunque, di rispondere a una ragione esplorativa della dimensione dell'apprendimento in contesti specifici. Dopo aver definito i termini dell'indagine nel primo capitolo, distinto tra le varie fasi della sociologia dell'educazione, dalla sua nascita a tempi più recenti, percorrendo trasversalmente il pensiero degli autori classici; si è tentato di evidenziare la questione del mutamento della struttura sociale educativa, causato dalla per-

dita della posizione dominante della scuola nella definizione dei costrutti essenziali inerenti competenze, conoscenze e abilità.

La questione ha aperto la strada ad altri orizzonti educativi e conseguentemente ad altri scenari di apprendimento che valorizzano i contesti non formali, mai prima di oggi ritenuti contesti “degni” nell’acquisizione di conoscenze.

Così, nel procedere dell’investigazione si è sviluppato l’interesse per il contesto museale, che a sua volta mostra due caratteri principali: quello “sacrale” indirizzato a una conoscenza elitaria, molto distante per definizione dall’istruzione di massa; e quello “esperienziale” ove la dimensione non formale si rivela potenziata, poiché sostenuta dalla preponderante presenza di manufatti tattili, visivi e uditivi, che sembrano destinati in maniera naturale al contesto di apprendimento non formale. Senza dimenticare i diversi studi e i numerosi approcci teorici della sociologia dell’arte, si tenta di intuire quali possano essere le prospettive di indagine correlate all’apprendimento, quali attori sociali ne prendano parte e con quali funzioni.

Dalla ricerca emergono alcune caratteristiche specifiche dell’opera artistica che la consolidano a oggetto prediletto per i contesti di apprendimento. La qualità “empirica, collettiva, coordinata e condizionata dell’oggetto artistico, la correla al suo produttore e alla società” (Becker, 2004). Il museo, allora, si rivela con tutta la sua prepotente presenza storica quale istituzione di conoscenza, capace di affiancare la scuola nei programmi didattici e, in qualche caso, convergente nelle finalità e negli obiettivi di apprendimento. Se oggi non ha più senso e non può più bastare affidare le proprie prospettive di crescita a *curricola* lineari, all’accumulo di competenze e conoscenze sociali, che non rispondono alle istanze della post-modernità e ai paradigmi della complessità, appare ancora più evidente la necessità di confrontarsi con nuove dimensioni sociali di apprendimento. In quest’ottica anche la scolarità che segue percorsi lineari non è più sufficiente e la prospettiva educativa si amplia e si dilata nell’arco di vita. La funzione museale si arricchisce di nuove e inaspettate prospettive, indirizzate a giovani e adulti senza sottostare agli angusti limiti della scolarità dell’obbligo o del post-obbligo. Il ruolo del museo si arricchisce di nuove finalità, indirizzate alla promozione sociale in ambienti non formali e informali con l’offerta di servizi tesi a sviluppare sensibilità nei confronti dei temi di cittadinanza e appartenenza sociale.

La sociologia si ritrova, così, a investigare le nuove dimensioni della conoscenza e i subordini che descrivono la “straordinarietà” dei nuovi contesti. Affrontando l’analisi museale si impone inderogabilmente la riflessione sui principi di accessibilità, partecipazione e equità, basilari per l’azione di conoscenza e per i processi inclusivi, ineludibili in un’ottica di apprendimento continuo.

Il quadro di riferimento entro cui l'educazione permanente si inserisce non può esimersi dall'indagine della scuola. Abbozzando l'approccio storiografico, infatti, emergono i termini della questione scolastica nell'espressione delle sue funzioni e della sua struttura per approdare ai suoi obiettivi principali di socializzazione e distinzione sociale.

Tale percorso conduce allo studio dei dati che mettono in luce il "caso misto" italiano che non vanta stratificazioni sociali rigide, come quello tedesco, a esempio, e che incentiva maggiormente inclusione e socializzazione (Schizzerotto, 2007), mitigando fenomeni di esclusione sociale. In quest'ottica l'indagine procede a individuare e illustrare le variabili che impattano sull'apprendimento scolastico e, dunque, anche sui processi di socializzazione. Emerge come basilare, tra i diversi orientamenti, il contributo degli insegnanti alla conoscenza; poiché in qualche misura questi ultimi possono promuovere od ostacolare processi equi e democratici di selezione. Affiora, allora, come critica la questione della formazione degli insegnanti che la riforma della "Buona Scuola" ha tentato di affrontare, ma è riuscita a definirne le modalità solo per i candidati alla abilitazione all'insegnamento che obbligatoriamente dovranno svolgere un percorso formativo; mentre per i docenti in ruolo il carattere di obbligatorietà non è stato uniformato negli obiettivi e, dunque, permangono atteggiamenti di resistenza all'aggiornamento da parte di numerosi insegnanti.

Come rimangono insolute le questioni dell'abbandono e della dispersione scolastica, nonché quelle dei divari territoriali tra Nord e Sud del Paese in termini di *literacy* e *numeracy*, di *low-skilled* e *high-skilled*, che vedono il Nord allineato ai "*top performer*" asiatici, Giappone e Corea, mentre il Sud Italia si ritrova sotto la media del valore di *benchmark* OCSE.

