

■ LAUDER, H., YOUNG, M., DANIELS, H., BALARIN, M. AND LOWE, J. (2012), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives*, London, Routledge

DI FRANCESCO CONSOLI

*Independent scholar,
francoconsoli@gmail.com*

Il volume costituisce il punto di arrivo di un percorso seminariale tenuto presso l'Università di Barth tra Marzo 2008 e Maggio 2009 e raccoglie i contributi di sedici studiosi soprattutto britannici, ma non solo. Le prospettive critiche indicate nel sottotitolo riguardano il rapporto tra educazione, mercato del lavoro ed economia della conoscenza nelle riforme che sono state introdotte negli ultimi vent'anni soprattutto nei paesi anglosassoni e negli orientamenti che si sono affermati a livello internazionale. Prendiamo l'Europa: tutti ricordano la visione prospettata negli anni Novanta e successivamente riproposta sistematicamente come un frame per le *policy*: nella nuova fase del capitalismo il vero capitale è divenuta la conoscenza, i nuovi capitalisti quindi sono i lavoratori della conoscenza e la competitività si giocherà sulla conoscenza. Grazie a questa analisi si prefigurava, a livello di popolazioni, un'equivalenza che in inglese si esprimeva come *learning = earning*, cioè l'apprendimento (la crescita educativa degli individui e delle popolazioni) si sarebbe tradotto in maggiori guadagni, quindi in mobilità sociale e in competitività economiche. Gli autori parlano a questo riguardo di un 'patto sociale' tacito tra cittadini e stati (e che sosteneva l'immaginazione sociale dell'economia della conoscenza): lo stato avrebbe offerto in modo generalizzato ai propri cittadini l'istruzione e la possibilità di percorrere una carriera scolastica e in cambio i cittadini avrebbero messo a disposizione il loro impegno a studiare e trarre il meglio dalle loro abilità. Ricordiamo l'obiettivo strategico indicato a Lisbona nel marzo 2000 dal documento del Consiglio Europeo di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più

competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale» (Lisbona, 23-24 marzo 2000, par. 5.), obiettivo sostanzialmente ripreso in UE 2020 (Commissione Europea, *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*) dove si parla della priorità di «una crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza» (prima priorità) e del «coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa: l'acquisizione di nuove competenze, l'accento sulla creatività e l'innovazione, lo sviluppo dell'imprenditorialità e la possibilità di cambiare facilmente lavoro sono i fattori essenziali in un mondo che offrirà più occupazione in cambio di maggiore adattabilità» (seconda priorità). Gli autori di *Educating for the Knowledge Economy?* mettono in discussione la validità di questo modello, non solo perché la crisi ne ha eroso la fattibilità ma per la sua stessa attendibilità interna. Lo fanno attaccandolo da tutti i lati, con una molteplicità convincente di argomentazioni. In particolare essi mettono a nudo il carattere retorico dell'idea della conoscenza usato a sostegno dei progetti di riforma scolastica, una conoscenza progressivamente indebolita nei suoi contenuti disciplinari a vantaggio delle competenze per il mercato del lavoro; denunciano poi il carattere falsamente democratico che è alla base di queste riforme, che nei fatti hanno aumentato la differenziazione sociale, togliendo ai giovani che non hanno alle spalle una esperienza familiare e di vita adeguata la possibilità di accedere ad una conoscenza socialmente robusta (su questo punto il riferimento al contributo di Bernstein è molto accentuato); denunciano, infine, la collusione tra una impostazione strumentale e positivista della conoscenza, preoccupata di tradurre l'offerta educativa in un linguaggio direttamente leggibile dal mercato del lavoro, e una impostazione costruttivista, che, in nome di una proclamata centralità dello studente, attenua le differenze tra apprendimento nella vita quotidiana e apprendimento scolastico.

Entrambe, anche se su versanti opposti, sarebbero, secondo gli autori, complici nel ridimensionamento di una epistemologia della conoscenza di tipo disciplinare e quindi dell'autonomia dello studio nella formazione dei giovani. Dunque, riforme scolastiche che vorrebbero coniugare l'incontro tra economia della conoscenza e coesione sociale finirebbero per sanzionare l'emarginazione degli studenti provenienti dalle classi più deboli dalla cultura (conoscenza) più capace di generare creatività, innovazione, superamento dell'ordine esistente (l'argomentazione più diretta sul fallimento del 'patto sociale' che sottostà al modello della economia della conoscenza è sviluppato nel saggio di Hugh Lauder, Phillip Brown e Gerbrand Tholen, *The Global Auction, Skill Bias Theory and Graduate Incomes: Reflections on Methodology*, pp. 43-65). I saggi illustrano questa chiave di lettura critica con un'analisi di ampio respiro che affronta diversi aspetti. Procedendo per indicazioni sommarie, si pensi al rapporto tra forme di conoscenza, coerenza del curriculum, assetti disciplinari, affrontato sia nella sua evoluzione storica che nella sua attualità da Johan Muller (*Forms of knowledge and curriculum coherence*, pp. 114-138); all'analisi dell'evoluzione dei modelli che regolano il rapporto tra educazione e lavoro; al ruolo della teoria del capitale umano e alla traduzione in termini educativi dell'equazione *learning = earning*. Questa, per funzionare, richiederebbe che il *learning* avesse una connessione diretta (e misurabile) con la produttività e quindi fosse fortemente centrato sulle competenze spendibili sul lavoro. Un lavoro che peraltro si è trasformato e che quindi richiede un lavoratore scolarizzato: «*the educated worker is the definition of productive in the educated workplace. Works and jobs change together as the full impact of the education revolution unfolds*» (David P. Baker, *The Educational Revolution and the Transformation of Work*, p. 111). Questo tema è ripreso la Lesa Wheelahan in *The problem with Competency Based Training (and why constructivism makes things worse)* (pp. 152-165) che, oltre a

denunciare l'oggettiva collusione dello strumentalismo e del costruttivismo nel sostenere i progetti di riforma basati sulle competenze, indica i limiti di queste riforme nell'eccessiva accentuazione del carattere contestuale da dare all'apprendimento e quindi nella non educazione ad una conoscenza 'socialmente potente', capace di trascendere l'esperienza empirica. L'autrice arriva a denunciare che il CBT (*competence based training*) «esclude gli studenti dalla competenza disciplinare perché fornisce loro l'accesso alle applicazioni contestualmente specifiche della conoscenza e non al sistema di significato in cui sono inserite» (p. 157). Naturalmente, non è tralasciato, nella critica alle riforme scolastiche, il grande capitolo delle metodologie di *assessment*, vuoi per quanto riguarda la misurabilità e comparabilità in un panorama globale dei *learning outcomes*, vuoi per quanto riguarda la funzione della quantificazione (trasformazione in numeri) nella costruzione dei criteri di equivalenza e comparabilità (Thomas S. Popkewits, *Numbers in Grids of Intelligibility: Making Sense of How Educational Truth is Told*, pp. 169-191), vuoi per quanto riguarda il peso dei *learning outcomes* nella dinamica delle riforme, a scapito della dimensione contenutistica, disciplinare e curriculare (Herry Torrance, *Assessing Educational Reform: Accountability, standards and the utility of qualifications*, pp. 192-210).

Per quanto riguarda questo punto, sostengo gli autori, il principio di fondo che ispira le riforme dei sistemi educativi mira a sostenere l'impalcatura retorica, teorica e normativa su cui poggia l'equivalenza *learning = earning* e in particolare il postulato che il 'capitale' conoscenza o educazione possa essere valutato e misurato, come il capitale economico o finanziario, in forma di valore astratto. Da qui la misurazione e comparazione di quelli che sono stati chiamati *learning outcomes* come *assets* decontestualizzati degli stati e dei territori, fino a livello di singole università o scuole e degli individui. L'artificiosità di questa costruzione sembra essere testimoniata dalla fatica con cui sono stati elaborati complessi

sistemi di standard. Il capitale culturale non è espresso direttamente in forma di 'equivalente generale', come valore monetario. Per poterlo leggere come equivalente generale occorre trasformarlo in quantità e ciò richiede un sistema standardizzato di valutazione universale, capace di rendere equiparabile il *learning outcome* di uno studente brasiliano con quello di un finlandese o un coreano (e il sistema educativo brasiliano con quello finlandese o con quello coreano). Tutta la costruzione del rapporto tra *knowledge economy* ed educazione nel mondo globalizzato sembra basarsi su un'idea della pedagogia ben precisa, che ha alla sua base una concezione astratta dell'individuo e dell'apprendimento. Ciò naturalmente sembra contrastare con l'idea dell'apprendimento come processo contestualizzato e della necessità di centrare l'apprendimento su colui che apprende, quindi sulla sua 'esperienza'. Entrambe però portano a indebolire (e quindi ridurre la legittimità) l'autonomia dello studio, della costruzione e trasmissione (sì, trasmissione nel senso di educazione) della conoscenza e delle discipline con le loro epistemologie, metodi, linguaggi, con la loro 'verticalità'. Ciò che la standardizzazione globale dei *learning outcome* e le correnti dell'apprendimento come esperienza hanno in comune è la concezione orizzontale della conoscenza, la separazione del curriculum dalla pedagogia. La diminuita attenzione alla dimensione verticale della conoscenza e dell'apprendimento si accompagna quindi a una minore attenzione a ciò che accade in classe, nelle scuole. Interessante su ciò il saggio di Bernard Charlot, *School and the Pupils' Work* (pp.211-223), che si pone il problema del perché ciò che avviene in aula sia sempre di più una scatola nera: ciò che conta è l'output, non ciò che avviene nella relazione didattica e nel processo di costruzione del Sé epistemico differente dal Sé empirico: ciò non interessa più, ciò che conta sempre di meno sulla rappresentazione dell'educazione e dell'acquisizione della conoscenza è lo studio come sistema di attività, cui viene sostituito un significato strumentale.

