

L'educazione alla democrazia intelligente dello sviluppo locale attraverso i Circoli di Studio. *Il modello pedagogico sostenibile della Ricerca Azione Partecipativa*¹

Paolo Orefice

Abstract

The essay is focused on the theoretical and methodological model of education at the bases of Study Circle in the framework of decentralized system of sustainable and endogenous Local Development. The aims is to underline those SC components required to contribute to the creation of a lifelong open knowledge in local community based on equity, solidarity, and well-being of the territory and its inhabitants of today and tomorrow: this is the education of citizens to the democracy of emancipated intelligence. The sustainability of SC consists in the possibility of learning process to interact with the context and the contents of knowledge, with personal feeling and thinking to interpret and to transform in the same time the subject and context. One of the SC educational methodologies that supports and implement the theory of complex knowledge in order to ensure sustainable development is the Participatory Action Research. The phases and the integrated flow of PAR are defined in the context of SC.

¹ Per gli approfondimenti si rimanda alle pubblicazioni dell'autore che riportano studi teorici, ricerche e interventi educativi di sviluppo locale in Italia e all'estero. In particolare, si fa riferimento ai seguenti volumi: *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell' homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci, 2001; *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Milano, Guerini, 2003; *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e pratiche*, Napoli, Liguori, voll. 2, 2006; *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma, Editori Riuniti, 2009; (a cura con) R.S. Granera, G. Del Gobbo, *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, Napoli, Liguori, 2010; *Pedagogia sociale*, Milano, Bruno Mondadori, 2011; (a cura con) A.Carullo, S.Calaprince, *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Padova, Cedam, 2011. *Ciudadanía emancipada a través de la Investigación Acción Participativa. En la búsqueda de nuevos paradigmas de Desarrollo Humano*, Editorial Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile/ Firenze University Press, Firenze, 2014. Queste ed altre pubblicazioni sul rapporto tra educazione e sviluppo hanno preso l'avvio dai primi lavori dell'autore, come *La Comunità educativa: teoria e prassi*, Napoli, Ferraro, 1975;

La programmazione educativa nel sistema del decentramento, Napoli, Ferraro, 1981 (con la collaborazione di Teresa Russo Agrusti, Vincenzo Sarracino e altri contributi del gruppo di ricerca Mo.Ter.).

Il presente contributo sui CdS si rifà al modello pedagogico di riferimento del Progetto finanziato nell'ambito del Programma per la Cooperazione transfrontaliera Italia-Slovenia 2007-2013 dal Fondo europeo di sviluppo regionale e dai fondi nazionali, di cui l'autore è stato direttore scientifico. Il testo è stato pubblicato in inglese con il titolo *The Pedagogical model of Sustainable Participatory Action Research* nel volume N.Bogataj e G.Del Gobbo (Eds.), *Lifelong learning devices for sustainable local development. The study circles experience in the crossborder area Italy-Slovenia* (ETS, Pisa, 2015, pp.16-38).

Keywords

Education Models; Citizens Education; Intelligent Democracy; Sustainable Local Development, Participatory Action Research

1. *La sostenibilità della strategia di sistema dei CdS per lo sviluppo locale*

I Circoli di Studio (CdS), all'interno dei sistemi formativi, rientrano nell'ambito dell'educazione non formale e, in particolare, dell'educazione non formale degli adulti.

A fronte della loro collocazione internazionale tra educazione formale e educazione informale, la loro scarsa utilizzazione in Italia, ad eccezione di alcune realtà locali come quelle della regione Toscana e del Progetto transfrontaliero ripreso in questo scritto, li rende poco visibili e ancor meno riconoscibili sul piano teorico e metodologico per un verso, ed in quello istituzionale e professionale per un altro.

L'aggravante di tale debolezza è che si trova all'interno di una debolezza più ampia: l'educazione non formale e, ancor più quella degli adulti, non ha nel nostro Paese un riconoscimento adeguato, né rientra in una strategia educativa nazionale e regionale di *Lifelong Learning*. Eppure la domanda educativa preme in maniera dirompente nei processi sempre più estesi d'impoverimento sociale, culturale ed educativo, vecchi e nuovi.

Di qui nasce la necessità per i decisori di evitare azioni parziali e di corto respiro a favore dei CdS, accrescendo la confusione sulla loro natura e opportunità, per di più in una stagione storica di crisi generalizzata e tagli di risorse come quella attuale. L'antidoto a questa grave, diffusa debolezza è uno solo: adottare una strategia di sviluppo dei CdS che abbia una sostenibilità di sistema a trecentosessanta gradi: dalla sostenibilità teorica e metodologica a quella politica e normativa, ma anche professionale, gestionale e associativa, oltre che economica.

E' ovvio che un modello teorico-metodologico da solo non basta a rendere sostenibile il sistema dei CdS, ammesso che sia un modello coerente, congruente, efficace nell'ambito dell'educazione non formale di qualità. Altrimenti sarebbe dannoso, non potendo giustificarlo. Ugualmente, un modello di struttura, gestione, professione e supporto politico, normativo, economico al sistema dei CdS da solo non assicura la risposta sostenibile di educazione non formale, ma degrada in un apparato infecundo e superfluo che alla fine si autoconsuma e si distrugge.

Nell'uno e nell'altro caso, il CdS può essere descritto in una pubblicazione, sperimentato sul terreno, sostenuto "una tantum" da una condizione favorevole di politica locale e regionale, che ne può fare il fiore all'occhiello. Se però il CdS non mette radice e si autoalimenta, cioè se non diventa sistema sostenibile nella teoria che lo orienta e nella pratica che lo rende fattibile, non offre il contributo indispensabile allo sviluppo dell'educazione nel nostro Paese e non risponde ai sempre maggiori e urgenti bisogni educativi della

popolazione, che l'educazione formale non riesce più a soddisfare perché la travalicano e l'educazione informale deteriora e mortifica.

Vi è un'ulteriore condizione ineludibile all'approccio di sistema dei CdS, che è specifica della loro posizione all'interno dell'educazione non formale: i CdS, per la loro presa diretta con i bisogni quotidiani della vita della popolazione e dei suoi contesti, sono chiamati ad offrire il loro contributo educativo allo sviluppo di qualità della società locale e del territorio, contrastando, arginando e svuotando forme di sviluppo antitetico. La loro offerta educativa non può sfuggire né ignorare questo imperativo, alienandosi in un'educazione decontestualizzata ed estranea, se non addirittura in una pseudoeducazione condizionata e deviante: per la sua natura di difesa e promozione della condizione umana, non può non avere un impatto virtuoso sui processi di antropizzazione che giorno dopo giorno mettono a rischio di degrado umano gli abitanti di un dato territorio.

La sostenibilità di sistema dell'educazione non formale dei CdS si intreccia con la sostenibilità dello sviluppo locale complessivo. E' una marcia in più, ma anche una sfida esaltante per ciascuno e tutti gli attori implicati nei CdS che concorrono alla sostenibilità dell'educazione: il sistema a rete dei CdS si alimenta ed alimenta il sistema a rete dello sviluppo locale.

Gli elementi di sostenibilità del sistema dei CdS sono stati praticati dal Progetto transfrontaliero e vanno ulteriormente sostenuti nel suo rafforzamento, diffusione e trasferimento, attraverso la rete delle istituzioni e degli organismi dal livello comunale e regionale a quello nazionale e transnazionale.

Si riportano alcuni punti di forza della strategia di sistema dei CdS per l'educazione degli adulti in Europa: in aggiunta a quelli già valorizzati nell'esperienza del Progetto europeo, se ne introducono altri per portare a regime il sistema locale e regionale dei CdS integrato allo sviluppo locale in Italia, ma anche in Slovenia, pur con le dovute differenze, nel quadro di Europa 2020.

A livello della sostenibilità politica, normativa, istituzionale e amministrativa, il sistema locale dei CdS rientra nelle competenze del decentramento regionale e delle autonomie locali in materia di sviluppo locale integrato e di sistema formativo integrato, che supera la separazione e la gerarchia dei sistemi dell'istruzione, della formazione e dell'educazione non formale, pur riconoscendone le rispettive autonomie, perché tutti sono chiamati ad operare funzionalmente al medesimo apprendimento di ciascun cittadino lungo tutta la sua vita.

- Sul piano internazionale il sistema di educazione non formale dei CdS per lo sviluppo locale rimanda alle strategie dello sviluppo: dagli Obiettivi del Millennium delle Nazioni Unite (2000) ai Rapporti annuali del Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo, alle Conferenze internazionali dell'UNESCO sull'Educazione degli Adulti (dal 1949 ad Elsinør al 2009 a Belém), al Decennio dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (2005-2014) proclamato dall'UNESCO.
- Sul piano europeo il significato fondamentale dell'educazione non formale, insieme all'educazione formale recuperando anche l'educazione informale, è da ricondurre nella strategia del *Lifelong Learning*: dal rap-

porto sull'*Education Permanente* del Consiglio dell' Europa del 1970 al *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del Consiglio Europeo a Lisbona nel 2000 per la costruzione della Società europea della conoscenza avanzata, competitiva, interculturale e solidale fino alla strategia di *Europe2020* all'interno delle sette iniziative faro per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, adottata il 2010 dal Consiglio Europeo.

A livello della sostenibilità della formazione e della professione di Educatore nel CdS, il sistema dispone della figura professionale dell'educazione non formale:

- l'attuale assetto dei tre cicli europei della formazione universitaria (L. 128/2013 e DL 104/2013) dell'Educatore ha istituito la laurea triennale di Scienze dell'Educazione (Classe di Laurea 19 (ex 18) all'interno della filiera professionale che comprende anche il Pedagogista (LM 50 Programmazione e gestione dei servizi educativi, LM 57 Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua e LM 85 Scienze pedagogiche);
- la qualifica europea dell'Educatore rientra nel 6° livello del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) - il Pedagogista nel 7° -, recepito nel nostro Paese dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali e dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (Rapporto ISFOL, Roma dicembre 2012);
- il riconoscimento dell'Educatore (e del Pedagogista) come professionista è stabilito dalla Legge 4/2013 che disciplina le professioni non regolamentate in ordini e collegi;
- la Proposta di Legge 2656/2014 *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista* di Iori e altri, alla quale chi scrive ha collaborato insieme alla Siped con le associazioni nazionali di educatori e pedagogisti, individua nella figura di Educatore con laurea in Scienze dell'educazione l' "unica" figura abilitata a svolgere attività professionale nel campo dell'educazione non formale, per l'evidente specifica qualificazione richiesta a chi opera professionalmente sullo sviluppo dei processi formativi dall'infanzia all'età adulta (analogamente all'insegnante nel sistema di istruzione e formazione professionale) in una molteplicità di contesti e servizi educativi e in situazioni diversamente problematiche.