Procedendo nell'esplorazione si mostrano alcune criticità del comparto scolastico, riconducibili essenzialmente alla sua autoreferenzialità (Laeng, 2014) e alla ridotta assunzione di responsabilità degli attori sociali, appartenenti alle istituzioni scolastiche rispetto alla relazione con i *policy maker* territoriali.

La cogenza della dimensione economica e l'influenza del comparto finanziario su tutti i comparti sociali, compreso quello educativo, costringono la scuola a un ripensamento delle politiche che dovranno tendere a forme di flessibilità, apertura relazionale e collegamento con il mondo produttivo. L'autonomia in questo scenario gioca un ruolo dirimente (Cocozza, 2016), perché appare la leva potenzialmente più efficace, di fronte alla necessità di svecchiamento del sistema, avanzata dalla società contemporanea.

In questa cornice l'apprendimento permanente diviene "mezzo e misura" del cambiamento poiché: apre a nuove prospettive metodologiche ed educative, costituisce un "ponte" verso il mercato del lavoro e il mondo produttivo, tiene conto e rileva, infine, il grado di competenza raggiunto dalle perso-

ne in formazione nella transizione adulta e nel corso della vita, valorizzando soprattutto metodologie e apprendimenti non formali.

Il volume si chiude poi con uno scorcio sui contesti di *lifelong learning* in tensione verso la costruzione di una *learning society* rispetto al tema dell'apprendimento non formale e informale. L'educazione permanente diventa un modo d'intendere l'educazione, e un atteggiamento mentale verso l'educazione stessa (Forquin, 2005). Risultano, quindi, di primaria importanza le altre dimensioni in cui si "dilata" il *lifelong learning*, ossia quella del *lifewide* e del *lifedeep*, che ne scandagliano profondità e trasversalità dei contesti.

Così come i temi delle differenze di genere e della necessità di progettualità democratica del sistema consolidano i processi di crescita del singolo entro la cornice della multidimensionalità, unica dimensione in grado di guardare alla cultura ma anche al mercato, alle professioni e alla scuola, dando valore all'esperienza umana nella relazione sociale. Il *focus*, viene qui posto sulla capacità umana di creare conoscenze e diffonderle in maniera efficace, di organizzare un proprio progetto di vita e modellare apprendimenti e abilità finalizzati alla sua realizzazione. Il discorso educativo si centra allora di più sulla sensibilizzazione ad apprendere come leva per lo sviluppo individuale e collettivo, che come costrutto identitario riflesso da azioni di stratificazione sociale.

Occorrerà allora potenziare la partecipazione all'educazione terziaria come misura di competitività sistemica, focalizzandosi sulle esigenze del mercato del lavoro e del controllo della qualità. Occorrerà, inoltre, provvedere alla realizzazione di ambienti di apprendimento innovativi e allo sviluppo delle relazioni tra mondo produttivo e istituzioni scolastiche.

Multimedialità e multiculturalismo rappresentano alcune tra le coordinate più significative su cui l'educazione e le *education policy* dovranno poggiare per interventi strutturali, finalizzati alla costruzione di equità, inclusività e cittadinanza democratica nel prossimo decennio.

L'itinerario compiuto dentro paradigmi, processi, dilemmi e contesti di apprendimento conduce a un esito per nulla scontato, nel quale la sociologia dell'educazione è pienamente implicata per spiegare fenomeni e condizioni sociali: un materiale per nulla inerte sul quale riflettere stancamente, quanto piuttosto un materiale complesso e in continuo mutamento che stimola processi di indagine e azioni di esplorazione mai esaustive.

BIBLIOGRAFIA

- Accornero A., (1997), *Era il secolo del Lavoro*, il Mulino, Bologna.
- Adorno T.W., ([1974] 2002), *Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino.
- Adorno T.W., ([1977] 2009) *Teoria Estetica*, Einaudi, Torino.
- Adorno T.W., (1979), *Note per la letteratura 1943-1961*, Einaudi, Torino.
- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G., (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano.
- Alpers S., (1999), *Arte del descrivere. Scienza e pittura nel Seicento olandese*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Althusser L., (1970), "Idéologie et appareils idéologiques d'Etat", *La Pensée*, n. 151, available at: http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_etAIE/ideologieet_AIEtexte.html.
- Anderson C.A., (1972), "Salient research themes on the sociology of education in the United States", *International Review of Education*, vol. 18, pp. 13-29.
- Ardigò A., (1966a), "Sociologia dell'educazione", in: AA. VV., *Questioni di sociologia*, La Scuola, Brescia.
- Ardigò A., (1966b), "Sociologia della famiglia", in: AA.VV., *Questioni di sociologia*, La Scuola, Brescia.
- Avanzini B., (1990), *Dopo la famiglia nucleare. Modelli alternativi di famiglia tra simmetria e doppia carriera*, Vita e Pensiero, Milano.
- Ball S.J., (2008), "Some Sociologies of education: a history of problems and places, and segments and gazes", *The Sociological Review*, 56:4, Blackwell Publishing, Oxford.
- Ball S.J., (2008a), *The education Debate: Politics and Policy in the 21th Century*, Policy Press, Bristol.
- Ball S.J., (2017), *The education Debate*, University of Bristol, Policy Press.
- Ballantine J., Hammack F.M., (2015), *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*, Routledge, London and New York.
- Banks J.A., (2015), *Cultural, Diversity and Education*, Routledge, New York and London.