Gli autori del volume non ripropongono però una semplice difesa dei curricula e delle discipline tradizionali, e sono acutamente consapevoli della profonda trasformazione intervenuta nel mondo della produzione della conoscenza, nell'educazione e nel lavoro. Ne è testimonianza in particolare il saggio di Michael A. Peters, *'Openness' and the Global Knowledge Commons: An Emerging Mode of Social Production for Education and Science* (pp. 66-76). Il loro contributo costituisce quindi un aiuto importante per cogliere i termini e la portata dello scontro epistemologico e pedagogico, non solo politico, in cui si giocano le riforme della scuola: occorre però superare la retorica dell'economia (e della società) della conoscenza, affrontando in tal modo le scelte da compiere nelle policy educative. Il libro è un potente antidoto alle mode dominanti in campo educativo e declinare in modo nuovo il termine 'riforma'.

■ **VITERITTI, A. (2012), *Scienza in formazione. Corpi, materialità e scrittura in laboratorio*, Milano, Guerini**

DI MAURIZIO LICHTNER

*Esperto di processi cognitivi in contesti formali e informali,
m.lichtner@mclink.it*

In questo libro Assunta Viteritti presenta i risultati di una ricerca etnografica condotta (nell'arco di quattro anni) in un laboratorio di biologia molecolare leader nel campo della ricerca sulle cellule staminali, con importanti implicazioni di carattere biomedico. L'approccio etnografico, mediante osservazione, colloqui informali, interviste, uso di foto e video, le ha permesso di seguire giorno per giorno la «formazione in azione della conoscenza scientifica», una «formazione in pratica», che segue percorsi non lineari, è frutto di interazioni e richiede, nel laboratorio, il continuo sforzo di ricavare in qualche modo «ordine dal disordine» (pp. 15-16).

Il quadro di riferimento della ricerca è costituito dai *Science and Technology Studies* (STS) che vedono la scienza come costruzione sociale, «evento sociale e materiale», e in particolare dai *Laboratory Studies*, che rifiutano la «retorica che vuole la scienza come sapere razionale, ordinato e astratto» (p. 13), mostrando come si costruiscono, e come si affermano e si legittimano le scoperte scientifiche. In particolare Viteritti cita il 'programma forte' della scuola di Edimburgo, che sostiene, con Bloor, che si può analizzare dal punto di vista sociologico anche 'il contenuto e la natura' della conoscenza scientifica, non solo i condizionamenti esterni e le circostanze della sua produzione. In questo caso ci troviamo di fronte a una precisa opzione epistemologica: si entra nella 'scatola nera' della ricerca scientifica e si scopre che la conoscenza scientifica non è qualcosa di diverso dal sociale, è costruita attraverso «processi micro sociali» (p. 39).

Sulla stessa linea è la scuola di Bath, che fa del relativismo il suo principio metodologico, decostruendo la pretesa razionalità del discorso scientifico: si sottolinea ad esempio la flessibilità interpretativa rispetto ai dati sperimentali, e il ruolo che hanno la negoziazione, la capacità persuasiva, per ottenere la stabilizzazione, cioè l'accettazione, di nuovi enunciati scientifici.

Viteritti richiama dunque queste posizioni, nonché in generale il *practice turn*, la svolta pratica nelle scienze sociali. Ma queste linee di ricerca possono essere interpretate in due modi diversi, come programmi di ricerca che riequilibrano la visione tradizionale, esclusivamente cognitiva, mentalistica, della costruzione del sapere, e che si rivelano fecondi perché ottengono importanti risultati dal punto di vista descrittivo e analitico, oppure come un'alternativa epistemologica, che decostruisce completamente il soggetto epistemico, a favore degli aspetti relazionali e partecipativi, contestuali e contingenti, nell'apprendimento e nella costruzione del sapere. In questa seconda interpretazione (che è quella 'forte') si finisce per negare i criteri di validità intrin-

seca del sapere, come la coerenza formale o la capacità di dar conto delle esperienze, coerentemente con l'approccio culturale post-moderno.

Le conclusioni che Latour e Woolgar, ad esempio, ricavano dalla lunga analisi della *laboratory life* hanno un evidente impatto post-moderno: i fatti scientifici sono considerati artefatti; gli enunciati scientifici sono solo argomenti che entrano in un campo agonistico (la comunità scientifica), dove si discute e si negozia su che cosa vale come 'prova', proprio come si argomenta tra avvocati o tra esponenti politici. Se un enunciato (o una teoria) si afferma o si stabilizza nella comunità scientifica, è solo un effetto di «reificazione» (Latour e Woolgar, 1986). E il progresso scientifico è visto come non solo influenzato ma del tutto 'causato' dalle circostanze esterne.

Viteritti però, pur collocando il suo saggio nel quadro dei *laboratory studies* e del *practice turn*, non segue queste posizioni nei loro esiti postmoderni. La svolta pratica, dice, «è emersa in letteratura come una potente sfida per pensare la formazione della conoscenza umana nel mentre questa si costituisce», ma dall'analisi del processo, con le sue caratteristiche di bricolage, non ricava conseguenze in termini di status o validità dei risultati; la svolta «consente di andare oltre il paradigma razionale e intenzionale dell'attore sociale, da intendere come unico artefice dell'azione», e «i significati dell'agire si producono nel corso dell'azione», ma la «relazionalità tra mondo sociale e materiale» non impedisce che i soggetti comunque riflettano (individualmente) nel corso dell'azione (p. 93).

Contributo specifico del saggio, poi, è l'analisi del laboratorio scientifico come contesto di apprendimento, un particolare luogo di apprendimento situato, pratico, diverso dall'apprendimento scolastico e accademico, un apprendimento che ha le caratteristiche di un processo non «lineare, intenzionale, mentale, individuale, istituzionale» ma «evento sociale discontinuo, materiale, intersoggettivo» (p. 11). Sul carattere situato dell'apprendimento Viteritti richiama il modello di Lave

e Wenger, basato sulla «partecipazione periferica legittima» e sul graduale passaggio del novizio dalla periferia al centro, all'interno di una comunità di pratica; ma prende anche le distanze dal modello perché nel laboratorio scientifico i novizi non sono affatto 'periferici' ma «si configurano da subito come risorse centrali della pratica di laboratorio», nel senso che la loro attività è essenziale per «sostenere il tessuto delle pratiche» complessive del laboratorio (p. 48).

La differenza fondamentale rispetto al modello di Lave e Wenger è che nel laboratorio l'apprendimento pratico, la partecipazione a una pratica, presuppone un apprendimento teorico, e non si spiega se non in connessione con questo, come avviene in tutti i tirocini universitari e nelle specializzazioni. Il problema è capire come si configura il passaggio dalla teoria alla pratica, e come funziona l'interazione tra le due. Viteritti ripetutamente accenna alla transizione dalla teoria alla pratica: nel laboratorio le conoscenze acquisite durante il percorso di studio divengono «risorse disponibili per la pratica», «cose che si fanno, eventi sperimentali che si progettano e attorno a cui si coopera»; vuole cogliere il passaggio dal sapere accademico, disciplinare, codificato, alla «appropriazione della conoscenza nel fare, in azione», dove il sapere è «più malleabile, fluido, tacito, agito e inespresso» (p. 14). L'attività pratica nel laboratorio «disarticola» i saperi disciplinari «per renderli strumenti di lavoro quotidiani»; il laboratorio «rende necessario un processo di nuova appropriazione, sotto forma di pratica, di conoscenze apprese nei contesti educativi istituzionali», l'apprendimento «da formale, trasmissivo, esplicito, codificato [...] si trasforma in informale, partecipato e tacito» (p. 91).