A livello della specificità del campo dell'educazione non formale, anche la recente legislazione nazionale sta recuperando le direttive europee sul riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali e sull'attivazione dei sistemi a rete dell'educazione non formale. Si rimanda, in particolare, ai seguenti provvedimenti legislativi:

- l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali e la realizzazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze è stato disciplinato all'interno del DL 13/2013, che fa

seguito alla Legge 92/2012 sulle *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*;

- a seguire, è in fase di elaborazione ed attuazione una serie di disposizioni ministeriali per individuare e validare le competenze, valorizzando i saperi personali dei cittadini, come nel CdS;
- allo scopo sono già operative in Italia Reti territoriali interistituzionali e interassociative per l'apprendimento permanente, a cui il sistema a rete dei CdS non può non collegarsi per la sua sostenibilità.

Pertanto, per il Progetto transfrontaliero del sistema dei CdS la sfida della sua composita sostenibilità trova ulteriori pilastri, dopo essere stata messa alla prova negli anni della sua realizzazione, per di più attraverso la soluzione innovativa ancora più avanzata per la Società europea della conoscenza: la costruzione del sistema transfrontaliero di CdS, che rimanda allo sviluppo sostenibile intrecciato della società friulana-slovena, a dimostrazione che le terre dell'educazione all'odio e al rancore si sono trasformate in terre dell'educazione al comune sviluppo e benessere.

2. *La sostenibilità dell'educazione non formale dei CdS per lo sviluppo locale alla prova dei Modelli pedagogici*

All'interno della strategia di sistema dei CdS, il presente contributo si focalizza sulla componente pedagogica ed educativa. Pertanto, s'interroga sui modelli pedagogici teorico-metodologici dell'educazione, ereditati dal passato, prevalenti nel presente e proiettati nel futuro: la breva carrellata è finalizzata a individuare alcune componenti che, riferite ai CdS, sono chiamate a contribuire, attraverso l'espressione delle potenzialità educative dei cittadini, alla costruzione endogena e sostenibile della comunità locale, equa e solidale, fondata sul benessere della terra e dei suoi abitanti oggi e domani, prossimo e futuro: è l'educazione *dei cittadini alla democrazia dell'intelligenza emancipata*.

Scorrendo dunque, anche se in forma schematica e limitata, tali modelli pedagogico-educativi, è abbastanza agevole individuare alcuni cambiamenti paradigmatici che essi producono nelle pratiche educative. Possono essere ricondotti a tre macro-tipologie: la centralità dei contenuti esterni ai soggetti; la centralità dei soggetti in rapporto ai contenuti; la centralità della relazione soggetti-contesti-contenuti. Dall'opzione del modello teorico nasce anche la scelta del modello metodologico, adottabile nell'educazione non formale dei CdS.

Si scarta il primo modello, agli antipodi della natura dei CdS che nascono sulla base dei contenuti d'interesse dei cittadini: lo si prende ugualmente in considerazione perché può rientrare, anche inconsapevolmente, nella pratica di un CdS organizzato in "corso" più che in "percorso" di studio.

Il secondo modello, compatibile con la natura dei CdS, rimanda alla centralità dell'apprendimento nella gestione dei contenuti: ribalta la posizione

del primo modello e fonda le pratiche di *Lifelong Learning*, che hanno rivoluzionato la stessa pedagogia scuolettrica con la pedagogia delle stagioni della vita.

Il terzo, che può essere considerato una variante ed uno sviluppo del secondo, mette in evidenza il processo di costruzione dei saperi, che avviene esattamente nel rapporto tra saperi immateriali e saperi materiali, saperi soggettivi e saperi oggettivi, saperi delle persone e saperi dei contesti, che sono naturali, sociali, culturali: nel superare il dualismo contenuto-soggetto si candida ad essere un paradigma della pedagogia scientifica che genera *una metodologia educativa sostenibile per lo sviluppo locale sostenibile*.

2.1 *Il modello “C”: i contenuti da trasmettere*

Il primo e più consolidato modello tradizionale, come anticipato, si basa sulla centralità assoluta dei contenuti precostituiti. Tale modello è proprio delle pedagogie trasmissive, che trovano legittimazione nelle società e culture chiuse, gelose della totale conservazione dell'esistente e degli apparati di potere che esse veicolano.

Nel nostro Paese, com'è risaputo, l'idealismo pedagogico faceva il paio con una società autoritaria nell'assetto ideologico, politico e istituzionale e ben si riconosceva nella didattica dei contenuti ad essa rigidamente funzionali, nelle diverse articolazioni dell'educazione: nell'educazione formale, attraverso l'insegnante funzionario, espressione e garante dei contenuti del programma e attraverso lo studente tanto più “bravo” quanto più in grado di fissarli bene “nella testa”; nell'educazione non formale, attraverso gli educatori e gli educandi, impegnati dai due versanti opposti di trasmettitori e assimilatori nelle attività di tempo libero, sportive, sociali e culturali, veicoli dei contenuti ideologici del regime; nell'educazione informale, attraverso la famiglia e tutti gli altri canali informativi, sociali e culturali di addottrinamento e socializzazione dei giovani e degli adulti finalizzati a riconoscersi e ad obbedire agli stessi contenuti, uniformi e intoccabili.

Il modello pedagogico, assunto in modo esplicito o implicito, dell'educazione basata sui contenuti a prescindere dalle differenze dei soggetti, ha trovato altre forme, meno radicali e più flessibili, con l'affacciarsi del modello pedagogico e didattico centrato sul soggetto, grazie alla legittimazione della pedagogia dell'attivismo nel mutato contesto della ricostruzione della repubblica italiana: lì dove la società e la scuola erano più lontane dal riconoscersi nel nuovo modello fortemente improntato di educazione alla critica razionale ed alla democrazia attiva, il vecchio modello ha continuato ad alimentare – ancora tutt'oggi – l'educazione alla gerarchia culturale, al conformismo dipendente ed alla discriminazione sociale. Ne sappiamo le ragioni: la scuola dopo l'obbligo non è stata sottoposta fino ad oggi ad una riforma organica delle strategie e dei progetti formativi, perpetuando contenuti desueti e metodi sterili, inclusa l'insufficiente preparazione culturale, pedagogica e professionale degli insegnanti, salvo aggiusti di parti tecniche e procedurali con un

impatto debole sui cambiamenti innovativi ogni volta auspicati. Da questo modello, infatti, non è uscita nemmeno l'istruzione universitaria, nonostante gli adeguamenti all'architettura europea della formazione superiore.

A causa di questo modello, contestato ma persistente, l'educazione non formale non trova nel nostro Paese a tutt'oggi il dovuto e compiuto riconoscimento. Infine, l'educazione informale delle generazioni di adulti fino ad oggi non se n'è ancora distaccata. L'una e l'altra sono rimaste in balia dei valori incompiuti e degli pseudo-valori della repubblica imperfetta.

Di qui la sparizione di strategie educative forti, proprie di una democrazia compiuta ed il mancato sostegno, politico, normativo e professionale agli approcci dell'Educazione permanente e del *Lifelong Learning*: come si è ricordato all'inizio, sono gli orientamenti dell'educazione che dagli anni Settanta in poi, il Consiglio d'Europa prima e l'Unione Europea dopo, hanno assunto a bandiera della formazione dei cittadini europei nell'epoca storica dell'interconnessione planetaria. Tali orientamenti segnano il passaggio al successivo modello di strategie pedagogiche e di sistemi educativi.

2.2 Il modello "S": i soggetti dell'apprendimento

In Italia, l'orientamento pedagogico e didattico centrato sul soggetto ha trovato la sua prima e formale affermazione negli anni della ricostruzione postbellica, grazie al dibattito sulla centralità del bambino in ogni forma di educazione. Ad aprire il dibattito furono i movimenti internazionali degli insegnanti e degli educatori comunitari ed i pedagogisti delle Scuole Nuove, a partire dalla scuola comunità di impronta deweyana.

Durante gli anni cinquanta della nuova repubblica il dibattito si fece anche duro tra le pedagogie cattoliche, laiche e comuniste: la discriminante era esattamente nella posizione che assumevano i contenuti rispetto agli interessi dei bambini.

A parte le derive del totale spontaneismo pedagogico nell'educazione infantile, che negli anni '60/'70 si estese anche agli studenti delle scuole secondarie superiori e delle università che reclamavano il diritto all'autogestione dello studio, di fatto i contesti culturali e scientifici, politici e istituzionali di quegli anni e dei successivi trovavano la convergenza nel riconoscere l'importanza centrale dei processi di "apprendimento significativo" nello studio dei giovani, ma anche nell'educazione degli adulti: la scuola dell'insegnamento si andava convertendo in scuola dell'apprendimento. Il riferimento maggiore erano le teorie di pedagogisti e psicologi, come Piaget, Vigotsky, Bruner, che pure espressione di scuole di pensiero diverse, ponevano l'accento sulle modalità con cui lo studente si appropria dei contenuti. Questo modello veniva accolto con entusiasmo nel nuovo clima storico ormai propenso ad estendere gli interessi e i diritti ai ceti socialmente ed economicamente più svantaggiati, per i quali anche la pedagogia e la didattica erano chiamate a cogliere le diversità: le strutture e le dinamiche dei processi di apprendimen-

to esprimevano le diversità su cui innestare l'insegnamento personalizzato e socializzato per garantire l'uguaglianza delle opportunità. Le teorie psicopedagogiche e socio-pedagogiche, come le strategie e le politiche dell'educazione convergevano verso una democrazia educativa e didattica nel comune impegno, da versanti distinti, di alimentare la democrazia sostanziale.