- Barani A., (2014), "Le competenze etiche, strategiche e metodologiche per la gestione del personale nel settore non profit, in una prospettiva di autentico sviluppo umano e organizzativo", in: Spazzoli F. et al. (eds), *Gestire l'impresa sociale*, Maggioli Editore, Rimini.
- Barbagli M., (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*, il Mulino, Bologna.
- Barbagli M., (1990), *Provando e riprovando*, Il Mulino, Bologna.
- Barbagli M., Capecchi V., Cobalti A., (1988), *La mobilità sociale in Emilia Romagna*, Il Mulino, Bologna.
- Barnes D., (1972), "Language and learning in the classroom", in: A. Cashden, E. Grugeon (eds), *Language in Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Barnett R., (2010), "Life-wide education: a new and transformative concept for higher education?", in: Jackson N. (ed.), *Lifewide learning and education* e-book, available at: <http://lifewideeducation.pbworks.com/f/RON+BARNETT.pdf>.
- Barthes R., ([1957] 2002), *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino.
- Baumrind D., (1980), "New Direction in socialization research", in: *American Psychologist*, 35, pp. 639-652.
- Bastide R., (1997), *Art et société*, L'Harmattan, Paris.
- Baxandall M., (1987), *Patterns of Intention: On the Historical Explanation of Picture*, Yale University Press, Yale.
- Baxandall M., (2001), *Pitture ed Esperienze Sociali nell'Italia del Quattrocento*, Edizioni Einaudi, Torino.
- Bauman Z., (2011), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Beck U., (2012), *I rischi della libertà*, il Mulino, Bologna.
- Becker H.S., (1982), *Art Worlds*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press; trad. it., *I Mondi dell'arte*, il Mulino, Bologna, 2004.
- Bellini P.P., (2009), *La comunicazione artistica e i suoi attori, Sociologia della musica, della letteratura e dell'arte*, Mondadori, Milano.
- Bellocchi A. et al., (2014), "Emotional climate and quality learning experiences in science teacher education", *Journal of Research in Science Teaching*, vol., 51, n.10, Wiley Online.
- Benadusi L., (1993), "Disuguaglianze educative; un assaggio sulle variazioni nel tempo e nello spazio", *Sociologia e ricerca sociale*, 42, pp. 32-56.
- Benadusi L., Consoli F., (2004), *La governance della scuola*, il Mulino, Bologna.
- Benkirane R., (2007), *La teoria della complessità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Benjamin W., ([1936] 2000), *L'opera d'arte nella sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Milano.

- Bernbaum G., (1979), "Knowledge and ideology in the sociology of education", *British Journal of Educational Studies*, London.
- Bernstein B., (1971), *Class, Code and Control*, voll. I-II-II, Routledge, London.
- Bernstein B., (1999), Vertical and Horizontal Discourse: an essay, *British Journal of Sociology of Education*, 20, pp. 157-173.
- Besozzi E., (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, Nis, Roma.
- Besozzi E., (2016), *Società, cultura, educazione*, Carocci Editore, Roma.
- Blair S.L., Claster P.N., Claster S.M., (2015), "Technology and Youth: Growing Up in a Digital World", *Sociological Studies of Children and Youth*, vol. 19, <https://doi.org/10.1108/S1537-4661.201519>.
- Blandin B., Lietaer B., (2013), "Mutual learning: a systemic increase in learning efficiency to prepare for the challenges of the twenty-first century", *AI & Society*, Springer, London, vol. 28, n. 3, pp. 329-338.
- Bodei R., (2016), *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, il Mulino, Bologna.
- Bollo A., Carlini L. et al. (a cura di), (2008), *I Pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, Franco Angeli, Milano.
- Boudon R., (1973), *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna.
- Bourdieu P., (1977), "La production de la croyance contribution à une économie des biens symboliques", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.13.
- Bourdieu P., (1995), *Ragioni Pratiche*, il Mulino, Bologna.
- Bourdieu P., ([1979] 2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Firenze.
- Bourdieu P., ([1992] 2005), *Le regole dell'arte. Genesi e struttura del campo letterario*, Il Saggiatore, Milano.
- Bourdieu P., ([1972] 2015), "Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie Kabyle", *Travaux de Sciences Sociales*, Librairie Droz, Paris.
- Bourdieu P., Darbel A. et al, ([1966] 1972), *L'amore dell'arte: le leggi della diffusione culturale. I musei d'arte europei e il loro pubblico*, Guaraldi, Rimini.
- Bourdieu P., Passeron J., ([1970] 1972), *La reproduction*, Paris Édition de Minuit; trad.it. *La riproduzione*, Guaraldi, Rimini.
- Breen R., (a cura di) (2004), *Social mobility in Europe*, Oxford University Press, Oxford.
- Brint S., (1998) *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Bukodi E., Goldthorpe J.H., (2012), "Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status and educational on the educational attainment of their children", *European Sociological Review*, vol. 2, University of Oxford, Oxford.