Il saggio contiene tre specifiche e dettagliate analisi, sul percorso di apprendimento di una studentessa (Margherita), sulla funzione dei quaderni di laboratorio, e sull'apprendimento corporeo.

Il caso di Margherita mostra in modo molto vivo il percorso di apprendimento di una 'novizia', arrivata in laboratorio per preparare

la sua tesi di laurea magistrale; ovviamente non è 'tabula rasa', ha studiato le tecniche di biologia molecolare, ma ora si richiede «una complessa conversione»: il sapere codificato appreso dai libri e dagli articoli scientifici «è come se scomparisse davanti alla nuova complessità del fare» (p. 51). La seguiamo mentre fa la sua prima PCR (*Polimerase Chain Reaction*, tecnica di amplificazione genica) sotto la direzione della tutor, ed è già qualcosa che non è periferico ma centrale, anche se di routine, nell'attività del laboratorio. Poi impara a fare altre cose, si occupa delle cellule staminali, gestisce alcune linee cellulari. All'inizio, dice retrospettivamente dopo qualche mese, «guardavo ai dettagli, ai procedimenti, a come fare le singole cose», poi «apri lo sguardo e vedi più in grande, vedi le relazioni tra gli elementi, tra le azioni che fai» (p. 57). Si è costruita cioè una visione d'insieme, in cui quelle pratiche si collocano, ha guadagnato in autonomia e riflessività. Il suo percorso di apprendimento come si caratterizza dunque? Non è un percorso *mentale*, è «cognizione sociale, mediata dal contesto, dagli oggetti», sottolinea Viteritti, ma si evince anche che non ci sarebbe nessun progresso senza la sua individuale «intelligenza creativa e capacità interpretativa» (pp. 60-61).

Sul tema delle scritture, dei quaderni di laboratorio, bisogna distinguere diversi aspetti. Come considerazione generale, vale l'ipotesi (che Viteritti condivide) che i quaderni di laboratorio, sui quali i ricercatori annotano giorno per giorno le procedure seguite, l'esito degli esperimenti, le ipotesi e i progetti, sono fondamentali per arrivare a costruire «la conoscenza più codificata, razionalizzata e monumentalizzata della letteratura scientifica» (p. 88), già nel passaggio dai quaderni 'di brutta' ai quaderni 'di bella' si vede come si procede verso l'astrazione, verso un discorso compiuto, razionalizzato. Attraverso un percorso pieno di imprevisti, incertezze, un bricolage quotidiano, si va verso una forma finale «purificata» (p. 104). Ma le analisi di Latour sulle scritture scientifiche, alle quali Vitaritti si richiama, hanno una curvatura

particolare: per lui la graduale 'purificazione' delle conoscenze non ha il senso di un progresso dal punto di vista cognitivo, ed è l'equivalente di 'reificazione', e l'avvio di una struttura discorsiva è visto solo come l'avvio del «processo retorico della persuasione» (p. 116). D'altra parte, però, dalle interviste ai ricercatori esperti ricaviamo un resoconto diverso della funzione delle scritture di laboratorio, fino alla stesura di articoli scientifici, un resoconto centrato sullo sviluppo delle conoscenze: sui quaderni vengono annotate riflessioni, ipotesi, progetti, vengono descritti in tutti i dettagli gli esperimenti per renderli ripetibili; così, quando bisogna scrivere un articolo scientifico si riapre il quaderno sulle parti sperimentali, si può ripartire dai dati, si rivedono e chiarificano le precedenti interpretazioni ed elaborazioni (p. 121). Si capisce che è possibile fare resoconti diversi di come si costruisce un testo scientifico, e il problema è come si integrano, o quale resoconto è più persuasivo.

Infine, Viteritti si misura con la questione della *corporeità* dell'apprendimento, che è così enfatizzata dai teorici del *corporeal turn*. Come apprende il corpo? Naturalmente in modo prereflessivo e per accumulo di esperienza percettiva, si può dire. Ma si parla anche di corpo «riflessivo» e di «corpi sapienti», in laboratorio (pp. 66, 68). Certamente in un laboratorio di biologia molecolare come quello descritto serve molta abilità tecnica, sensibilità tattile, capacità di manipolazione. Abbiamo alcune testimonianze molto efficaci a questo proposito da parte delle persone intervistate.

Al microscopio, bisogna imparare a guardare le colture cellulari, a valutare lo «stato di salute» delle cellule, e ad effettuare operazioni come il «taglio delle colonie», muovendo le mani, sotto la cappa, in modo quasi impercettibile, movimento che invece appare «enorme» agli oculari del microscopio, dice una ricercatrice (p. 72). Bisogna imparare a coordinare la visione col movimento, e si può dire che è il corpo che 'guida' nell'apprendimento.

Un'altra ricercatrice racconta come ha imparato a 'palpare' le femmine di topo per capire se sono gravide e quindi estrarne gli embrioni: la sensibilità tattile è fondamentale, per distinguere quelle 'palline', una di seguito all'altra, dai reni o dalle feci. Poi però dagli embrioni bisogna estrarre un tessuto cerebrale (lo striato) al microscopio da dissezione, operazione difficile, perché si perde la coordinazione, dice un ricercatore, che poi ha superato la difficoltà rivedendo i disegni nei libri (p. 76). Qui vediamo che viene in soccorso la conoscenza codificata, e solo dopo viene il corpo, cioè la manualità, la 'accuratezza sensibile'. Dunque, ci si può chiedere che cos'è che 'guida' in un apprendimento pratico e situato, dov'è la mente, dov'è la funzione direttiva del cognitivo, a meno che non si consideri che tutto è corpo - ma allora si porrebbe un problema che non è più neppure solo epistemologico.

In sostanza, il saggio di Viteritti offre interessanti contributi di analisi su come funziona un contesto di apprendimento pratico, su come si apprende, nella pratica del laboratorio, su come i novizi sviluppano il loro percorso di apprendimento, e su come i ricercatori esperti costruiscono, attraverso quello che viene definito 'bricolage quotidiano', le conoscenze scientifiche. Sullo status (dal punto di vista epistemologico) del sapere scientifico costruito non prende una posizione netta (anche perché non è questo il suo oggetto specifico), nonostante certe preferenze terminologiche. Però il saggio ha il merito di sollevare alcuni problemi di fondo sul rapporto tra analisi socioculturale (o sociomateriale) e analisi cognitiva, sia dell'apprendimento che della costruzione del sapere scientifico.

Riferimenti bibliografici

Latour, B. e Woolgar, S. (1986), *Laboratory Life*, Princeton: Princeton University Press.

■ **BENADUSI, M. (2012), *Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*, Leonforte (EN), Euno Edizioni**

DI PIETRO DOMENICO ZAVAGLIA

*Università degli studi di Messina,
domenicozavaglia@libero.it*

Come ha scritto Foucault (1998: 310), «nessuno dei contenuti analizzati dalle scienze umane può rimanere stabile in se stesso o sfuggire alla dinamica della Storia»: è chiaro che, in queste condizioni di fluidità della realtà sociale, ogni etnografia è potenzialmente un'opera aperta e infinita. Va da sé come tornare sul 'luogo del delitto' sia un istinto comprensibile per chiunque si sia confrontato con l'esperienza di campo dell'etnografia. Ma il 'ritorno' non si esaurisce semplicemente in una nuova ricognizione di terreno. In ciò l'avvertimento di Foucault mi sembra contenere *in nuce* un'altra chiosa non meno importante, e cioè che a non restare stabile in se stessa non è soltanto la realtà sociale: anche l'etnografo, così come l'oggetto della sua analisi, non può sfuggire alla dinamica della storia e del cambiamento. Con l'acquisizione di nuove competenze, cambia la maturità scientifica dell'antropologo e cambiano conseguentemente le sue prospettive. Questa notazione, forse tautologica, non può comunque essere trascurata in un'ottica riflessiva e attenta alle dinamiche di produzione del sapere.