L'eredità delle scuole aperte e dei contro-scuola, che coinvolgevano anche gli adulti dei quartieri degradati delle periferie urbane, il riconoscimento del diritto allo studio dei lavoratori sancito dalle "150 ore", la nascita delle Regioni e delle Autonomie locali, ma anche l'inedito fermento dell'educazione degli adulti e dell'educazione permanente in alcune sedi accademiche e associazioni nazionali che le riconoscevano e difendevano come uno dei diritti fondamentali dei cittadini, veniva ad inglobare in un unico principio pedagogico le varie espressioni e forme dell'istruzione, dell'educazione non formale e dell'educazione informale, tutte rispettose delle diversità personali, sociali, culturali.

Nei Paesi europei si dibatteva e si lavorava alla realizzazione della *Learning Society* nei contesti anglosassoni, della *Cité Educative* in quelli francofani e, successivamente, della *Ciudad Educativa* nelle Comunità autonome regionali della Spagna. Nel nostro Paese, si avviarono dibattiti, congressi, ricerche-intervento di Pedagogia sociale e territoriale per lo sviluppo delle popolazioni locali maggiormente emarginate. Tra i pedagogisti pionieri delle Comunità educative locali nei diversi Paesi europei vanno ricordati, tra gli altri, W.K.Richmond, T.Husen, P. Lengrand, R. Laporta, ai quali la generazione pedagogica cui l'autore appartiene e le successive sono debitrice come ricercatori e pedagogisti dell'apprendimento lungo il corso della vita degli abitanti di un determinato territorio.

In questo secondo modello, che possiamo definire della pedagogia territoriale, si annullano le separazioni tra scuola, extrascuola e educazione degli adulti perché da qualunque apparato educativo ci si colloca, di tipo formale, non formale, informale, l'azione educativa è focalizzata sul medesimo processo di apprendimento di un soggetto. L'origine europea di questa impostazione è stata già riportata all'inizio. Il modello pedagogico regge su due pilastri interconnessi: *Lifelong Learning* e territorio. Il primo dà corpo alla centralità dei soggetti in quanto ogni essere umano è dotato della capacità di apprendere, a cui pertanto ogni azione educativa è chiamata ad indirizzare metodi ed obiettivi, a qualunque sistema educativo faccia capo. Il secondo risolve la centralità dei contenuti, presenti necessariamente in ogni azione educativa, che però non sono alternativi al mondo dei soggetti, come era nel modello precedente, fondamentalmente dualistico: qui i contenuti sono "locali" nel senso che scaturiscono dai vissuti particolari "appresi" dalle persone nei luoghi reali e virtuali che abitano e che sono portatori dei problemi individuali e collettivi da risolvere per vivere degnamente.

Partire dall'approccio locale non significa chiudere l'orizzonte dei contenuti nel "particolare" soggettivo, sociale e territoriale dell'infanzia, dei giova-

ni e degli adulti, ma aprirlo ai contenuti “generali” che l’educazione formale e non formale propone attraverso gli apprendimenti pre-disciplinari e disciplinari. Bisogna riconoscere, però, che a questo livello di “contenuti esterni” ai contenuti appresi localmente, il modello dell’apprendimento ha difficoltà a superare la visione delle due entità: per riportare un esempio tra i più autorevoli, anche l’epistemologia piagetiana nella soluzione dell’assimilazione e dell’accomodamento per spiegare come avviene il processo di apprendimento, mantiene distinti i due fronti del soggetto che apprende e della “cosa” da apprendere.

2.3 Il modello “S-C-S”: la relazione tripolare soggetti-contesti-saperi

La libera ricerca scientifica ha da sempre segnato l’avanzamento della scoperta dell’uomo e del mondo che l’attornia. Questo è vero anche nel campo dell’educazione: se n’è avuto un saggio nei modelli appena presentati. Le interpretazioni dell’educazione si sono arricchite nei secoli: si può partire dalla ricerca del pensiero monolitico della pedagogia esclusivamente filosofica, quando questa riteneva di riconoscere e ricostruire da sola il sistema uomo nel sistema mondo, per arrivare alla ricerca contemporanea della pedagogia dal pensiero multiplo che riporta nel suo alveo le scienze dell’uomo per ricomporle nel suo assetto disciplinare; in tal modo, ne coglie ed usa i contributi per riuscire a comprendere dove risiedono l’origine e lo sviluppo della formazione umana e come l’educazione può accompagnare, sostenere e arricchire il processo di antropizzazione storica della nostra specie.

Negli ultimi decenni, le ricerche neurobiologiche sull’evoluzione delle specie viventi e quelle psico-antropologiche sulle strutture e le dinamiche sottese agli apprendimenti individuali e culturali hanno fatto evolvere le teorie della mente cognitiva verso il più ampio spettro del costruttivismo. Si è compreso che le teorie dell’apprendimento da sole non risolvono il dualismo tra processo apprenditivo e contenuti da apprendere. Manca la chiave unica che li genera, li tiene insieme e li fa procedere interconnessi: in una parola, li costruisce.

Arrivare a riconoscere che il processo di apprendimento corrisponde al nostro “processo formativo” personale di cui si fa carico l’educazione nei diversi apparati istituzionali ed associativi della società, è stato indubbiamente un cambio paradigmatico enorme rispetto al modello tradizionale del passaggio diretto e senza mediazione (salvo il presupposto di possedere una “buona intelligenza”) dei contenuti da un soggetto ad un altro. Il modello successivo ne ha raccolto l’eredità e va oltre.

La teoria complessa della conoscenza mantiene interdipendenti contenuto e metodo nella costruzione dei significati con i quali interpretiamo e ci muoviamo nel mondo: la realtà non è una fotografia uguale per tutti gli esseri umani e, aggiungiamo, per tutti gli esseri viventi. I contenuti della realtà variano a seconda della forma di conoscenza che li esplora; ugualmente, la

conoscenza varia anch'essa a seconda della forma del contenuto con cui entra in contatto.

La conoscenza, anzi diciamo empiricamente, le conoscenze umane non sono solo razionali, né sono espressione di una razionalità uniforme su tutto il pianeta che abitiamo: contrariamente allo stereotipo che persiste anche tra gli studiosi, la ragione e la sua razionalità non esprimono l'unico tipo di conoscenza degno di tale nome, espressa dal pensiero astratto e cosciente.

Vi è un secondo modo di conoscere, che genera altre forme di significati della realtà, che sono arrivate fino a noi grazie a tre miliardi e mezzo di anni di evoluzione delle specie viventi sulla Terra e che fanno parte del potenziale conoscitivo più radicato in ciascuno di noi: sin dai protozoi la vita incipiente per affermarsi aveva la necessità di costruire i significati interpretativi dei contesti da cui trarre alimento, difendersi, moltiplicarsi. Con l'evoluzione degli invertebrati e poi dei vertebrati che generava forme di vita via via più elaborate e, con esse, cellule e sistemi neuronali sempre più complessi, la costruzione delle forme interpretative dei contesti di vita si andava articolando e specializzando attraverso i canali di contatto dei sensi con l'ambiente: questi mandavano le informazioni elettriche e biochimiche al centro nervoso, che le restituiva all'organismo in termini di conoscenze senso-motorie per avvicinarsi o allontanarsi dalla fonte informativa dell'ambiente a seconda delle sensazioni provate di piacere o dispiacere.

Analogo processo, ma più sofisticato, si è realizzato nelle specie viventi che evolvevano in vertebrati progressivamente più complessi, dove la protezione e l'articolazione ossea del cranio, delle vertebre e delle loro cellule nervose hanno permesso l'evoluzione selettiva di sistemi nervosi sempre più elaborati che, attraverso le informazioni senso-motorie, accedevano a forme conoscitive più intense e funzionali al loro più evoluto sistema di vita: le informazioni biochimiche ed elettriche non generavano solo sensazioni, ma anche emozioni, la cui spinta alla lotta per la vita ed alla sua difesa era anch'essa immediata e inconsapevole, mossa dal desiderio o dalla paura incontenibili. Le specie viventi da cui filogeneticamente discendiamo e ci siamo evoluti fino all'affermazione della nostra specie di *Homo Sapiens Sapiens* sul pianeta, ci hanno trasmesso i primi due domini conoscitivi dei sensi e delle emozioni, che possiamo riepilogare nella "conoscenza del sentire": in questa accezione più ampia, possiamo chiamarli anch'essi cognitivi in quanto costrutti mentali, escludendo la consapevolezza della ragione simbolica.

Nelle specie mammifere più evolute dei primati e poi degli ominidi, nei più recenti milioni di anni si fatto strada il terzo dominio conoscitivo o cognitivo: questo si è evoluto nei significati immateriali dell'astrazione simbolica, valoriale, consapevole e cosciente. E' il dominio della "conoscenza del pensiero", che produce le idee: esso ha potuto dare inizio alla preistoria e poi alla storia umana con le sue civiltà e culture, dove il necessitarismo del sentire (non possiamo non vedere, non possiamo non provare paura) si è accompagnato alla libera scelta della ragione (possiamo decidere se alimentare un pensiero e agire di conseguenza). Solo a quest'ultima le civiltà egemoni mo-

derne del nostro occidente attribuiscono l'unico diritto di chiamarsi conoscenza, in forza della più alta elaborazione dei significati. Altre civiltà hanno mantenuto e mantengono forme diversificate di conoscenze.

Pertanto, intendiamo per conoscenza l'elaborazione dei significati che costruiamo nel rapporto con la realtà attraverso i sensi, le emozioni e le idee: i significati prodotti corrispondono ai saperi intrecciati del sentire e del pensare. La ragione nasce dal sentire ed è alimentata dal sentire, su cui costruisce i significati razionali; il sentire dei sensi e delle emozioni nasce senza il controllo della ragione, che poi li porta alla coscienza.