- Burns T., Rouw R., (2017), "The Evidence Agenda in Education: An International Perspective", in: Eryaman M., Schneider B. (eds), *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice. Educational Governance Research*, vol. 6. Springer, Cham.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), (1997), *Giovani verso il duemila. Quarto Rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Campione V., (2010), *Tecnologie, ambienti di apprendimento, qualità del sistema di istruzione*, Fondazione Agnelli, n. 30, 4/2010, available at: http://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/V._Campione_Tecnologie_e_ambienti_di_apprendimento_-_FGA_WP30.pdf.
- Castells E., (1994), *La nascita della società in rete*, Egea, Università Bocconi.
- Castells E., (1996), *The rise of the network society*, Wiley-Blackwell, USA.
- Cesareo V., (1974), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia.
- Cesareo V., (1987), *La società flessibile*, Franco Angeli, Milano.
- Cocozza A., (2016), *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*, Franco Angeli, Milano.
- Coleman J.S., (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, n. 94, pp. 95-120.
- Coleman P., Colline J., (1996), "Learning together: The student/ parent/teacher triad", *School effectiveness and school improvement*, vol. 7, pp. 297-323.
- Coloma Medina J., (1990), "Efectos socializadores de los medios de comunicación social", in: Fermoso E. et al., *Sociologia de la educacion*, Alamex, Barcellona.
- Colombo M., (2001), *Scuola e comunità locali*, Carocci, Roma.
- Commissione Cultura, (25 febbraio 1999), *Relazione sulla situazione e il ruolo degli artisti nell'Unione Europea*, available: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPO RT+A4-1999-0103+0+DOC+XML+V0//IT>.
- Copeland T., (2007), "Heritage Education and Citizenship in the Council of Europe", in: Branchesi L. (ed.), *Heritage Education for Europe*, Armando, Roma.
- Copeland T., (2009), "Archaeological Heritage Education: Citizenship from the Ground Up", *Treballs d'Arqueologia*, n. 15, p. 9-20, available: <http://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/viewFile/242124/324736>.
- Côté, J.E. (2005), "Identity capital, social capital and the wider benefits of learning: generating resources facilitative of social cohesion", *London Review of Education* UclIoe Press, vol. 3, n. 3, pp. 221-237.

- Dal Lago A., (2006), *Mercanti D'Aura. Logiche dell'arte contemporanea*, il Mulino, Bologna.
- Davis K., (1948), *Human Societies*, Macmillan, New York.
- De Biasi R., (2002), *Che cos'è la sociologia della cultura*, Carocci, Roma.
- De Feo A., Pitzalis M., (2014) "Arrivano le LIM! Rappresentazioni e pratiche degli insegnanti all'avvio della scuola digitale", *Scuola Democratica*, n. 1, pp. 97-116.
- Denzin N.K., Giardina M.D., (eds), (2015), *Qualitative Inquiry-Past, Present, and Future: A Critical Reader*, Left Cross Press, California.
- Dewey J., ([1934] 1995), *Arte come esperienza e altri scritti*, La nuova Italia, Firenze.
- Di Francesco G., (2014), "PIAAC. Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Le competenze di base per vivere e lavorare nel terzo millennio", *Scuola Democratica*, n. 1, il Mulino, Bologna.
- Donati P., (2011), *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, il Mulino, Bologna.
- Donati P., Colozzi I., (a cura di), (2006), *Terzo settore e valorizzazione del capitale sociale in Italia: luoghi e attori*, Franco Angeli, Milano.
- Dornbush S.M., Ritter P.L., Leiderman P.H. et al., (1987), "The relation of parenting style to adolescent school performance", *Child Development*, vol. 58, pp. 1244-1257.
- Douglas J.W. (1964), *The home and the school*, MacGibbon & Kee, London.
- Dubar C., (2004), *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, il Mulino, Bologna.
- Durkheim È., ([1922] 1971), *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma.
- Durkheim È., (1911), "L'educazione, la sua natura, la sua funzione", in: N. Baracani, *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, pp. 61-88.
- Durkheim È., ([1893] 1989), *La divisione del lavoro sociale*, Comunità, Milano.
- Durkheim È., ([1912] 2005), *Le Forme elementari della vita religiosa*, Meltemi, Roma.
- Durut-Bellat M., Van Zanten A., (1999), *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris.
- Eco U., (1965), *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano.
- Eco U., (1984), *La definizione dell'arte*, Garzanti, Milano.
- Eco U., (2004), *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano.