Ne *Il segreto di Cybernella*, Mara Benadusi torna a riflettere sui dati raccolti nel corso della sua ricerca etnografica in un circolo didattico della periferia romana, significativamente chiamato nel libro con lo pseudonimo di «villaggio globale». L'esperienza 'tra i banchi' dell'autrice, compiuta nell'anno scolastico 2000-2001, era finalizzata alla stesura della tesi di dottorato, poi pubblicata nel 2005. Perché allora 'ri-pensare' quei dati risalenti a più di dieci anni fa? Le risposte sono molteplici. 'Ri-pensare' la propria analisi per 'rendere giustizia' ad una realtà precedentemente studiata implica, oltre a un'umiltà piuttosto

rara nel mondo accademico, un senso di responsabilità verso la propria deontologia professionale, inscindibile da una tensione etica palpabile nel testo e, direi, necessaria nel rapportarsi ad una tematica/problematica – quella dell'accoglienza e dell'integrazione nella scuola multiculturale – sensibile ed ancora irrisolta. Ed è proprio nell'attualità dei problemi di *governance* dell'accoglienza nella scuola che il ri-pensamento di quel 'vecchio' materiale trova la sua necessità odierna, legando a doppio filo politiche del passato e criticità del presente. Come spiega la stessa Benadusi, infatti, la tesi alla base del libro «è che le recenti problematiche legate alla *governance* dell'intercultura a scuola possono essere colte *in fieri* nei primi anni di sperimentazione della riforma sull'Autonomia Scolastica, tra il 1999 e il 2002» (p. 28). Ci si trova così dinanzi ad un'etnografia che si snoda nell'intreccio inestricabile tra ieri e oggi, in analogia ai due 'movimenti immaginifici' di 'gigantismo' e 'rimpicciolimento' a cui l'autrice – novella Alice in quell'eterotopico paese delle meraviglie che è la scuola – ha sottoposto l'esperienza etnografica. Ed ecco che allora per un verso *Il segreto di Cybernella* costituisce un'etnografia non solo della scuola, ma anche dell'etnografo stesso un'immersione «tutta d'un fiato» (così com'è scritto il capitolo *Cronache*) nei meccanismi della produzione etnografica, una riflessività al quadrato che si posiziona diacronicamente nella propria biografia intima e intellettuale. Questa dinamica 'interna' costituisce il necessario preludio a quel 'ritorno fra i banchi' che, proprio in quanto innescato dalle criticità dell'oggi, viene – paradossalmente e magicamente – ri-vissuto 'per la prima volta'. Veniamo così catapultati nel plesso Arcobaleno, dove, visto il numero crescente di alunni stranieri, è in atto un intervento interculturale, il Progetto Accoglienza, finalizzato all'integrazione attiva degli alunni nomadi e immigrati nella tutela delle loro 'culture d'origine'. Incontriamo i maestri: Ignazio, il coordinatore del corso, Elvira, Palmira, Marta, Roberta e Annamaria, uomini e donne –

prima che educatori – profondamente diversi, ma tutti accumulati dal mettere in gioco la propria professionalità e il proprio vissuto nell'intimo rapporto con la 'diversità'. Conosciamo i bambini, in particolare i beneficiari del progetto integrativo: Carlo, il 'buon selvaggio', che con le sue reazioni agli stimoli esterni è il 'termostato' del clima della classe, Mikich, il funambolico 'critico culturale', Regina, Laura, Lidia e tanti altri, intenti a sfatare stereotipi e luoghi comuni sull'infanzia, sulla 'diversità' e sui 'pezzi di cultura' che dovrebbero loro malgrado rappresentare. Tra maestri accoglienti e bambini da integrare, il filtro di una sensibilità culturalista ancora molto diffusa nei programmi di educazione interculturale, chiaramente delineata fin dagli obiettivi dichiarati del Progetto Accoglienza, tutti orientati ad un approccio teso ad esaltare le 'differenze' culturali e a considerarle in una prospettiva difettologica come causa delle difficoltà nella scolarizzazione degli alunni immigrati. Entriamo in classe con Mara e i suoi quadernoni di appunti (ma alla fine ci scriveva qualcosa di male su Saverio? Io, in fondo, spero di sì) e vediamo, al di fuori di vaghe generalizzazioni sociologiche, come si articola nel quotidiano di una comunità di pratica, qual è la scuola, la prassi dell'intercultura. «Scovando i pidocchi sulla testa dei sillogismi» osserviamo disvelarsi le ambiguità e le contraddizioni (disorientanti per i bambini) che si annidano anche nei più benintenzionati discorsi sull'altro, e come le nostre logiche, a volte, non siano così logiche – o meglio – non più di quelle delle 'Barbie razziste'. Tra i banchi, in una prospettiva diversa da quel che si vede (e da quel che è possibile vedere) dalla cattedra, scopriamo una serie di dinamiche interne ai bambini che sfuggono inevitabilmente al controllo degli adulti, e che determinano un codice (variabile a seconda del contesto e degli insegnanti di turno) dove anche gli insulti – apparentemente razzistici e farciti di luoghi comuni – in forma ritualizzata, vengono neutralizzati da ogni tipo di violenza simbolica, sancendo invece legami amicali. Le 'voci' della scuola entrano

in prima persona nell'etnografia, rendendo *Il segreto di Cybernella* un'opera profondamente corale. Bambini-alunni, adulti-insegnanti e operatori impegnati nei campi rom di via Gordiani e di via Salviati, con le loro parole e le loro azioni, vengono messi in relazione quasi direttamente con la teoria antropologica, con la quale la stessa autrice – mentre interroga se stessa in un processo riflessivo mai gratuito – dialoga criticamente a sua volta. A fare da sottofondo il frastuono di scelte politiche e istituzionali infauste e propagandistiche, di cui la scuola-spugna assorbe effetti e conseguenze. Impelagata tra un 'dentro' le mura scolastiche e un 'fuori' invasivo ed ineludibile, la scuola diviene allora, fuor di metafora, una 'frontiera', sospesa in una dimensione a cavallo tra aporia (le domande senza risposta degli insegnanti) ed eterotopia (nella connessione con quell'esterno che impedisce alla scuola di fare 'semplicemente' la scuola). A voler trovare nel coro una voce solista, credo allora si tratti di quella di Mikich, il bambino rom che 'porta i soldi a casa'. Con la sua 'intelligenza situazionale', Mikich è il protagonista di alcuni momenti particolarmente significativi, e – oserei dire – anche poetici nel delineare il disagio e la tensione identitaria vissuta dai bambini 'da integrare'. Oltre ad ispirare il titolo del libro, paragonando Carlo al robot Cybernella e proiettando la sua condizione nell'empatia verso il compagno, proprio Mikich è il protagonista di una strategica – e per questo struggente – performance davanti alla classe. Con la sua retorica spiazzante, manipolando il 'copione' che gli era stato assegnato, Mikich scompagina, ribalta e infine scardina gli stereotipi e i luoghi comuni che accompagnano i discorsi sugli zingari, 'deludendo' anche l'insegnante che, pur animata dalle migliori intenzioni (lotta alla discriminazione e difesa dei diritti dell'infanzia), registratore alla mano, si ritrova disorientata dall'agnizione 'rivoluzionaria' di Cybernella.

Un ulteriore pregio dell'analisi risiede nell'attenzione riservata a quei saperi 'incorporati' e all'*agency* dei singoli individui, fattori 'na-

scosti' ma alla base delle diverse forme in cui le pratiche integrative vengono articolate dai maestri e recepite dagli alunni nelle loro interazioni quotidiane. Viene così analizzata e decostruita 'sul campo' l'azione di quelle forme culturaliste ed essenzializzanti che, anche 'da sinistra' (per citare il maestro Ignazio), ponendo l'accento sulle differenze non fanno che amplificarle, rendendo sempre più drammatico e concreto il rischio del 'razzismo culturale'. Proprio in virtù di questa decostruzione 'empatica' (in quanto praticata nella condivisione dei propositi integrativi), *Il segreto di Cybernella* è un libro, oltre che di godibilissima lettura, profondamente costruttivo e di grande interesse per quanti si misurano quotidianamente con le difficoltà 'interculturali' all'interno del mondo scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Benadusi, M. (2005), *Prospettive antropologiche sull'educazione. Teorie, metodi ed esperienze etnografiche*, Roma, Edizioni EUCOS.
- Foucault, M. (1998), *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli.

■ **SERPIERI, R. (2012), *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli**

DI MARCO PITZALIS

Centro interdipartimentale ricerca didattica, Università di Cagliari,
pitzalis@unica.it

Questo libro prosegue il solco di una riflessione teorica e una ricerca empirica, che attraversa l'arco di oltre tre lustri, sul tema della *leadership* scolastica. Il volume sviluppa due argomenti principali: quello della costruzione professionale dei dirigenti scolastici e dell'evoluzione dei modi in cui è stata con-

cepita la loro formazione dopo l'autonomia scolastica (prima parte) e quello della valutazione della dirigenza scolastica (seconda parte).