Con la conoscenza sensomotoria, emozionale e razionale scompare non solo il dualismo "soggetto/contesto", "soggetto/contenuto", ma anche quello "conoscenza/azione": i tre domini cognitivi si interfacciano nella costruzione e operabilità dei significati. Infatti, i significati sono le interpretazioni della realtà intesa come contesto e, dunque, i saperi non sono separati dai contenuti esterni, ma sono la loro formalizzazione cognitiva. Se chiamiamo "testo" la conoscenza elaborata (il sapere prodotto dalla mente integrata dei tre domini) e "contesto" il segno da elaborare (presente nella realtà e, in quanto tale, contenuto esterno alla mente), il con-testo è con il testo e il testo è nel con-testo.



In questa relazione reciproca contesto-testo, cioè "segno-significato", il movimento elaborativo del sentire e del pensare si nutre e nutre il movimento dell'agire sentito e pensato: i saperi prodotti dal duplice movimento dell'interpretare e trasformare della conoscenza restano "significati immateriali" della mente o delle menti che li hanno generati e li comunicano attraverso i linguaggi dei sensi, delle emozioni e delle idee (sono i saperi immateriali) o diventano "significati materiali" in quanto trascritti dai significati immateriali nelle opere dell'agire umano. La relazione tra le due produzioni, immateriali e materiali, del conoscere umano consente al potenziale mentale del sentire e del pensare di espandersi senza confini e, in tal modo, generare significati trasformativi della realtà/contesto sempre più elaborati.

Sensi, emozioni, idee unificano il potenziale di conoscenza degli esseri umani che interpreta e trasforma il mondo.

Pertanto, possiamo affermare che il processo formativo di ogni uomo e donna costruisce i saperi personali che interpretano e operano nel mondo: questo modello formativo si esprime nel rapporto tridirezionale tra soggetti (elaboratori di conoscenze/saperi/significati), contesti (fonti di contenuti/saperi/segni da interpretare) e saperi (significati/contenuti prodotti nei contesti). Può essere schematizzato nel triangolo S-C-S (Soggetti-Contesti-Saperi):

In breve, possiamo riepilogare nella conoscenza indivisibile del sentire e del pensare il potenziale complesso della formazione umana e lo spazio del lavoro educativo, a qualunque grado di formalità esso si svolge: formale, nelle istituzioni dell'istruzione (oltre che in quelle professionali e tecniche); non formale, negli organismi non istituzionalizzati dell'educazione; informale, lungo le vie della vita.

L'educazione, attraverso questo terzo modello della pedagogia complessa, entra a pieno diritto, e con la sua forza specifica, nel lavoro di costruzione dei saperi immateriali e materiali dei cittadini per il loro sviluppo umano e quello del territorio che abitano. L'azione educativa è chiamata, qualunque sia la sua forma, ad accompagnare, migliorare, arricchire il processo formativo dei soggetti nella costruzione dei saperi nei contesti dati (le conoscenze immateriali e materiali) e nel loro uso (le conoscenze competenti per lo sviluppo).

Anche i CdS, se vogliono dialogare e contribuire allo sviluppo sostenibile delle persone e dell'ambiente naturale, sociale e culturale hanno un impegnativo lavoro educativo da realizzare. Allo scopo, il terzo modello, più che il secondo presenta una pedagogia sostenibile: più che apprendere, cioè prendere dall'esterno e portare dentro i contenuti, si tratta di costruire interagendo con il contesto i contenuti della conoscenza e competenza personale del sentire e del pensare che interpreta e trasforma il soggetto e il contesto, corrispondente nell'approccio locale all'ambiente/territorio abitato.

La visibilità del superamento del dualismo nel processo formativo è anche nelle prove più impegnative di costruzione dei saperi disciplinari: i loro contenuti diventano significati personali se riconosciuti nei contesti, generando così la conoscenza personale, che diventa competente se adopera quei significati per agire e nell'agire: l'agire usa i saperi immateriali e trasforma la realtà in saperi materiali.

E' questa la chiave di volta che unisce in unico processo educazione e territorio (o contesto, ambiente, ...): l'una costruisce i saperi immateriali per lo sviluppo materiale dell'altro e, viceversa, questo rimanda all'educazione i suoi saperi materiali come contenuti/segni da interpretare o reinterpretare come significati immateriali. Il ciclo di costruzione/decostruzione/ricostruzione dei saperi immateriali-materiali dello sviluppo umano e del suo contesto si replica lungo una spirale senza fine.

3. *Dal modello teorico al modello metodologico dell' educazione non formale dei Circoli di Studio: la Ricerca Azione Partecipativa nell'educazione dei saperi del sentire, pensare e agire dello sviluppo locale*

3.1 *Il rapporto tra teoria e metodologia nel modello complesso di educazione*

Non vi sono dunque teorie pedagogiche distinte per ciascuna espressione dell'educazione (formale, non formale e informale) perché in ciascuna di esse opera lo stesso processo formativo, conformemente alla teoria tripolare della costruzione delle conoscenze del sentire e del pensare. Già il modello dell'apprendimento lo aveva evidenziato sul piano scientifico. Ne deriva che la metodologia delle azioni educative per operare efficacemente sul processo formativo personale deve essere coerente con quella teoria: anzi deve discendere da essa e, nello stesso tempo, metterla alla prova. Infatti, come la teoria pedagogica anche l'approccio metodologico dell'educazione deve essere congeniale alla natura umana, a qualunque soggetto, gruppo sociale, contesto culturale venga riferito.

Teoria pedagogica e metodologia educativa della costruzione della conoscenza umana del sentire e del pensare sono i due rovesci della stessa medaglia: l'una, per formulare l'intenzionalità pedagogica dei suoi fini e obiettivi, si basa su cosa sono, come nascono e si costruiscono nella vita umana le conoscenze dei sensi, delle emozioni e delle idee; l'altra, sulla medesima base, accompagna il soggetto a costruire e gestire le sue conoscenze del sentire e del pensare, liberandone il potenziale, per raggiungere gli obiettivi della progettualità pedagogica.

A questo punto va chiarito un problema, per fugare possibili equivoci, nel riferirsi a teorie e metodologie scientifiche utilizzabili nell'agire educativo. Trattandosi di strutture e processi mentali conformi alla natura umana, ci si chiede: come mai la costruzione dei significati non sempre si realizza negli esseri umani e, quando avviene, può presentare alterazioni del processo formativo, come in persone con razionalità senza emozioni oppure con emozioni non controllabili dalla ragione? Senza entrare nel merito delle distorsioni del processo formativo, ci si può chiedere, inoltre: come mai se il processo è presente in tutti gli esseri umani gli esiti sono poi diversi, se non opposti?

Lo si tocca con mano ogni giorno. Basta un esempio: vi sono soggetti, giovani e adulti, che hanno un ricco bagaglio di conoscenze razionali specializzate, acquisite attraverso l'educazione formale, e un basso livello di produzione di saperi integrati del sentire e del pensare fuori di quel bagaglio; ugualmente, si incontrano soggetti che hanno un basso tasso di educazione formale e non formale e, invece, presentano un alto livello di produzione di saperi sensomotori/emozionali/razionali dell'educazione informale.

La risposta, contrariamente a quanto si possa ritenere, è molto semplice: nell'educazione formale come in quella non formale, se si adottano teorie (implicite o esplicite) del processo formativo personale e metodologie didattiche che non intercettano il naturale processo di costruzione dei saperi – come nel primo modello esposto nel paragrafo precedente, ma può accadere anche

nel secondo, meno nel terzo - , anzi lo alterano (ad esempio, adottando una didattica in cui vi è separazione tra i saperi del sentire e del pensare, disconoscendo l'importanza del potenziale dei saperi dei sensi e delle emozioni), le conoscenze acquisite sono dimidiate, parziali, a basso gradiente interpretativo della realtà e, non poche volte, squilibratrici dello stesso potenziale conoscitivo e comportamentale.

Viceversa, persone che nell'educazione informale si sono lasciate guidare dal naturale processo di costruzione dei saperi alimentando il potenziale del sentire come del pensare, pur avendo un basso tasso di scolarizzazione, presentano una dotazione nutrita e feconda di saperi integrati che rivelano profondità e qualità interpretativa della realtà. Se poi i contesti di vita sono poveri di sollecitazioni interpretative o presentano saperi scompensati, anche l'educazione informale può ridurre e alterare il potenziale conoscitivo e, quindi, impoverire le potenzialità umane di una persona o di un gruppo sociale e culturale.

Questo equilibrio o squilibrio si manifesta anche nell'agire, considerando che la conoscenza pilota l'agire e ne segna i saperi materiali prodotti, con esiti creativi o ripetitivi a seconda dei casi.

Di qui la grande attualità dell'educazione non formale, come nei CdS, che è a metà strada tra educazione formale, di cui è chiamata ad assumere modelli teorici e didattici per la sua "intenzionalità formativa", ed educazione informale, di cui recepisce i saperi d'uso: per questo, i CdS costituiscono un campo di lavoro educativo particolarmente incisivo e potenzialmente molto fecondo, a patto però che sappiano fare la scelta del modello educativo teorico e metodologico più congeniale alla costruzione "iuxta natura" dei significati del sentire e del pensare. In tal caso, oltre a costituire una soluzione esemplare per l'educazione non formale tracciano un percorso valido anche per l'educazione formale, che ne può mutuare le soluzioni didattiche riportandole nell'alveo delle didattiche disciplinari.

In tal modo, l'educazione non formale genera essa stessa grande impatto educativo e, dunque, grande potenziale di trasformazione migliorativa dei soggetti e dei loro contesti per lo sviluppo locale endogeno e sostenibile, inclusivo e equitativo. A beneficiarne sono innanzi tutto i cittadini portatori di domanda educativa implicita, perché l'azione educativa parte dai loro problemi che sono lo specchio dei problemi irrisolti dello sviluppo locale.

3.2 *Il flusso metodologico della Ricerca Azione Partecipativa*

Una metodologia educativa dei CdS che accompagna e attua la teoria della conoscenza complessa per garantire lo sviluppo sostenibile è la Ricerca Azione Partecipativa. Essa nasce dalla Ricerca Azione, ma poi si differenzia, soprattutto per l'accento alla componente partecipativa, che apporta cambiamenti significativi anche nelle componenti della ricerca e dell'azione. Nel nostro caso, il flusso della RAP adotta il pensiero analitico della ragione insieme al sentire dei sensi e delle emozioni attraverso l'agire.