- Eco U., (2007), *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione*, La nave di Teseo, Milano.
- Edwards R., Armstrong P., Miller N., (2010), "Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning", *International Journal of Lifelong Education*, Taylor and Francis Online, vol. 20, n. 5, pp. 417-428.
- Elias N., (1991), *Mozart. Sociologia di un genio*, il Mulino, Bologna.
- Erikson R., Jonsson J. (a cura di), (1996), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Westview Press, Oxford.
- Evans R., (1996), "The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation", *The Jossey-Bass Education Series*, Jossey-Bass Inc., CA.
- Fazekas M., Burns T., (2012), *Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education*, University of Cambridge, United Kingdom. OECD.
- Fele G., Paoletti I., (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- Ferrari M., (2013), *Educare all'arte e nuove tecnologie. I musei nella formazione continua*, Guerini Editore, Milano.
- Ferrari M., Mura G., Diamantini D., (2018a), Fattori sociali e individuali nella motivazione all'innovazione in un distretto scolastico, *Scienze e Ricerche*, n. 55, gennaio-febbraio.
- Ferrari M., Castiglioni I., Mura G., Diamantini D., (2018b), "Creating an inclusive digital school district in a northern italian urban periphery", *Revista de cercetare și intervenție socială*, Expert Project Publishing, vol. 20, pp. 5-23
- Ferrari M., (2018c), "I neet. Analisi del fenomeno, e proposte di intervento: il caso della garanzia giovani", in: Mura G., Ferrari M., (a cura di), *Le sfide dell'apprendimento continuo. Istituzioni in cambiamento e nuove istanze identitarie*, Franco Angeli, Milano.
- Ferres J., (1994), *Television y education*, Paidòs, Barcellona.
- Fischer C., Hout M., Sanchez M., Jankowski S., Swidler A., Vos K., (1996), *Inequality by design. Cracking the bell curve*, Princeton University Press, Princeton.
- Fischer G.N., (1991), *Les Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Presses de l'Université de Montréal, Dunod-Montréal.
- Fischer L., (2007), *Lineamenti di sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna.
- Floud J., Halsey A.H., Marin F.M., (1956), *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, London.

- Forquin J.C., (2005), "L'idea dell'educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60", *LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning*, vol. 1, n. 2, available at: <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-forquin.htm>.
- Gadamer H.G., ([1960] 1995), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano.
- Gallino L., (1972), *Personalità e industrializzazione*, Loescher, Torino.
- Gallino L., (1978), *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino.
- Gammon B., (2001), *Assessing Learning in Museum Environment: A Practical Guide for Museum Evaluators*, unpublished working document, Science Museum, London.
- Gasperoni G., (1997), *Il rendimento scolastico*, il Mulino, Bologna.
- Giorgi L., Sassatelli M., Delanty G. (eds), (2011), *Festivals and the Cultural Public Sphere*, Routledge, London and New York.
- Goldthorpe J.H., (1992), "I problemi della meritocrazia", *Stato e Senato*, vol. 40, n. 1, pp. 7-40.
- Goldthorpe J.H., (1996), "Class analysis and the reorientation of class theory. The case of persisting differentials in educational attainment", *British Journal of Sociology*, n. 45, pp. 481-505.
- Gombrich E., ([1965] 2008), *Arte e illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Phaidon, Milano.
- Gombrich E., ([1978] 2003), *Immagini simboliche. Studi sull'arte nel Rinascimento*, Electa, Mondadori, Milano.
- Gombrich E., ([1985] 2007), *Arte e Progresso. Storia e influenza di un'idea*, Laterza, Bari.
- Gombrich E., (1999), *L'uso delle immagini. Studi sulla funzione sociale dell'arte e sulla comunicazione visiva*, Phaidon, Milano.
- Goodlad S., (1995), *The Quest for Quality: Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Philpapers.
- Gottesdiener H., Godrèche N., (1997), *Le dimanches gratuits. Évaluation qualitative de la mesure de gratuité*, Musée du Louvre, CÉREM.
- Gray W.S., (1956), *The Teaching of Reading and Writing*, UNESCO.
- Guerrero Serón A., (2003), "El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado", in: Palomares F., *Sociología de la educación*, Prentice Hall, Madrid.
- Halpern D.F., Benbow C.P., Geary D.C., Gur R.C., Hyde J.S. e Gernsbache M.A., (2007), "The science of sex differences in science and mathematics", *Psychological Science in the Public Interest*, n. 8, pp. 1-51.
- Halsey A.H., (1972), *Educational Priority*, HMSO, London.