La prima parte del libro si articola in tre densi capitoli (di cui uno firmato anche da Emiliano Grimaldi). Il primo è dedicato principalmente alle politiche dell'autonomia e più specificamente a «ricostruire il clima discorsivo che ha prodotto la riforma dell'autonomia scolastica» (p. 15). Il concetto di *political era* di Hodgson e Spours è richiamato al fine di far emergere gli «aggregati discorsivi e assetti strutturali dominanti» (p. 17). Emergono due 'ere' principali che in qualche modo si susseguono senza però dipanarsi definitivamente: «L'educazione welfarista di Stato», sviluppatasi dalla Costituente agli anni Ottanta, e la «ristrutturazione dell'educazione», emersa negli anni Ottanta sotto l'impulso di agenzie come l'OCSE e la UE capaci di determinare l'agenda della riforma scolastica. I discorsi rappresentativi delle due 'ere', hanno finito per ibridarsi nella 'terza via' di ascendenza blairiana su cui si sarebbe innestato il discorso neo-managerialista. Nonostante l'egemonia dei discorsi neo-managerialisti e il cambiamento del quadro politico (il berlusconismo), secondo Serpieri, nell'ultimo ventennio, da un lato, gli attori 'welfaristi' sono riusciti a resistere alle spinte del cambiamento, dall'altro, le spinte riformiste hanno avuto un esito paradossalmente 'neo-centralistico', sia nelle politiche di gestione del personale quanto nell'emergere di uno 'stato valutatore'.

La trasformazione del ruolo del dirigente scolastico diventa, dunque, il focus intorno al quale si dipana un universo di discorsi e di pratiche che costituisce l'angolo visuale dal quale osservare i cambiamenti occorsi nel campo educativo italiano. Il passaggio dalla vecchia figura di preside, terminale di un'organizzazione gerarchica, a quella di dirigente scolastico, responsabile delle risorse finanziarie, strumentali e dei risultati del servizio (p. 30-31) esemplifica la trasformazione del vecchio sistema centralistico. Secondo Serpieri,

però, la figura del dirigente rientra più nel campo della *leadership* che in quello del management, infatti, la mancata riforma della *governance* scolastica ha finito per attribuire al dirigente, al più, compiti di indirizzo e di coordinamento.

Il secondo capitolo consiste fondamentalmente in un'analisi dei modelli normativi (schematizzati secondo il modello di Newman) cui si riferisce la figura del dirigente scolastico. Dentro un panorama educativo globale o *eduscape* – in cui si producono i discorsi intorno ai problemi educativi e si indicano le soluzioni – i fenomeni di isomorfismo internazionale sono accompagnati a fenomeni di allomorfismo. Politiche apparentemente simili si traducono in pratiche differenti.

Emerge dunque un modello di 'ibrido' in cui coesistono processi di centralizzazione e dispersione, di attivazione e controllo. L'autore qui fa emergere chiaramente l'esistenza di un 'campo di tensioni' nel quale multiple tendenze si sovrappongono le une alle altre dando luogo al paradosso di una riforma che ha creato una 'decentralizzazione centralizzata'. Da un lato, questa avrebbe frenato l'emergere di dinamiche competitive tra scuole e sistemi locali, dall'altro non avrebbe permesso di sviluppare le potenzialità democratiche e partecipative della scuola dell'autonomia (p. 60). Il terzo e ultimo capitolo della prima parte analizza il processo di costruzione dei nuovi dirigenti. Il focus è costituito dall'emergere di discorsi propri del managerialismo che sostengono le forme di 'marketizzazione' (l'*edu-business* di Gunter) ma anche il permanere di 'resistenze' dei discorsi burocratico e professionale nei confronti di processi rigorosi di selezione e di valutazione del personale. Inoltre, l'iniziale folata managerialista avrebbe dato luogo, in una prima fase, a una sorta di privatizzazione della formazione dei nuovi dirigenti (l'*edu-business*) che però avrebbe prodotto un esito paradossale: non si è costituito un background unitario per tutti i dirigenti e si è persa ogni finalità selettiva. Nella seconda fase invece è tornata a prevalere la logica burocratica.

La seconda parte del libro si focalizza sulle politiche della valutazione dei dirigenti scolastici e sulla storia paradossale di una «sperimentazione infinita» caratterizzata dalla mutazione continua delle regole del gioco. Le sperimentazioni che si succedono e sovrappongono sono paragonate a 'tessere di un puzzle' che non collimano mai. Prevalde, secondo l'autore, un discorso managerialista proveniente fondamentalmente dal *New Public Management* che ha condotto a importare nel campo educativo termini quali 'efficienza', 'efficacia', 'prestazioni', *accountability*, 'valutazione' ecc., colonizzando il dibattito pubblico e introducendo nel campo educativo italiano specifici principi, tecnologie, pratiche.

Il quadro teorico è complesso e ricco. Innanzitutto, l'analisi si pone nella tradizione degli studi sulle politiche educative di Ball, della governamentalità di Foulcault e dell'analitica del governo di Dean. Sotto un punto di vista metodologico la ricerca documentale e l'elaborazione delle interviste qualitative costituiscono il materiale su cui l'autore costruisce l'analisi dei discorsi. Lo studio delle trasformazioni del campo educativo fa emergere un intreccio conflittuale e non lineare tra assemblaggi di discorsi, politiche, tecnologie di amministrazione, che dà luogo a «combinazioni imprevedibili e improbabili». Un altro elemento è la mobilitazione dell'armamentario concettuale del neo-istituzionalismo. La guerra dei discorsi avverrebbe, infatti, dentro un campo, come inteso da Di Maggio e Powell. Il concetto di *campo* ha una posizione centrale nello sviluppo dell'analisi anche se, come precisa l'autore, è lasciato ancora allo stato di metafora. Invece, il riferimento a Bourdieu, benché precisato o integrato con il concetto di Giddens di «posizione sociale», complica il discorso teorico e non sembra trovare adeguato sviluppo nelle analisi dei capitoli successivi.

Il campo disegnato da Serpieri si struttura principalmente (ma non esclusivamente) intorno a una duplice tensione, definita dall'opposizione tra 'economico' e 'educativo' e quella che oppone 'pubblico' e 'privato'. Il

conflitto nello spazio delle politiche educative si realizza lungo una linea strutturale, costituita dall'opposizione tra un polo economico rappresentato dalle fondazioni e dai rappresentanti del mondo creditizio e industriale e un polo intellettuale-burocratico, costituito da attori e agenzie facenti capo all'universo accademico, burocratico e professionale. Il conflitto è analizzato nei termini del confronto tra ambienti istituzionali diversi, come nella prospettiva di Meyer e Rowan. L'autore dunque rimane a una definizione strettamente neo-istituzionalista del campo.

Limitandoci, per ragioni di spazio, ad analizzare le due polarità principali, Serpieri mette in luce l'emergere progressivo di un gruppo di attori che provengono dal polo economico: in primis il Ministero dell'Economia e la Banca d'Italia, a cui va aggiunta la sempre maggiore centralità di attori provenienti da discipline economiche a scapito della Pedagogia e in parte della Sociologia. Nonostante l'interesse delle osservazioni fatte, occorre osservare che in realtà quello che viene definito 'ambiente economico' non è altro che un segmento del campo burocratico (ovvero delle strutture dello stato) e il problema dunque andrebbe posto nei termini delle lotte per la riconfigurazione del campo burocratico per l'egemonia sulle politiche relative al campo scolastico, il controllo delle risorse burocratiche e l'accesso a risorse economiche.

L'emergere di differenti processi di privatizzazione produce, inoltre, la tensione strutturale pubblico/privato, esemplificata dalla privatizzazione della formazione dei dirigenti (p. 116). Va rilevato il coraggio con il quale l'autore mette in luce le relazioni e gli interessi degli attori accademici, specialmente quelli che provengono dal campo sociologico e le loro relazioni organiche col 'network managerialista'.

L'eccessivo carico di riferimenti teorici finisce, però, per non trovare effettivo e uguale sviluppo nell'analisi empirica che rimane fondamentalmente ancorata, nonostante le promesse iniziali, al modello neo-istituzionalista. Inoltre, l'analisi in termini di campo ri-

chiederebbe di essere ulteriormente affinata e sviluppata. In particolare, la disanima su tale concetto nei termini bourdesiani è forse prigioniera di una letteratura secondaria che ha operato delle semplificazioni, se non dei veri e propri travisamenti. Il campo bourdesiano è descritto esclusivamente come uno spazio di conflitti e lotte, perdendo così di vista l'aspetto essenziale del campo come principio di condivisione, coesione e integrazione. Per quanto emergano, nel discorso di Serpieri, non solo i conflitti ma anche le complicità, le relazioni di scambio, il gioco delle parti, un'analisi in termini di campo, in senso bourdesiano, dovrebbe mettere in luce la condivisione del senso del gioco, della posta in gioco e della conservazione del campo di gioco.