Il flusso metodologico della ricerca azione partecipativa

RI CERCA Logica e dinamica del pensare	AZI ONE Logica e dinamica dell'agire	PARTECIPAZIONE Logica e dinamica del sentire	SAPERI DEL SOGGETTO (in/out)
Problema	Attivazione	<i>Sensibilizzazione</i>	Saperi pregressi
Analisi	Agire ricognitivo	<i>Coinvolgimento</i>	Saperi pregressi ↓ Saperi disciplinari
Ipotesi	Agire previsional e	<i>Affezione</i>	Saperi disciplinari + Saperi pregressi
Verifica	Agire attuativo	<i>Soddisfazione</i>	Nuovi saperi disciplinari del soggetto
Valutazione	Agire migliorativo	<i>Presenza a carico</i>	Saperi integrati del soggetto ¹⁷

A questo punto dell'analisi bisogna allora dimostrare come l'adozione della metodologia della Ricerca Azione Partecipativa nelle pratiche dei CdS sia la traduzione operativa del terzo modello pedagogico, in quanto metodologia educativa conforme alla naturale costruzione dei significati intangibili della realtà sentita, pensata ed agita ed alla trasformazione di questa attraverso prodotti tangibili dell'agire non solo sentiti né solo pensati, ma risultati integrati dell'intelligenza sensibile o, se si preferisce, della sensibilità intelligente. Se ci si pensa, è quello che realizzano i creativi nei molteplici campi dell'agire umano: dall'arte all'artigianato, dalla cultura al lavoro, dalla scienza alla tecnologia, dalla convivenza umana alle relazioni affettive.

La RAP nelle azioni educative contribuisce a recuperare, riaggiustare, difendere e rafforzare il naturale potenziale cognitivo sensomotorio-emozionale-razionale dei soggetti in formazione.

Prima di presentare le singole componenti della RAP, se ne anticipa qui di seguito il flusso metodologico secondo le coordinate cartesiane delle ascisse e delle ordinate: le prime riportano la logica e la dinamica dei saperi e dell'agire in relazione ai saperi già costruiti ed ai saperi da costruire da parte dei partecipanti al CdS; le seconde riportano la successione delle fasi di tale processo. Ogni punto del flusso incrocia sia le prime che le seconde.

Per semplicità descrittiva del flusso, si segue la sequenza verticale delle ordinate e, al loro interno, si spaccettano le ascisse che via via lo snodo delle fasi incontra.

Di fatto, il flusso procede in maniera integrata: la logica e la dinamica di ciascuna delle due coordinate incidono su quelle dell'altra non solo fase per fase ma nell'insieme del percorso della RAP. Va sottolineato, inoltre, che

la corrispondenza cartesiana delle coordinate, nello svolgimento della RAP si traduce in un processo variabile a seconda dei gruppi che la utilizzano: i tre domini si possono intersecare in diversi modi; ma la coerenza del metodo, proposto e gestito durante il CdS, assicura la flessibilità del suo uso e la garanzia del suo successo. Per questo si richiede una sola condizione: che l'educatore del CdS lo possieda e lo gestisca con competenza professionale. E' un motivo in più per non sottovalutarne la figura professionale, che va ricondotta alla filiera delle professioni dell'educazione, come già anticipato.

3.3 *Le fasi della RAP nello snodo metodologico dei saperi e dell'agire*

Come in ogni tipo di educazione degli adulti, il Circolo di Studio prende l'avvio dalla domanda educativa, sia per stanarla se è implicita sia per adottarla in quanto punto di partenza del lavoro educativo non formale del CdS.

Al riguardo, le soluzioni tecniche cambiano nei diversi approcci organizzativi e gestionali dei CdS, che possono essere ricondotti a due tipi, alternativi o complementari, come nel caso dell'esperienza toscana o del Progetto transfrontaliero italo-sloveno. Nel primo tipo, il cittadino si rivolge agli sportelli dell'ente pubblico o privato che gestisce i CdS, Comune o Centro/Agenzia formativa per iscriversi al CdS che tratta l'argomento di suo interesse; nel secondo tipo, è il "sollecitatore della domanda di EDA" in qualità di "educatore di strada", che incontra i cittadini nei luoghi che frequentano (strada, centri di tempo libero, centri commerciali, *social forum on line*, ...) per spiegare cosa è il CdS, cosa fa, quali vantaggi offre e per raccogliere le domande d'iscrizione con proposte di argomenti da trattare. Nella soluzione intermedia vengono adottati ambedue i tipi, come nel caso dei cittadini che imbucano la domanda di iscrizione al CdS trovata in uno dei "totem" collocati nelle strade o in determinate agenzie del territorio formulando la loro proposta di argomento o aderendo a quella proposta nel dépliant disponibile. Qualunque sia la scelta organizzativa, è da sottolineare l'attenzione prioritaria al cittadino, dal quale e per il quale il CdS ha ragione di esistere in quanto dispositivo che garantisce il diritto degli adulti all'educazione non formale.

L'attenzione alla domanda educativa che prende l'avvio nel sensibilizzare e coinvolgere i cittadini nei CdS, si completa nel mettere in primo piano i problemi che i cittadini sono interessati a chiarirsi e risolvere. Non va dimenticato che l'educazione non formale si differenzia dall'educazione formale perché, non rientrando nel sistema dell'istruzione, non svolge un programma disciplinare definito, ma si attiene ai contenuti problematici dei partecipanti che vanno "studiati" a partire dai loro punti di vista (anche se poi si aprono a nuovi saperi tecnici e disciplinari, come si chiarisce più avanti), con la consapevolezza pedagogica di muoversi all'interno dei loro processi formativi, di cui la teoria dei domini cognitivi riesce a cogliere le espressioni e le produzioni (i saperi materiali e immateriali).

È a questo livello che la RAP, attraverso il conduttore del CdS, rende esplicito lo stato del processo formativo personale così come si manifesta nei saperi di ciascun partecipante, riconducibili ai tre elementi costitutivi della

RAP: il processo razionale, il processo emozionale e sensomotorio, il processo operativo.

Nello snodo poi delle fasi metodologiche e tecniche della RAP, attraverso l'azione facilitatrice e mediatrice dell'educatore, il lavoro del CdS asseconda il processo formativo naturale e lo riallinea, se necessario, nella costruzione di ulteriore conoscenza competente di natura razionale, emozionale e sensomotoria, che viene alimentata in contemporanea dall'azione trasformatrice della realtà, che a sua volta la alimenta.

3.3.1 *Prima fase: il problema sensibile*

La RAP avvia questo processo mettendo in moto e integrandoli,

- il processo indagativo del pensiero razionale (espresso dalla "R" = metodo della ricerca, proprio del pensare),
- il processo intuitivo del sentire sensomotorio-emozionale (espresso dalla "P" = metodo della partecipazione, proprio del sentire),
- il processo operativo dell'agire (espresso dalla "A" = metodo dell'azione, proprio del pensare/ sentire).

I tre processi, qui isolati per il loro controllo, gestione e valutazione da parte della RAP durante le sue fasi attuative, nel funzionamento quotidiano del nostro triplice potenziale cognitivo si sviluppano insieme attorno al pensiero indagativo della ragione cosciente che lo può governare, in quanto valore aggiunto del terzo dominio di conoscenza maturato solo nella nostra specie prevalente sul pianeta che abitiamo.

Il pensiero indagativo prende l'avvio da una sua mancanza di conoscenza, che possiamo definire ignoranza nel significato specifico di non conoscere, senza alcuna valutazione di giudizio, ma solo di fatto. In quanto tale, ciò che si ignora non per questo muove il processo esplorativo personale del dominio cognitivo della ragione: è una non conoscenza razionale che ci lascia indifferenti, per cui la sua presenza è destinata a scivolare via dalla nostra memoria. Il dato che si ignora diventa significativo per la nostra ragione quando in noi si attivano i due domini cognitivi del sentire, che non ci lasciano "freddi", ci rende sensibili di fronte al non conosciuto: esso ci riguarda direttamente, lo sentiamo nostro e chiediamo alla ragione di associarsi nell'esplorazione

L'inconosciuto diventa "nostro problema", la sua presenza non ci lascia indifferenti, ci rende sensibili, vogliamo vederci chiaro per chiarirlo e risolverlo. Si mette in moto anche il metodo dell'agire, come parte costitutiva del voler sapere.

La prima fase della RAP, che diventa anche il primo lavoro educativo all'interno del CdS, è allora arrivare a mettere a fuoco *il problema sensibile* per il Gruppo dei partecipanti al CdS: di solito, l'aggregazione delle persone attorno ad un CdS nasce più dall'interesse grosso modo comune per un "argomento" che da un preciso e dettagliato problema da "studiare" nell'arco della durata circoscritta del CdS.

Come è stato anticipato, vi sono casi di gestori dei CdS che presentano

RICERCA Logica e dinamica del pensare	AZIONE Logica e dinamica dell'agire	PARTECIPAZIONE Logica e dinamica del sentire	SAPERI DEL SOGGETTO (in/out)
Problema	Attivazione	Sensibilizzazione	Saperi pregressi

ai cittadini determinati argomenti o problemi da trattare durante il CdS: in tal caso ci si iscrive al CdS per il suo contenuto. Può essere un approccio che mette in moto il mondo degli interessi che alimentano il processo formativo di cittadini inizialmente poco motivati: siamo di fronte a casi di domanda educativa implicita da fare diventare esplicita. Può essere anche un approccio residuale dell'educazione formale, che può trasformare o falsare in parte la specificità pedagogica innovativa dell'educazione non formale del Cds e portarla fuori pista, assimilandola al classico corso di formazione secondo la pedagogia dell'educazione dipendente, propria del primo modello inizialmente riportato. Tocca in ogni caso alla professionalità dell'educatore del CdS (comunque lo si voglia chiamare: tutor, mentore, facilitatore,...) accompagnare i partecipanti a raggiungere questa prima fase della RAP, che rafforza la motivazione di tutti, li "muove" dal di dentro appunto e li lega alle attività del CdS.