- Halsey A.H., Floud J., Anderson C.A., (eds) (1961), *Education, Economy and Society*, Free Press, New York.
- Halsey A.H., Lauder H., Brown P., Stuart Wells A. (eds), (1997), *Education, Culture, Economy and Society. Introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Haskell F., ([1963]1985), *Mecenati e pittori*, Sansoni, Firenze.
- Haskell F., (2000), *The Ephemeral Museum: Old Master Paintings and the Rise of Art Exhibition*, Yale University Press, Yale.
- Håkansson M., Phoebe S., (2013), *Beyond Being Green: Simple Living Families and ICT*, Cornell Information Science, CHI 2013, Paris, France, available at: <https://www.infosci.cornell.edu/sites/default/files/CHI2013-Hakansson-Sengers.pdf>.
- Hanushek E.A., Machin J.M., Woessmann L., (2011), *Handbook of economics of education*, Elsevier, North Holland, vol. 4.
- Hargreaves A., (2005), *Teaching in the Knowledge Society*, Technology Colleges Trust Vision 2020, Boston College, available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.533.6940&rep=rep1&type=pdf>.
- Hauser A., ([1953] 2000), *Storia sociale dell'arte*, Einaudi, Torino.
- Hauser A., ([1969] 2001), *Le teorie dell'arte*, Einaudi, Torino.
- Hayes E., Flannery D.D., (2000), "Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning", *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*, Eric, San Francisco.
- Heinich N., (2004), *La sociologia dell'arte*, il Mulino, Bologna
- Heinich N., Pollack M., (1989), *Vienne à Paris. Portrait d'une exposition*, Centre Pompidou, Paris.
- Hennion A., (1993), *La passion musicale. Une sociologie de la méditation*, Métailié, Paris.
- Herrnstein R., Murray C., (1994), *The bell curve: Intelligence and class structure in American Life*, Free Press, New York.
- Hirschhorn M., (1993), *L'ère des enseignants*, Puf, Paris.
- Houle C., (1980), *Continuing Learning in the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Hyde J.S., (2005), "The gender similarities hypothesis", *American Psychologist*, 60, pp. 581-592.
- Jakobi A.P., (2009), "Global education policy in the making: international organizations and lifelong learning", *Globalisation, Societies and Education*, Taylor & Francis Online, vol. 7, n. 4, pp. 473-487.
- Jarvis P., (2007), *Globalization, lifelong learning and the learning society: sociological perspective*, Routledge, London and New York.

- Jarvis P. (ed), (2014), *Inquiry into the Future of Lifelong Learning in the UK: An International Analysis*, Routledge, New York.
- Kerckhoff A., (2001), "Education and social stratification processes in comparative perspective", *Sociology of Education*, 74, pp. 3-18.
- Kilpatrick S., Field J., Falk I., (2013), "Social Capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development", *British Educational Research Journal*, vol. 29, n. 3, Wiley Online Library, pp. 417-433.
- Knapper C., Cropley A.J., (2000), *Lifelong learning in higher education*, Kogan Page, London.
- Kolb D., (1984), *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.
- Laeng M., (2014) "Tradizione e innovazione nella riforma della scuola", *Studi sulla formazione*, 1/2014, pag. 25-31, Firenze University Press, Firenze.
- Lambert L., (2003), *Leadership capacity for lasting school improvement*, ASCD.
- Landri P., (2008), "Le politiche scolastiche nel modello sud-europeo di welfare", in: Ponzini G., Pugliese E. (a cura di), *Un sistema di welfare mediterraneo. Rapporto IRPPS-CNR sullo Stato sociale in Italia 2007-2008*, Donzelli, Roma.
- Le Boterf G., (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- Leher R., (2017), "L'invasione del neoliberismo nelle politiche educative e le possibilità di resistenza: uno sguardo dal Brasile", *Studi sulla Formazione*, vol. 20, pp. 165-172, open access available at: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/20946/19453>.
- Leonelli L., (2011), "La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 6 (1).
- Lissa Z., (1989), "Teoria della ricezione musicale", in: Borio G. (a cura di), *L'esperienza musicale, teoria e storia della ricezione*, EDT, Torino.
- Lister R., (2007), "Inclusive Citizenship: Realizing the Potential", *Citizenship Studies*, vol. 11 (1), pp. 49-61.
- Maccarini A., (2003), *Lezioni di sociologia dell'educazione*, CEDAM, Padova.
- Mac Innes T., Bushe S., Tinson A., Born TB., Aldridge H., (2014), *Monitoring poverty and social exclusion*, Joseph Rowntree Foundation, Water, UK.
- Mandich G., (1996), *Spazio e tempo: prospettive sociologiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Mannheim K., (1951), *Diagnosi del nostro tempo*, Mondadori, Milano.
- Mannheim K., Stewart W.A.C., (1967), *An Introduction to the Sociology of Education*, Routledge & Kegan Paul, London.