Più che una critica, queste considerazioni rappresentano una forma di dialogo con un testo che offre un quadro analitico importante per la comprensione dei processi di costruzione delle politiche educative in Italia. Inoltre, questo libro può essere salutato come un ulteriore contributo verso lo sviluppo, in Italia, di una sociologia dell'educazione critica.

■ **PASTORE, F. (2011), *Fuori dal Tunnel. Le difficili transizioni dalla scuola al lavoro in Italia e nel mondo*, Torino, G. Giappichelli Editore**

DI GIANFRANCO DE SIMONE

*Fondazione Giovanni Agnelli,
gdesimone@fga.it.*

Nella primavera del 2013 la disoccupazione giovanile ha raggiunto il 40% imponendo la questione dell'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro al centro del dibattito pubblico. Gli ultimi dati comparabili di fonte EUROSTAT ci dicono che nel 2012 i giovani italiani tra i 15 e i 24 che non trovavano occupazione erano 35 su 100, contro i 23 su 100 dei loro pari dell'Area Euro (17 paesi). Il confronto è impietoso, tanto più se si considera che nello stesso anno il tasso di disoccupazione dei lavoratori adulti (età 15-64) era del 9,6% in

Italia contro una media del 10,6% nell'Area Euro. Dunque, lo svantaggio relativo dei giovani italiani rispetto ai lavoratori adulti è particolarmente accentuato e, dopo una lieve flessione, è tornato ai valori dei primi anni del nuovo millennio, nonostante un quindicennio di riforme del mercato del lavoro varate per accrescere la flessibilità delle forme contrattuali al fine di favorire l'accesso a una prima occupazione.

Di recente, Francesco Pastore ha dato alle stampe un saggio breve e snello che pone al centro della sua analisi proprio le problematiche connesse alla transizione dai percorsi di istruzione al lavoro. Una lettura utile per acquisire elementi conoscitivi e spunti di riflessione sul caso italiano in un'ottica comparativa internazionale. La tesi di fondo del contributo è che le ragioni della peculiare difficoltà dei giovani italiani vanno ricercate, come sottolineato da molti, non tanto nelle differenze del quadro macroeconomico esistenti tra le diverse economie europee, quanto nei fattori istituzionali che realizzano condizioni operative profondamente dissimili. La rigidità del mercato del lavoro italiano (ancora troppo fondato su ineguali dispositivi di garanzia dell'occupazione e di trattamento economico tra *insiders* e *outsiders*), un sistema di welfare obsoleto e inadeguato a sostenere le nuove forme di lavoro e di disoccupazione o sottoccupazione, un sistema educativo inefficace e incapace di promuovere la mobilità sociale e l'apprendimento permanente (*Life-long Learning*), sono tutti elementi che contribuiscono a spiegare le condizioni di relativo svantaggio occupazionale dei nostri giovani.

Pastore sviluppa il suo ragionamento organizzando il volume in quattro parti. Nella prima presenta una serie di fatti stilizzati sulla disoccupazione giovanile per definire il perimetro dell'analisi e la natura del fenomeno. Passa poi a proporre una felice sintesi critica dei tentativi di concettualizzazione teorica della questione nell'ambito della letteratura economica. Qui si sofferma con particolare efficacia sul dibattito tra liberisti – che vedono

nella sostanziale flessibilizzazione dei rapporti di lavoro in entrata e in uscita e nell'accettazione di un salario d'ingresso adeguato alla scarsa produttività del lavoratore inesperto la chiave di volta per favorire il coniugio ideale tra lavoratori e posti disponibili riducendo il numero e la durata degli episodi di disoccupazione – e interventisti – che riconoscono la possibilità di fallimenti di mercato nel consentire anche ai soggetti più deboli in termini di competenze e abilità di accedere a un'occupazione duratura e a un reddito stabile. Nella terza parte del volume, l'autore rivendica l'utilità di un confronto internazionale per sviscerare meglio il tema dell'occupazione giovanile e propone una disamina dei sistemi di transizione scuola-lavoro in alcune tra le maggiori economie europee (Germania, Regno Unito, Spagna, Svezia e alcuni dei nuovi membri UE). Le schede paese sono sintetiche e ben strutturate e dalla comparazione emerge una preferenza dell'autore per i sistemi duali di istruzione superiore (un segmento liceale di preparazione agli studi universitari e uno professionalizzante) con selezione precoce à la tedesca (ma anche all'olandese o alla giapponese), che vengono presentati come particolarmente efficaci nel favorire una morbida transizione delle nuove leve 'accademicamente' deboli verso il mercato del lavoro.

L'ultimo capitolo, prima delle conclusioni, si occupa in via esclusiva del caso italiano. Il focus è più che altro sulle recenti riforme del mercato del lavoro, delle quali Pastore propone una valutazione alquanto sommaria, e su quello che manca in termini di sicurezza e garanzie per evitare che la flessibilità scada sistematicamente in precarietà tarpando le prospettive di crescita formativa, professionale e personale dei giovani lavoratori. L'autore sposa l'idea piuttosto diffusa che introdurre anche in Italia dei correttivi ispirati a quelli della *flexicurity* – il modello scandinavo di organizzazione del mercato del lavoro, particolarmente efficace nel conciliare le opposte esigenze di flessibilità lavorativa e di stabilità occupazionale e di reddito dei lavoratori – sia la strada da seguire per portare a compimen-

to il disegno riformatore cominciato alla fine degli anni Novanta del secolo scorso e correggerlo nelle sue storture.

Al di là della ragionevolezza delle conclusioni, vale la pena sottolineare come in quest'ultimo capitolo si accentui quello che appare come un limite analitico dell'intero volume. L'autore affronta la questione della transizione scuola-lavoro 'dalla coda', occupandosi quasi esclusivamente del mercato del lavoro e delle politiche occupazionali, concedendo invece accenni del tutto marginali alle questioni relative alle caratteristiche del sistema educativo italiano che nel bene e nel male definisce e forma i profili formativi dei futuri lavoratori. Gran parte delle analisi e dei ragionamenti sviluppati nel volume parte da un'ottica di *attainment* (capitale umano come titoli di studio conseguiti) quando è ormai patrimonio comune che quello che conta per la crescita individuale e delle economie è l'*achievement* degli studenti (Hanushek e Woessmann, 2008; 2012), cioè la dotazione di conoscenze e competenze effettivamente possedute e non necessariamente colte dai livelli educativi raggiunti. Da questo punto di vista, nel volume si sente la mancanza di una discussione più circostanziata dei ritardi del sistema di istruzione italiano che sin dal primo ciclo si dimostra incapace di offrire pari opportunità di apprendimento agli studenti di qualsiasi gruppo sociale o provenienza e di qualsiasi area territoriale (Mocetti, 2011; Fondazione Giovanni Agnelli, 2010; 2011; Bratti *et al.*, 2009). I divari di apprendimento si traducono successivamente in scelte di istruzione superiore incoerenti che accrescono il rischio di dispersione scolastica e frenano la mobilità sociale (Checchi, 2010), la quale è ulteriormente ostacolata da un sistema di *welfare* che tipicamente assume la famiglia e non l'individuo come destinatario degli interventi di supporto. È altresì assente una disanima strutturata delle competenze necessarie per un rapido inserimento nel mercato del lavoro (specifiche e/o trasversali?) dato anche il quadro macroeconomico prevalente e il modello di specializzazione produttiva (attuale e

prospettica) del nostro paese in uno scenario sempre più globalizzato. Questioni rilevanti e sempre più dibattute in ambito accademico (Barone, 2012) e non (Fondazione Giovanni Agnelli, 2012), quali l'*overskilling* (accesso a occupazioni che non consentono di sfruttare a pieno il proprio bagaglio di competenze) o lo *skill mismatch* (acquisizione di titoli e competenze non richieste sul mercato del lavoro), sono lasciate sullo sfondo. È singolare che in tutto il volume non si spenda una parola sul ruolo dell'orientamento scolastico e universitario e sul perché i percorsi di studio riflettano più le aspettative e le caratteristiche sociali che non le attitudini e le inclinazioni di chi li intraprende, con progressivo svilimento dell'istruzione tecnica e professionale. Anche nel capitolo relativo ai sistemi di transizione scuola-lavoro, l'autore sembra dare maggior peso agli obiettivi di breve termine (accesso a una prima occupazione) a scapito di quelli di lungo termine (permanenza nell'occupazione, crescita professionale, capacità di riconversione) rispetto ai quali i sistemi con *early-tracking* per i quali manifesta una predilezione paiono dare risposte meno soddisfacenti (Brunello e Checchi, 2007; Dustmann, 2004).