Riepilogando, questo è il prospetto della prima fase della RAP applicata al CdS:

Come si può notare, appare sin dall'inizio che la RAP, attraverso l'educatore del CdS, si rivolge ad ogni singola persona nell'insieme del suo potenziale di conoscenza: la personalizzazione e la socializzazione dell'argomento e del problema sotto il profilo razionale, ma prima ancora emozionale attivano il singolo e il gruppo, che in tal modo si predispongono a lavorare singolarmente e con gli altri.

Un esempio di passaggio dall'argomento al problema sentito dal gruppo per lo sviluppo locale, con l'accompagnamento dell'educatore, è la scelta iniziale di trattare un argomento connesso all'ambiente, come l'inquinamento: diventa problema che attiva il processo indagativo e partecipativo quando il gruppo si concentra su una questione specifica dell'argomento che ha un impatto negativo nella vita della società locale e formula la domanda a cui intende dare risposta in termini di conoscenza, ma anche di azioni da intraprendere; ad esempio: quali sono i danni generati dall'eccesso di traffico nel quartiere e cosa fare per risolvere il problema.

Sin dall'inizio, la RAP si presenta come educazione alla cittadinanza attiva attraverso la partecipazione diretta dei cittadini alle loro attese e problemi. Non a caso la RAP è buona pratica di democrazia responsabile e intelligente perché fa leva sull'investimento del potenziale conoscitivo.

3.3.2 Seconda fase: l'analisi coinvolgente

Nella RAP il passaggio dal problema alla sua esplorazione viene da sé per la spinta sinergica dei suoi tre processi:

- il pensiero analitico per sua natura, dato un problema, tende a smontarlo domandandosi come è fatto, quali sono le sue componenti costitutive,
- il pensiero sensibile non rimane estraneo all'analisi perché la questione lo tocca personalmente e, pertanto, tende ad introdurre quei fattori o variabili che colpiscono direttamente la sua soggettività sensibile,
- il pensiero attivo è mosso dall'analisi insieme razionale ed emozionale che operativizza la ricerca degli aspetti del problema attraverso l'agire ricognitivo.

Da questa tripla spinta la RAP asseconda l'analisi coinvolgente via via i diversi membri del gruppo, si espande e si rafforza: il processo esplorativo del problema si integra nell'azione coordinata del gruppo e perviene allo *sfoglio empirico* del problema. I saperi soggettivi della ragione sensibile realizzano una mappatura degli aspetti riconoscibili dai saperi d'uso dei partecipanti: il coinvolgimento soggettivo tende a mettere in evidenza più le ragioni delle emozioni personali che le ragioni del pensiero oggettivo, razionalmente neutrale.

Anche se il funzionamento dei tre domini conoscitivi porta naturalmente la mente dalla prima alla seconda fase della RAP, non va dimenticato che nella realtà – secondo la stessa teoria del sentire e del pensare – essa è disturbata da molteplici fattori dell'educazione informale che ne possono alterare l'autoregolazione bio-psico-culturale. Le deformazioni si esprimono nello scompensamento di un dominio rispetto ad un altro: ad esempio, vi possono essere nel CdS adulti il cui processo formativo presenta una riduzione del potenziale razionale rispetto alla prevalenza del potenziale emozionale (riprendendo il caso riportato, sono molto arrabbiati per i danni dello smog alla respirazione e per il rischio tumore e non sentono ragioni a capirci di più); viceversa, qualcuno che sostiene di sapere tutto sui danni dello smog e non finisce di parlarne, non accetta le incursioni di chi lo interrompe spinto dalla sua carica di aggressività: la sua mente razionalmente lucida, ne parla come se la cosa non lo riguardasse. La casistica ovviamente è molto varia. Non va trascurato che gli scompensi fra i tre domini si possono presentare ad ogni fase della RAP, anche se la coesione e l'accordo del lavoro di gruppo dovrebbe via via facilitare la gestione del sentire e del pensare.

Questa variabile sottolinea ulteriormente il ruolo educativo dell'operatore del CdS: è un ruolo professionale capace di cogliere e accompagnare il processo formativo di tutti i partecipanti. Se invece si limita all'accompagnamento o facilitazione tecnica o sociale, il CdS arriva comunque al suo compimento e presenta comunque risultati, anche con la piena soddisfazione dei partecipanti. Non ha raggiunto però il suo obiettivo formativo come buona pratica di educazione non formale; rientra invece nel tipo di azioni sociali che ri-

mangono al livello dell'educazione informale. Da questa prospettiva il CdS ha tradito la sua natura di intenzionalità pedagogica del secondo o del terzo modello educativo presentato prima.

Il ruolo professionale di educatore non formale nel CdS richiede, invece, che attraverso l'aderenza al flusso metodologico della RAP egli faciliti nei partecipanti la riappropriazione e il pieno riutilizzo dei tre domini: in tal modo, al di là del loro uso nello svolgimento del CdS, il guadagno formativo vero e proprio per ciascun partecipante è la riacquisizione o anche solo il rafforzamento della competenza mentale del pensiero sensibile o sensibilità razionale: si recupera il potenziale d'uso dei tre domini conoscitivi che l'evoluzione dei viventi ha consegnato alla nostra specie e che solo l'educazione della mente complessa del sentire e del pensare riesce a difendere e garantire.

Vi è un ulteriore ruolo professionale dell'educatore non formale che lavora con il gruppo del CdS. Si è chiarito che la sua prima funzione metodologica e tecnica è quella di agganciarsi al processo formativo dei partecipanti così come si presenta attraverso i saperi che ciascuno mette in campo. Lo si è visto nella prima fase quando i soggetti esplicitano il contenuto di loro interesse e il modo di sentirlo, pensarlo ed esprimerlo (ed abbiamo sottolineato che la regola vale anche se a proporre il contenuto sia l'agenzia formativa, l'educatore o un partecipante del CdS: la condizione perché si attivi il processo della RAP è che alla fine si arrivi ad una scelta condivisa e sentita di tutti attorno al medesimo problema. Lo si è sottolineato anche in questa seconda fase: l'analisi/sfoglio del problema si fa con i saperi che i partecipanti mettono in comune: sono i saperi pregressi, cioè quelli con cui i partecipanti entrano nel CdS. L'educatore, come abbiamo appena detto, si fa garante del rispetto dei modi di sentire e di pensare di ciascun adulto. Nello stesso tempo, durante la fase dell'analisi sensibile accompagna i partecipanti nell'impiego del pieno potenziale conoscitivo dei tre domini.

A questo punto occorre un chiarimento: il potenziale tridimensionale del conoscere si arricchisce restando nei saperi d'uso di ciascun partecipante? E' una questione emersa anche nella pedagogia dell'attivismo spontaneistico, che riteneva fare violenza alla crescita infantile se l'adulto introduce elementi esterni a quello che il bambino sente e pensa: la sua maturazione è endogena e l'educazione deve "lasciargli fare" quello che la sua mente genera via via. Questa pedagogia, anche se può essere valida nel principio di "partire dal bambino", come in quello di "partire dall'adulto", trascura che il potenziale educativo si esprime comunque se la mente infantile, ma anche la mente adulta pur con le strutture mentali già definite sono messe di fronte a nuovi eventi di cui non conoscono i significati e si attivano per costruirne di ulteriori. Altrimenti, il potenziale cognitivo è destinato a sclerotizzarsi, o comunque si riduce se è indotto alla ripetizione o lasciato in balia del condizionamento ambientale.

Di qui nasce la necessità, per ogni educazione a valorizzare ed espandere il potenziale mentale, di accompagnare il soggetto, di qualunque età, nella costruzione di significati ulteriori e sempre più ampi. Nell'educazione formale, questa funzione spetta ai programmi ed ai contenuti dell'istruzione. Anche nell'educazione non formale, il soggetto è chiamato ad interagire con contenuti che non conosce: più esattamente, a costruire significati personalizzati nel confronto con interpretazioni prima non conosciute.

In termini metodologici e tecnici, in questa fase della RAP i partecipanti al CdS sono chiamati a non fermarsi alla loro analisi empirica costruita con i saperi d'uso (anche se molto evoluti), ma ad incrociarli con saperi ulteriori e più aggiornati. Solitamente il patrimonio dei saperi più avanzati avviene nella ricerca scientifica. In questa sede non vi è spazio per una critica dei saperi scientifici: sicuramente ci si riferisce ai saperi che attingono alla scienza complessa che alimenta saperi disciplinari ai confini di altri saperi avanzati, siano essi elaborati nelle innovazioni scientifiche e tecnologiche che nei saperi tradizionali, come quelli riconosciuti patrimoni dell'umanità dall'Unesco e dalla stessa ricerca dei popoli minoritari.

Tecnicamente, in questa fase della RAP l'analisi empirica dei partecipanti continua con l'analisi disciplinare, nei termini ora brevemente richiamati. Tocca all'educatore, se non lo fanno i partecipanti, richiamare l'opportunità di interrogare nuovi e più avanzati saperi di discipline implicate nel problema, per arricchire l'analisi realizzata con i saperi pregressi, non per uno sfoggio di curiosità intellettuale, ma per arrivare a soluzioni integrate ed avanzate capaci di sradicare realmente il problema affrontato: in pratica, in questa fase si verifica se gli elementi dell'analisi empirica realizzata possono arricchirsi con ulteriori specifici punti di vista tecnici e scientifici, in modo da potere formulare poi proposte risolutive del problema più approfondite e più adeguate.

In pratica, uno o più esperti di aspetti del problema affrontato dal gruppo sono invitati a offrire il loro contributo rispondendo e dialogando con il gruppo sui singoli punti dello sfoglio empirico del problema: non è una lezione, altrimenti ricadremmo nell'educazione formale, che sarebbe fuorviante e fuori contesto. Nel CdS è ribaltato il ruolo dell'esperto, che non propone contenuti a freddo, ma ascolta l'analisi realizzata dal gruppo e con il gruppo l'approfondisce offrendo ulteriori specifici e puntuali contributi per arrivare a formulare ipotesi di spiegazioni e azioni interconnesse in grado di sradicare il problema dalle radici. Nel proseguimento delle fasi l'esperto o gli esperti del problema - i precedenti o altri se il gruppo ne sente l'esigenza a supporto del suo "studio", pur nei limiti budgetari del CdS - sono chiamati in causa come "facilitatori" di costruzione di significati più approfonditi da parte dei partecipanti al CdS.