- Marchetti C., (2007), “Lo spazio della società”, in: Pacelli D., Marchetti C. (a cura di), *Tempo, spazio e società. La ridefinizione dell'esperienza collettiva*, Franco Angeli, Milano.
- Marx K., ([1885] 1964), *Il capitale*, Editori Riuniti, Roma.
- Masschelein J., Simons M., (2013), “In Defence of the School. A Public Issue”, *E-ducation*, Culture & Society Publishers, Leuven.
- Morcellini M., (1992), *Passaggio al futuro*, Franco Angeli, Milano.
- Moscato R., (1983), *Università: fine o trasformazione di un mito?*, il Mulino, Bologna.
- Moscato R., (2012), “I giovani tra scuola e lavoro: scarse opportunità e difficili scelte”, *I Quaderni di Sociologia*, parte IV, I processi di Formazione, pp. 2015-2018, available at: <http://journals.openedition.org/qds/471>.
- Moscato R., Ghisleni M., (2001), *Cos'è la socializzazione?*, Roma, Carocci.
- Moulin R., (1985), *Les Artistes. Essai de morphologie sociale*, La documentation française, Paris.
- Moulin R., (1986), *Sociologie des Art*, Minuit, Paris.
- Moussouri T., (2002), *A Context for the Development of Learning Outcomes in Museums, Libraries and Archives*, resource, University of Leicester, available at: <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/168/1/LIRP%20analysis%20paper%202.pdf>.
- Nardi E., (a cura di) (2016), “Musei e Pubblico. Un rapporto educativo”, *Ricerche Sperimentali*, Franco Angeli, Milano.
- Ozga J. (ed), (1988), *Schoolwork: Approaches to labor Process of Teaching*, Open University Press, Milton Keynes.
- Ozga J., (2016), “Trust in numbers? Digital Education Governance and the inspection process”, vol. 15, n. 1, *European Educational Research Journal*, Sage.
- Palumbo M., (2013), *Chi ha paura della valutazione cattiva?*, Franco Angeli, Milano.
- Panofsky E., ([1939] 1999), *Studi di Iconologia. I temi umanistici nell'arte del rinascimento*, Einaudi, Torino.
- Parsons T., (1959), “The school class as a social system: some of its functions in American Society”, *Harvard Educational Review*, 29; trad. it. In: Cesareo V. (a cura di), (1972), *Sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano.
- Parsons T., (1974), *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano.
- Parsons T., ([1965] 1981), *Il sistema sociale*, Comunità, Milano.
- Parsons T., Bales R.F., (1974), *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano.
- Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Esf, Paris.

- Pisati M., (2002), La partecipazione al sistema scolastico, in: Schizzerotto A. (a cura di), *Vite ineguali*, il Mulino, Bologna.
- Plekhanov G., ([1912] 1975), *L'art et la vie sociale*, Éditions sociales, Paris.
- Polano S., (2000), *Mostrare. L'allestimento in Italia dagli anni Venti agli anni Ottanta*, Lybra Immagine Edizioni, Milano.
- Pollit C., Bouckaert G., (2011), *Public Management Reform: a comparative Analysis*, Oxford University Press, Oxford.
- Prensky M., (2015), *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento.
- Quaglini G. P., (2011), *La scuola della vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Ragone G., (1996), *Introduzione alla sociologia della letteratura*, Franco Angeli, Milano.
- Ranson S., (1995), "Toward the learning society", *British Journal of Educational Studies*, 43 (3), pp. 353-356.
- Reich R.B., (1997), "Why the rich are getting richer and poor, poorer", in: Halsey et al. (eds), *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Rengers M., Velthuis O., (2002), "Determinants of Prices for Contemporary Art in Dutch Galleries 1992-1998", *Journal of cultural economics*, Springer, vol. 26, n. 1.
- Reyneri E., (2005), *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna.
- Reynolds D., Sullivan M., (1980), "Towards a new socialist sociology of education", in: Barton L., Meighan R., Walker S., (eds), *Schooling, Ideology and Curriculum*, Lewes, Falmer.
- Ribolzi L., (1993), *Sociologia e processi formative*, La Scuola, Brescia.
- Ribolzi L., (2002), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma.
- Rist R., (1973), *The urban school: factory for failure*, Mit Press, Cambridge.
- Rosenthal R., Jacobson L., (1972), "Pigmalione in classe", in: Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, Legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna.
- Ruspini E., (2009), *Le identità di genere*, Collana/Book Series "Le Bussolle", Carocci, Roma.
- Salzano D., Germano I.S., Ferzetti F., (2017), *Sociologie del mutamento*, Esculapio, Bologna.
- Sandrone Boscarino G., (2008), *Personalizzare l'educazione*, Rubettino, Catanzaro.
- Saraceno C., (1988), *Sociologia della famiglia*, il Mulino, Bologna.
- Sartori F., (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, il Mulino, Bologna.