Ma è inevitabile che le idee circa l'organizzazione dei sistemi di istruzione e formazione e gli effetti che questi hanno in termini di un'efficace transizione scuola-lavoro riflettano spesso le preferenze individuali e le convinzioni politiche di ognuno. Dal punto di vista empirico è infatti molto complesso giungere a evidenze conclusive su quali opzioni siano associate a migliori performance occupazionali dei giovani, per due semplici ragioni: in primo luogo, l'eterogeneità dei modelli adottati nei diversi paesi (dualità e numero dei *tracks*, momento del *tracking*, durata complessiva dell'obbligo formativo e dei percorsi di istruzione) è tale da introdurre un ineliminabile grado di arbitrio nella classificazione dei sistemi educativi; in secondo luogo, i dati disponibili per le comparazioni tra sistemi educativi sono tutti di natura sincronica (*cross-sections*) e dunque non consentono

di tener da conto di tutti quei fattori istituzionali e macroeconomici non osservati che esplicano i propri effetti in termini dinamici e intertemporali e confondono i risultati sulle variabili di interesse. Dunque, se il confronto internazionale conserva una sua utilità per evitare l'autoreferenzialità dell'analisi e per provincializzare il dibattito, e in questo senso il volume di Pastore centra perfettamente l'obiettivo, difficilmente è gravido di soluzioni o ricette immediatamente importabili e applicabili con successo nel nostro paese.

Riferimenti bibliografici

- Barone, C. (2012), «Contro l'espansione dell'istruzione (e per la sua redistribuzione). Il caso della riforma universitaria del 3+2», *Scuola Democratica*, 4, 54-75.
- Bratti, M., Checchi, D. e Filippin, A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE Pisa 2003*, Bologna, Il Mulino.
- Brunello, G. e Checchi, D. (2007), «Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence», *Economic Policy*, 52, 781-861.
- Checchi, D. (2010), «Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana», *Politica Economica*, 3, 359-88.
- Dustmann, C. (2004), «Parental background, secondary school track choice, and wages», *Oxford Economic Papers*, 56, 209-30.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2012), *I nuovi laureati. La riforma del 3+2 alla prova del mercato del lavoro*, Bari, Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Bari, Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Bari, Laterza.
- Hanushek, E.A. e Woessmann, L. (2008), «The Role of Cognitive Skills in Economic Development», *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-68.
- Hanushek, E. A. e Woessmann, L. (2012). «Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation», *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.
- Mocetti, S. (2011), «Educational choices and the selection process: Before and after compulsory schooling», *Education Economics*, 20(2), 189-209.

■ CORTESE, A. (2012), *Carriere mobili. Percorsi lavorativi di giovani istruiti nel Mezzogiorno*, Milano, Franco Angeli

DI FABRIZIO PIRRO

Dipartimento di Scienze sociali ed economiche,
Sapienza Università di Roma,
fabrizio.pirro@uniroma1.it

Il testo costituisce un ulteriore approfondimento delle tematiche affrontate nel PRIN (biennio 2006-2007) *Mobilità e transizioni nei mercati del lavoro locali*, coordinato da Michele Colasanto. Oltre all'unità dell'Università di Catania, alla quale appartiene la curatrice del volume, vi hanno partecipato unità dell'Università di Bologna, della Cattolica e della Statale di Milano e dell'Università di Trieste. Per meglio comprendere le novità del testo curato da Anna Cortese può allora essere utile fare rapidamente riferimento al quadro teorico generale nel quale si è mosso il progetto nazionale.

Sebbene Pitirim Sorokin, fondatore degli studi sulla mobilità, già nella sua prima opera degli anni Venti individuasse due tipi di mobilità (Sorokin, 1927) – «verticale» ed «orizzontale» – per tutto il Novecento gli studiosi si sono soffermati in massima parte sul primo tipo, utilizzato come chiave di lettura della stratificazione sociale (due esempi su tutti: Lipset e Bendix, 1959; Goldthorpe, 1987). Come hanno riassunto Michele Colasanto ed Eugenio Zucchetti (Colasanto e Zucchetti, 2008), l'attenzione dell'équipe è andata inve-

ce verso il secondo tipo di mobilità, quella orizzontale. Prima di tutto, però, questi stessi autori distinguono tra «mobilità sociale» e «mobilità del lavoro»; a loro avviso, infatti, «non ogni mobilità del lavoro è qualificabile come mobilità sociale e come mobilità di classe e in specie come movimento verticale lungo una scala gerarchica» (Colasanto e Zucchetti, 2008: 8). La prospettiva nella quale si è collocata la ricerca è stata allora quella della mobilità lavorativa orizzontale, «fatta di transizioni differenti e molteplici, di passaggi *job to job*, di carriere differenziate» (Colasanto e Zucchetti, 2008: 8), che quindi «riguarda tutte quelle transizioni e passaggi tra lavori che non comportano necessariamente mobilità sociale ascendente o discendente, ma che tuttavia mettono in campo cambiamenti, anche profondi e rilevanti, del lavoro, quanto a contenuti, modalità di svolgimento, statuto contrattuale» (Colasanto e Zucchetti, 2008:17).

In questo quadro si muove l'ulteriore approfondimento del gruppo catanese. Dopo aver studiato originariamente le transizioni lavorative di tre gruppi di giovani istruiti (diplomati e laureati) occupati nei servizi socio-assistenziali, educativi e del divertimento (Cortese, 2008), il quadro è stato allargato con quest'ultima indagine aggiungendo il comparto dell'ICT. In concreto l'indagine ha portato a 112 interviste: 32 a datori di lavoro e testimoni privilegiati e 80 a lavoratori.

Centrale è il primo capitolo del libro, *Biografie, istituzioni, carriere lavorative*, nel quale la curatrice dà conto del quadro teorico e concettuale in cui si muove il contributo dell'unità catanese. Il primo elemento, evidente già dal titolo del Prin, è la rilevanza attribuita alla dimensione territoriale. Parlando di mercati e non genericamente di mercato viene riconosciuta l'importanza delle specificità locali, di quello che l'autrice definisce un *framework* comune di vincoli e opportunità di contesto, che condiziona la diversa evoluzione dei percorsi lavorativi. Scelte e strategie occupazionali degli attori vanno dunque riferite allo spazio sociale nel quale avvengono,

frutto dell'interazione tra le regole organizzative e i caratteri del mercato del lavoro.

Secondo Cortese, lo scenario catanese è denso di criticità, dove, se ne ce fosse bisogno, gli squilibri sul mercato del lavoro locale amplificano quelli già gravi del Mezzogiorno italiano. A suo avviso, infatti, la fluidità eccessiva della regolazione del lavoro a livello locale sommata ad un modello incentrato sulla flessibilità amplifica i rischi corsi dai soggetti nelle loro transizioni lavorative, intrappolati come sono tra disoccupazione, occupazioni instabili e accettazione incondizionata di un'occupazione.

Inseriti in questo contesto comune, i quattro comparti presentano poi caratteri diversi, analizzati nella seconda parte del libro. In particolare, in quello socio-assistenziale, approfondito da Rosy Musumeci, i giovani hanno percorsi segmentati e difficilmente promozionali, con livelli retributivi bassi e per di più irregolari nel tempo, aspetti ai quali tengono testa con un forte orientamento etico verso il lavoro svolto. Il settore della formazione professionale, analizzato da Lilli Casano, si caratterizza invece per un pendolarismo verso altre attività, che permette però di ampliare competenze e relazioni. Nel comparto del divertimento, trattato da Davide Arcidiacono, vi sono più percorsi, che vanno dal combinare reddito e studio fino alla professionalizzazione imprenditoriale dell'attività. Infine nel settore dell'ICT, curato da Maurizio Avola e Arcidiacono, troviamo sia mobilità eccessive con altri settori, sia intrappolamenti occupazionali conseguenti alla forte concorrenza nel settore. Malgrado i diversi esiti delle transizioni studiate, però, ciò che emerge con chiarezza è il condizionamento dato dal contesto locale, capace di limitare il campo d'azione e quindi i percorsi lavorativi dei soggetti, sommandosi al peso tradizionalmente giocato dalle variabili classiche della disuguaglianza: il sesso, l'età e l'origine sociale.

Un'ultima notazione è relativa all'uso come sinonimi che a volte si fa nel testo dei termini 'transizioni' e 'carriera'. Se il valore aggiunto della ricerca, ma anche di tutto il proget-

to complessivo nel quale s'iscrive, è proprio quello di proporre il concetto di transizioni lavorative (relativo ad una mobilità orizzontale, soprattutto *tra* i lavori) accanto al classico concetto di *carriera lavorativa* (relativo ad una mobilità ascendente in una professione, quindi soprattutto nei lavori - si pensi alle locuzioni 'carriera accademica' o 'carriera militare'), è allora preferibile usarli per connotare fenomeni diversi. Anche se in alcuni casi è possibile riscontrare una crescita delle capacità e delle competenze dei soggetti anche nelle transizioni, mantenere distinti i due termini permette a nostro avviso di avere due strumenti capaci di connotare meglio i cambiamenti e le particolarità, anche se crescenti, dei nuovi tragitti lavorativi. Il rischio, altrimenti, è quello di considerare comunque assimilabili ad una carriera in senso classico percorsi che tali non sono e che, anzi, andrebbero meglio orientati per evitare discriminazioni e disuguaglianze, sulle cui criticità si dovrebbe al contrario intervenire.