In diversi casi, anche per ragioni di mediazione intellettuale empatica, l'educatore fa da tramite tra i materiali che il gruppo elabora e altri materiali di supporto degli esperti. E' un allargamento qualificato della sua funzione facilitatrice tra i saperi pregressi del gruppo e gli ulteriori saperi tecnici e disciplinari: da qui in poi il gruppo procede in maniera più sistematica con

RICERCA Logica e dinamica del pensare	AZIONE Logica e dinamica dell'agire	PARTECIPAZIONE Logica e dinamica del sentire	SAPERI DEL SOGGETTO (in/out)
Analisi	Agire ricognitivo	Coinvolgimento	Saperi progressi Saperi disciplinari

un vero “studio”, che però continua ad alimentare e ad alimentarsi di saperi razionali sempre più coinvolgenti o, si può dire, di emozioni razionali sempre più articolate.

Riprendendo l'esempio del problema dello smog da traffico intollerabile, l'analisi attraverso il suo sfoglio con i saperi empirici e con i saperi tecnici e disciplinari, porta il gruppo a mettere in campo aspetti urbanistici, aspetti della salute, aspetti sociali e culturali inerenti le cattive abitudini all'uso eccessivo delle auto private a favore di altre soluzioni di mobilità condivisa, aspetti tecnici di regolamentazione efficace dei percorsi stradali, aspetti amministrativi di più funzionale gestione dei bilanci pubblici sulla mobilità. Ma possono essere chiamati in causa anche aspetti comparativi documentandosi sulle soluzioni adottate in altre città d' Italia o d' Europa, o altri di interesse dei partecipanti.

Si fa sempre più chiaro in che modo la RAP realizza l'educazione alla cittadinanza intellettualmente ed emozionalmente emancipata, proattiva e resiliente e rende visibile, attraverso l'espansione dei CdS nei territori, la costruzione della società diffusa della conoscenza complessa.

In sintesi, questo è il quadro metodologico della seconda fase della RAP:

3.3.3 *La terza fase: l'ipotesi intrigante*

Razionalmente, l'analisi degli elementi costitutivi il problema sotto il profilo dei saperi empirici e dei connessi saperi tecnici e disciplinari chiama in causa un'ulteriore elaborazione finalizzata alla sua soluzione: la spiegazione ipotetica. L'intelligenza intuitiva non si pone questo passaggio, perché è guidata dall'intelligenza sensibile che va diritto alla soluzione che sente più fortemente. Nella RAP l'intelligenza intuitiva accompagna l'intelligenza analitica, che arriva per prove ed errori alla soluzione più convincente.

Nella costruzione dell'ipotesi razionale la partecipazione sensibile non è estranea, anzi si fa maggiore: ormai è presa dal processo indagativo e lo segue con sempre più affezione stimolando la formulazione delle possibili spiegazioni ed accettando con curiosità quella che sembra più plausibile dai dati dell'analisi: nasce e si formula l'ipotesi di risposta alla domanda problematica iniziale.

Vale anche per questa fase la necessità dell'accompagnamento dell'educatore dalla formalizzazione dello sfoglio del problema alla costruzione della

spiegazione possibile da parte della ragione analitica emozionalmente ormai coinvolta: la ricerca dell'*ipotesi* si fa *intrigante*. Il dominio del sentire accresce la motivazione a trovare la soluzione del problema e spinge il dominio del pensare a formularne una o più praticabili.

D'altra parte, va anche chiarito un possibile rovescio della medaglia: se il passaggio di fase è proprio del pensiero analitico ed avviene in forza del potenziale del dominio della ragione, è proprio l'interferenza con gli altri due domini che può ostacolare la lucidità della ragione.

Lo sappiamo bene se riandiamo ai nostri percorsi di decisione attraverso i saperi dell'educazione informale: non raramente sono incoerenti e infruttiferi. Anche se facciamo riferimento allo studio dei giovani nell'educazione formale o anche all'educazione non formale degli adulti, scopriamo che non poche volte si difendono scelte errate per un ragionamento mal condotto. Un altro caso è quello dello studente che preparando la tesi di laurea sovrappone informazioni su informazioni in maniera descrittiva e non interpretativa: salta la finalizzazione delle informazioni alla ricerca di ipotesi interpretative da mettere poi alla prova per dimostrare l'assunto che regge "la tesi" che egli appunto è chiamato a difendere. Un altro esempio può essere il caso degli adulti che alla fine del CdS sono molto soddisfatti della buona socializzazione realizzata (che pure è un guadagno formativo) per essere stati insieme ad altri con cui si è passato utilmente il tempo e non si è rimasti soli; ma poco o niente sanno di guadagno formativo ricavato dal CdS né lo riconoscono, perché il tutor non gliene ha parlato né hanno lavorato per il miglioramento del pensiero analitico e del pensiero intuitivo: infatti, non si sono esercitati sulle fasi logiche e partecipative: a cominciare dalla relazione processuale "argomento d'interesse-problema sensibile -analisi coinvolgente -ipotesi intrigante" ed a seguire con le fasi successive.

Sono sufficienti queste esemplificazioni ricavate dai tre tipi di educazione informale, non formale e formale per comprendere che il processo della RAP, anche se corrisponde alla dotazione naturale della nostra mente, non per questo si snoda automaticamente per necessità biologica, sociale e culturale. Rimane un processo possibile perché è proprio del nostro potenziale mentale. Per essere possibile è educabile: l'educazione nelle sue diverse forme lo può rendere reale. I professionisti dell'educazione hanno gli strumenti perché da possibilità diventi realtà lavorando con i soggetti giovani o adulti sul processo formativo di costruzione dei loro saperi, nel nostro caso sapendo adottare la metodologia della RAP.

L'educatore, infatti, deve conoscere e avere sperimentato su di sé le diverse logiche e dinamiche dei tre flussi nelle rispettive specificità e nei loro intrecci, che legano la costruzione dei saperi dei tre domini: provare direttamente a usare la RAP nei luoghi della sua formazione per il lavoro e durante il lavoro -come nei CdS - gli permette di disporre della competenza basilare per facilitare i partecipanti ad utilizzare durante "lo studio leggero" del CdS l'intreccio tra pensiero analitico, sentire intuitivo e agire empatico-razionale.

La RAP nella formulazione dell'ipotesi risolutiva (ma possono essere più di una) del problema, come nelle operazioni richieste nelle altre fasi, diventa per l'educatore e, suo tramite, per i partecipanti al CdS una guida teorico-metodologica preziosa per facilitare lo "studio" nel "circolo". In definitiva, si confermano gli stessi assunti della teoria dei tre domini della conoscenza umana e della metodologia della RAP che ne deriva: il gioco dell'intreccio del sentire e del pensare lascia sempre aperto il potenziale umano e con esso la storia di ciascuno di noi. L'educazione è l'opportunità necessaria per giocare bene la partita della vita, ma non può garantire la vittoria.

RICERCA Logica e dinamica del pensare	AZIONE Logica e dinamica dell'agire	PARTECIPAZIONE Logica e dinamica del sentire	SAPERI DEL SOGGETTO (in/out)
Ipotesi	Agire previsionale	Affezione	Saperi disciplinari + Saperi progressi

In questa fase in particolare, il gruppo del CdS viene sollecitato e facilitato a ricavare dalle indicazioni dell'analisi una o più spiegazioni plausibili da verificare poi, a sentire questo passaggio parte del personale processo indagativo-partecipativo, a supportarlo con le azioni necessarie per capire e formulare quella o quelle determinate ipotesi: si mettono in relazione e si distribuiscono i dati dell'analisi con le componenti dell'ipotesi e si simulano in anticipo gli effetti che esse possono generare (del tipo: se faccio questo può accadere quest'altro) e ci si distribuisce all'interno del gruppo le azioni che ciascuno compie da solo e con gli altri per formalizzare e mostrare con diverse forme espressive l'attuale stadio di avanzamento dell'indagine attorno al problema.

Riepilogando, queste sono le tre logiche e dinamiche della terza fase della RAP.

E' appena il caso di ripetere che in questa fase i partecipanti provano ad utilizzare i saperi espressi dagli esperti oltre a quelli che già avevano: l'educazione del cittadino alla mente complessa avanza insieme alla conoscenza ipotetico-deduttiva non fredda, ma sentita perché tocca ciò a cui ogni partecipante tiene, in molti casi, prima di ogni altro interesse.

3.2.4 *La quarta fase: la suspense della verifica*

Ormai, il processo metodologico della RAP sulla base della teoria dei tre domini conoscitivi dovrebbe essere abbastanza delineato. E qui non si riprendono gli aspetti metodologici generali già presentati.

Ci si sofferma direttamente su quelli specifici della fase, che comunque sul piano generale sono riferibili a ogni passaggio del flusso della RAP. A cominciare dal rapporto tra fase e sua durata.

Nelle azioni di verifica dell'ipotesi il fattore tempo dipende dalla natura del problema studiato. Ad esempio, se questo tratta questioni di relazioni interpersonali, come nel rapporto genitori-figli, la verifica può riferirsi a strategie ipotizzate di comportamento che si possono sperimentare in casa durante lo svolgimento del CdS: d'altra parte, l'efficacia o meno di strategie ipotizzate nel lungo tempo va oltre i tempi comunque circoscritti di un CdS. Il valore educativo della RAP è fare acquisire o rinforzare competenze (se la RAP si utilizza in contesti scientifici approda a risultati scientifici). La RAP nei CdS apre una strada, uno stile di pensiero empatico, che i partecipanti continueranno ad alimentare dopo il CdS. La RAP nel CdS è chiamata ad accendere la miccia della mente complessa.

Facendo un esempio di CdS di breve durata in cui lo studio del problema è finalizzato a trovare una buona definizione di carattere solo concettuale – come chiarirsi cosa s'intende per libertà - il controllo della definizione elaborata da ciascun partecipante può essere fatto con documenti scaricabili via internet anche in poche ore. Vi sono casi poi in cui la verifica può essere realizzata durante la stessa riunione dopo aver formulato un'ipotesi: ad esempio, in un CdS in cui (all'interno di un problema più generale, come organizzarsi in gruppo di volontariato) occorre risolvere alcuni sottoproblemi tecnici, come realizzare una serie di schedari di cartone di forme e colori diversi per sistemare documenti, la verifica delle misure e dei colori ipotizzati in rapporto ai materiali disponibili avviene mentre li si fa. E' un esempio che mette in evidenza che il processo indagativo partecipativo della RAP – in questa fase, come processo di verifica – può replicarsi su scale e tempi diversi all'interno dello stesso CdS.