- Sassatelli M. (2012), "Festivals, museums, exhibitions. Aesthetic cosmopolitanism in the cultural public sphere", in: Delanty G. (ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies*, Routledge, London-New York.
- Scabini E., Rossi G., (a cura di), (1997), "Giovani in famiglia tra autonomia e nuove dipendenze", *Studi interdisciplinari sulla famiglia*, n. 16.
- Scheerens J. (2013), "What is effective schooling? A review of current thought and practice", *International Baccalaureate Organization 2013*, available at: <http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/what-is-effective-schooling-report-en.pdf>.
- Schiele B., (2013), "Notes pour une de la compétence communicationnelle de l'exposition scientifique", *Loisir et Société/Society and Leisure*, Taylor & Francis, 10 (1).
- Schizzerotto A. (1984), "I collegamenti della sociologia dell'educazione italiana con la riflessione scientifica in ambito internazionale", *Studi di Sociologia*, XXII, I.
- Schizzerotto A. (1989), "I rapporti tra istruzione e occupazione", in: Moscati R. (a cura di), *La sociologia dell'educazione in Italia. Centralità e marginalità della scuola*, Zanichelli, Bologna.
- Schizzerotto A. (1997), "Scuola", in: *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. III.
- Schizzerotto A., Cobalti A., (1998), "Occupational returns to education in contemporary Italy", in: Muller W., Shavit Y., *From school to work. A comparative study of educational qualification and occupational destination*, Clarendon Press, Oxford.
- Schizzerotto A., Barone C., (2006), *Sociologia dell'Istruzione*, il Mulino, Bologna.
- Shavit Y., Blossfeld H.P. (eds), (1993), "Persistent Inequality, Changing Educational Stratification", *Thirteen Countries*, Boulder Westview Press.
- Shön D.A., (1983), *The reflexive practitioner*, Basic Book, New York.
- Silbermann A., (2008), "Arte e Sociologia", in: Bordoni C. (a cura di), *Introduzione alla Sociologia dell'arte*, Liguori Editore, Bergamo.
- Simmel G., ([1917] 1983), *Problemi fondamentali della sociologia*, Mimesis, Milano.
- Simmel G., ([1909] 1982), La metropoli e la vita mentale, in: G. Wright Mills (a cura di), *Immagini dell'Uomo, Comunità*, Milano, pp. 525-540.
- Simmel G., ([1908] 1989), *Sociologia*, Comunità, Milano.
- Simmel G., ([1922] 1995), *L'educazione in quanto vita*, Il segnalibro, Torino.
- Sironi M., Barban N., Impicciatore R., (2013), *The Role of Parental Social Class in the Transition to Adulthood: a Sequence Analysis Approach in Italy and the*

- United States, Princeton, available at:
<http://paa2013.princeton.edu/papers/130994>.
- Solima L., (2000), *Il pubblico dei musei. Indagine sulla comunicazione nei musei statali italiani*, Gangemi, Roma.
- Solima L., (2008), “Visitatore, cliente, utilizzatore: nuovi profili di domanda museale e nuove traiettorie di ricerca”, in: Bollo A. (a cura di), *I pubblici dei Musei. Conoscenza e politiche*, Franco Angeli, Milano.
- Sorokin P., (1965), *La mobilità sociale*, Comunità, Milano.
- Sprefafico A., (2016), *Tracce di sé e pratiche sociali: Un campo d'applicazione per una sociologia situata e visuale nelle interazioni incarnate*, Armando Editore, Roma.
- Stamov-Roßnagel C., Hertel G. (2010), “Older worker’s motivation: against the myth of general decline”, *Management decision*, 48, n. 6, pp. 894-906.
- Strassoldo R., (2001), *Forma e funzione. Introduzione alla sociologia dell’arte*, Forum, Udine.
- Strassoldo R., Cossi G., (2003), “Il sistema dell’arte: settori e soggetti”, in: Bovone L. et al. (a cura di), *Saperi e Mestieri dell’industria culturale*, Franco Angeli, Milano.
- Tardiff J.P., Lessard C., (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Terrail J.O., (1997), “Les familles confrontée à l’école”, in: Terrail J.P., *La scolarisation de la France*, La Dispute, Paris.
- Ting-Toomey S., (2016), “Identity Negotiation Theory”, in: Berger C. et al. (eds), *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, Wiley on line Library, California State University, Fullerton, USA.
- Tobelem J.M., (1997), “The Marketing Approach in Museum”, *Museum Management and Curatorship*, vol. 16, (4), pp. 337-354.
- Tomasetto C., Galdi S., Cadinu M., (2012), “Quando l’implicito precede l’esplicito: gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di 6 anni,” *Psicologia sociale*, 2 maggio-agosto 2012.
- Tota A., (2002), *Sociologie dell’arte*, Carocci, Roma.
- Weber M., ([1921] 2017), *Sociologia della musica*, Il saggiaatore, Milano.
- Weber M., ([1922] 1961), *Economia e società*, Comunità, Milano.
- Weiyoun H.A., (2015), “Literacy, Creativity, and Continuity: A Language Socialization Perspective on Heritage Language Classroom Interaction”, in: Markee N. (ed) *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, Wiley Blackwell, Oxford, UK.
- Wenger E., (2000) *Communities of practice: The key to knowledge strategy*, Science Direct, Elsevier, pp. 3-20.

- Willemse I., Waller G., Genner S., Suter L., Oppliger S., Huber A.L., Süss D., (2014), *JAMES – Giovani, attività, media – rilevamento Svizzera*, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zurigo.
- Williamson B., (1998), *Lifeworlds and Learning. Essays in the Theory, Philosophy and Practice of Learning*, ERIC.
- Wlodkowski R.J., Ginsberg M.B., (2017), *Enhancing adult motivation to learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*, Jossey-Bass, John Wiley & Sons, San Francisco.
- Young, M. F. D., (1971), *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, British Sociological Association, London.
- Zelizer B., (1995), “Reading the Past Against the Grain: the Shape of Memory Studies”, *Critical Studies in Mass Communication*, 12, pp. 214-239.
- Zolberg V., (1997), *Constructing a Sociology of the Arts*, University Press, Cambridge.