Riferimenti bibliografici

- Cortese, A., «Carriere mobili di giovani istruiti nel Mezzogiorno», in M. Colasanto e E. Zucchetti (a cura di), *Mobilità e transizioni nei mercati del lavoro locali*, Milano, Franco Angeli, 66-98.
- Colasanto, M. e Zucchetti, E. (2008), «Volte e percorsi della mobilità lavorativa», in M. Colasanto e E. Zucchetti (a cura di), *Mobilità e transizioni nei mercati del lavoro locali*, Milano, Franco Angeli, 7-36.
- Goldthorpe, J. (1987), *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Oxford, Clarendon.
- Sorokin, P. (1927), *Social Mobility*, New York, Harper; trad. it. (1965), *La mobilità sociale*, Milano, Comunità.
- Lipset, S.M. e Bendix, R. (1959), *Social Mobility in Industrial Society*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press; trad. it. (1975), *La mobilità sociale nelle società industriali*, Milano, Etas Libri.

■ **RICHINI, P. (a cura di) (2012), *Strumenti per la formazione esperienziale dei manager*, Roma, ISFOL, I libri del Fondo Sociale Europeo**

DI ASSUNTA VITERITTI

*Dipartimento di Scienze sociali ed economiche,
Sapienza Università di Roma,
assunta.viteritti @uniroma1.it*

Nel volume sono riportati i risultati di un'ampia ricerca che vuole essere una ricognizione, la prima in Italia per la varietà interna delle pratiche presentate, di metodologie formative emergenti che si situano in una traiettoria di innovazione delle culture e delle pratiche di apprendimento degli adulti nei luoghi di lavoro¹. Si tratta di un prodotto corale e collettivo, articolato con contributi che guardano a diverse esperienze formative in differenti contesti aziendali².

Da un punto di vista più specifico il testo riporta pratiche formative realizzate 'fuori dall'aula', tra queste il *coaching*, il *counselling*, l'*outdoor training*, il *learning tour*, l'impiego di *business game* e di tecniche teatrali, cinematografiche, musicali e narrative, tutte pratiche che richiedono inventiva e focalizzazione insieme a un forte investimento da parte di progettisti, esperti e partecipanti. Il sapere che si condivide è pratico, partecipato e condiviso e si rende tale in eventi formativi di natura esperienziale in cui i partecipanti sono attori e non utenti.

Si tratta di un volume di casi e di sperimentazioni che testimonia come in Italia le culture della formazione si sono trasformate contando su esperienze che vanno ben oltre le tradizionali forme della formazione aziendale, un tipo di formazione che per troppo tempo ha ricalcato un modello scolastico e trasmissivo per contesti e soggetti immersi in

¹ Il volume è scaricabile online: <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18740>.

² Gli autori dei vari capitoli del volume sono: Aviana Bulgarelli, Rocco Barbaro, Giuseppe Di Lieto, Emanuela Francischelli, Davide Premutico, Pierluigi Richini.

culture e pratiche di lavoro che di scolastico e di trasmissivo non hanno più nulla, contesti di pratica, animati da processi complessi dal punto di vista organizzativo e tecnologico, contesti in cui il sapere dell'esperienza conta. Il volume vuole anche testimoniare la possibilità di innovare le forme e la qualità della formazione finanziata da fondi pubblici europei e il fatto che sia possibile innovare il fare formazione in tutte le fasi, dalla progettazione, alla gestione e rendicontazione. A tal fine per ogni metodologia illustrata vengono descritte modalità di intervento, profili professionali coinvolti, esiti e variabili di costo. Il testo ha il pregio di raccogliere esperienze formative che affondano in approcci disciplinari diversi (dalla psicologia cognitiva alla pedagogia degli adulti, dall'economia alla sociologia, dall'antropologia, alla letteratura, ecc.). Gli approcci sono accomunati in un *frame* comune che rappresenta una sfida per pensare e fare in modo diverso formazione dentro le organizzazioni, tanto con professionisti qualificati in ruoli strategici quanto con persone, che cercano strade di riqualificazione, a rischio di esclusione dal mondo del lavoro. Le ispirazioni classiche su cui queste esperienze formative si fondano (forse poco esplicite e poco problematizzate nel lavoro) vanno dal pragmatismo di John Dewey, alla psicologia sociale di Kurt Levin, all'epistemologia cognitiva di Jean Piaget, all'apprendimento basato sull'esperienza di Kolb. Il testo, che ha il pregio di mostrare (soprattutto nel video allegato che è parte integrante del lavoro editoriale) l'esperienza di comunità di professionisti impegnati nelle tante forme della formazione esperienziale, ingloba le diverse esperienze in una cornice comune, quasi a voler creare un comune approccio che si propone come modello alternativo oltre la *black box* della formazione a porte chiuse, standardizzata, proceduralizzata e modernista che per troppo tempo è stata la forma tipica della formazione finanziata. Si apprende e si fa esperienza di cambiamento professionale, e di trasformazione organizzativa, fuori dall'aula di formazione tradizionale; si fa formazione

fuori dall'aula e con gli altri, attraverso forme di simulazione, rappresentazione, attraverso giochi di ruolo, tramite la narrazione, l'uso di strumenti musicali o nel contatto con la natura.

Al centro di tutte le esperienze descritte è il sapere riflessivo e dialogico che ha avuto poco spazio nell'esperienza organizzativa e manageriale. I professionisti impegnati nelle attività descritte nel testo sono portati a riflettere sulla loro esperienza professionale tramite attività condotte lontano dalle routine del lavoro. Nel vivere queste esperienze mettono in gioco saperi ulteriori da rendere consapevoli e da far crescere: la motivazione, la leadership, il coordinamento, il gruppo, il conflitto, la cooperazione, la fiducia, la sfida, il *problem solving*, il *problem setting*, ecc. Peraltro tutte le esperienze presentate necessitano ai partecipanti di familiarizzare con oggetti di lavoro 'altri', tra cui spartiti, sceneggiature, linguaggio cinematografico, mappe, tutti elementi che richiedono l'allestimento di nuove competenze pratiche. Gli orientamenti culturali che guidano le diverse esperienze descritte nei casi paiono ispirate dal considerare le organizzazioni e le aziende non come strutture fatte di regole, norme e procedure ma piuttosto come processi nel loro farsi.

Ora però lasciamo un poco di spazio anche per qualche rilievo critico. Come in parte accennato precedentemente, la ricchezza delle prospettive disciplinari presenti nei vari casi rimane forse troppo implicita e questo rischia di annacquare le differenze tra le pratiche formative che paiono indifferenziate, laddove invece sono tra loro differenti anche dal punto di vista epistemologico (si pensi ad esempio alla distanza tra le tecniche di *business game*, ispirate alle teorie delle decisioni e alla teoria dei giochi, e quelle dell'improvvisazione musicale, che si avvicina ad approcci culturalisti, fenomenologici e pedagogici). Mancano riferimenti teorici e riflessioni critiche alle visioni dell'organizzazione che queste pratiche formative auspicano. Si tratta di pratiche che richiedono tempo, fiducia, abbandono, messa in discussione dei partecipanti, ma come si

analizza il dopo? Cosa accade nelle pratiche di lavoro dopo la partecipazione alle diverse forme della formazione esperienziale descritte? E come sono scelti i partecipanti a queste iniziative? Queste attività sono un dono per le persone in una progressione di carriera o sono un'esperienza per quelli a rischio di esclusione? Queste esperienze sono utili per le persone o per i contesti? Si tratta di domande che aprono temi e campi per nuove ricerche che speriamo l'ISFOL e i suoi esperti potranno continuare a svolgere.

Come si diceva al volume è allegato un documentario, realizzato da Rocco Barbaro, prodotto a partire da videointerviste ad esperti e manager e da registrazioni di momenti esercitativi che mostrano tutti i tipi di esperienze formative illustrate nel volume, si tratta di un materiale vivo, ricco e utile.

Il volume è sicuramente un utile strumento di lavoro, anche per la didattica, volto a testimoniare che un'altra formazione è possibile, speriamo solo che questo 'allenamento all'aperto' non si allontani troppo dalle pratiche di lavoro.