Non bisogna dimenticare che i nostri processi decisionali in base a verifiche di determinate interpretazioni di fatti, eventi, situazioni nella vita reale, che la RAP ripropone attraverso le sue fasi nel laboratorio formativo del CdS, sono di natura logico-emozionale ed attengono a livelli di un ragionamento sensibile e non certo a fasi distribuibili in archi di tempo uniformi: all'interno del processo complessivo della RAP attorno ad una questione sensibile che impegna un gruppo a lavorare insieme per un numero ragionevole e condiviso di incontri del CdS, la logica del pensare, sentire e agire si replica molte volte all'interno della stessa fase. Va dunque distinto il macro-processo della RAP che assorbe l'intero studio-azione del CdS, dai micro-processi di RAP su brevi e puntuali passaggi durante lo svolgimento delle fasi.

Sapere gestire processi di RAP che s'intrecciano in tempi e contenuti diversi durante lo svolgimento del CdS è un'articolazione della competenza dell'educatore che la sa intendere e utilizzare; ne indica anche il suo buon livello di professionalità educativa: è capace infatti di cogliere, prendere in considerazione e gestire situazioni complesse di sviluppo delle fasi della RAP. Lo fa insieme al gruppo, a volte in forma esplicita e a volte in forma implicita: ad esempio, lo condivide con il gruppo se è chiamato a sciogliere nodi dello

studio e a riorientarlo; oppure, gestisce da solo l'impasse del gruppo per non imballarlo in ragionamenti che in questo caso porterebbero ad ulteriori razionalizzazioni per un eccesso di puntualizzazione del metodo in corso.

Anche in questa fase l'integrazione dinamica delle tre logiche fa procedere la metodologia della RAP nel CdS e, in tal modo, alimenta ulteriormente e rafforza nei partecipanti l'uso e la padronanza del pensiero razionalmente ordinato ed emozionalmente motivante che guida le azioni via via intraprese attorno alla verifica della soluzione ipotizzata per risolvere il problema.

Il gruppo, infatti, è concentrato nel riprendere a ritroso la logica della fase precedente e in tal modo prepara il passaggio alla logica della fase successiva che arriva a portare a termine la RAP: l'ipotesi aveva costruito la soluzione possibile del problema con la chiarezza che essa poi doveva essere messa alla prova; la verifica è attenta a controllare se quella soluzione che appariva possibile è praticabile o meno.

Non poche volte nei processi di istruzione come di educazione non formale (e non è raro anche in quelli della ricerca professionale), si confonde la fase della verifica con quella della valutazione: è perché si pone l'attenzione più sull'esito della verifica che sul processo analitico della verifica stessa.

Questa ha una sua autonomia logica all'interno del percorso indagativo-partecipativo: richiede uno specifico lavoro da compiere, che non è meno importante di quello delle altre fasi. L'azione di verifica, se non è condotta in maniera conforme alla sua posizione nella logica indagativa e nella corrispondente dinamica partecipativa, brucia l'ipotesi e mette fuori pista la valutazione. È importante che ogni variabile costitutiva l'ipotesi sia ripresa scrupolosamente ed esaminata attentamente nel riportarla nella situazione che fa da cavia di "prova provata" di ognuna e tutte le variabili su cui si è costruita l'ipotesi.

E' un esercizio mentale che neutralizza le infiltrazioni, ancora una volta, della soggettività dei sensi e delle emozioni degli altri due domini. Questi hanno un'altra funzione, ad un altro livello: sono chiamati ad accompagnare il processo di partecipazione via via più intensa al lavoro risolutivo della ragione. Nella RAP il sentire non "tifa" per l'interesse cieco e di corta visione, ad esempio alterando una prova, ma è continuamente chiamato in causa per sostenere la ragione: l'intelligenza intuitiva "tifa" per il lavoro dell'intelligenza analitica che l'associa all'interesse reciproco di trovare la soluzione risolutiva ad una questione che le coinvolge ambedue, su piani diversi.

RICERCA Logica e dinamica del pensare	AZIONE Logica e dinamica dell'agire	PARTECIPAZIONE Logica e dinamica del sentire	SAPERI DEL SOGGETTO (in/out)
Verifica	Agire attuativo	Soddisfazione	Nuovi saperi disciplinari del soggetto

La RAP li tiene insieme, come è nella dotazione naturale del nostro potenziale conoscitivo, contro i danni di educazioni sbilanciate e unilaterali, che ne mortificano l'uno o l'altro piano e riducono l'affermazione del pieno potenziale conoscitivo umano.

Per questo il livello di partecipazione raggiunto, anche se vive *la suspense della verifica*, sente la soddisfazione di potere finalmente sbrogliare i nodi del problema per trovare la soluzione intellettualmente ed emozionalmente giusta.

Tutto il lavoro che il gruppo sente di dover fare e lo svolge per trovare e fare le verifiche, è la prova che ciascun partecipante al CdS sta mettendo in campo ancora una volta, e in maniera più sofisticata, tutto il suo potenziale di conoscenza per essere un cittadino attivo che ha ormai incamerato nei saperi esperti i saperi pregressi. L'intelligenza dei saperi integrati del sentire e del pensare rende più onesti nell'interpretare la realtà, ma anche nel trasformarla.

In breve, qui di seguito la logica e la dinamica orizzontale della fase:

3.2.5 *La quinta fase: l'impegno migliorativo della valutazione*

L'ultima fase è il punto di arrivo di tutto il processo della RAP: la ricerca attiva e partecipativa aveva scommesso su un problema da chiarire e risolvere; ora è chiamata a giudicare se la soluzione chiarificatrice e praticabile è stata raggiunta.

Pertanto, si lascia guidare dal lavoro di verifica dell'ipotesi e lo assume come dato determinante per giudicare se nella fase precedente si è realizzata una buona consequenzialità partendo dall'ipotesi. Non si limita però a controllare se questa conferma c'è. Ritorna a ritroso a tutte le fasi precedenti per riesaminare l'attendibilità degli elementi processati e formalizzati nelle e tra le fasi di elaborazione dell'ipotesi, dell'analisi e del problema.

La valutazione finale è, dunque, attenta e articolata nel ripassare il processo che ha portato al risultato della verifica in modo da potere formulare il verdetto della validità o meno dell'ipotesi di soluzione del problema. Ma prima di arrivare al verdetto finale valuta l'intero processo e tutti i contenuti elaborati durante la RAP: è la valutazione della ricerca, della partecipazione e delle loro azioni. Se l'ipotesi è confermata, ma vi sono degli errori di percorso durante la RAP, quella conferma risulta carente. Se, viceversa, la valutazione dalla formulazione del problema alla verifica dell'ipotesi dà semaforo verde, allora ragionevolmente si conferma che la soluzione del problema è quella ipotizzata. Se, al contrario, l'ipotesi formulata non è confermata, se ne prende atto e si registrano i punti critici che dovranno essere riesaminati. Nell'uno e nell'altro caso, si riconosce la positività dell'esperienza, che ha valore educativo in sé per i guadagni formativi che i partecipanti hanno raggiunto nell'espressione completa del loro potenziale conoscitivo e nell'arricchimento dei loro saperi: i saperi con cui sono entrati nel CdS e i saperi ulteriori acquisiti durante il CdS, nel corso del processo RAP si sono integrati nei nuovi e più avanzati saperi e relative competenze in uscita dal CdS.

<p>RICERCA Logica e dinamica del pensare</p>	<p>AZIONE Logica e dinamica dell'agire</p>	<p>PARTECIPAZIONE Logica e dinamica del sentire</p>	<p>SAPERI DEL SOGGETTO (in/out)</p>
<p>Valutazione</p>	<p>Agire migliorativo</p>	<p>Presenza a carico</p>	<p>Saperi integrati del soggetto</p>

Da questa angolatura, l'essere riusciti a percorrere l'intero processo della RAP, pur con ovvie incertezze e deficienze, impegnando i domini del sentire e del pensare nell'elaborazione dei significati e nel loro impiego ed alimentazione nell'azione, è il valore educativo fondamentale del CdS, come è stato messo in evidenza fin qui.

L'essere riusciti a trovare una risoluzione del problema, al di là della sua maggiore o minore attendibilità oggettiva, allarga la mente, la rende più elastica, le fa collocare l'errore (come il successo) all'interno di un processo più ampio, progressivo e perfettibile di conoscenza, presa a carico e azione: in definitiva, *la valutazione è impegno migliorativo* del pensare, del sentire e dell'agire, che fa crescere i bisogni educativi di chi esce dall'esperienza del CdS con il desiderio di continuare ad avere cura della propria mente e dei propri comportamenti e di farsi carico delle azioni risolutive dello sviluppo locale integrato: la RAP traduce in esigenza personale la *Lifelong Education* e la *Knowledge Building* per la Società della conoscenza avanzata, sostenibile, inclusiva ed equa.

Nel chiudere questa breve presentazione della RAP per i CdS, va ribadito che essa va intesa come metodologia di riferimento e non come sequenza tecnica da adottare rigidamente. Offre dei criteri di riferimento del flusso di ciascuna logica e dell'integrazione delle tre logiche. Trattandosi di procedure logiche non ci dice niente sui tempi e le modalità tecniche del loro snodo. A seconda del contenuto del CdS e delle relative strumentazioni operazionali, le fasi possono richiedere tempi e modi diversi di attuazione: ad esempio, riprendendo l'ultima fase, il processo valutativo delle verifiche operate nella fase precedente può risultare molto breve perché si tratta di confrontare dei dati già elaborati su schede di lavoro, o può risultare ponderoso se si tratta di dare dei punteggi a conoscenze e competenze acquisite da certificare attraverso protocolli standard di riconoscimento.

Lo stesso ciclo complessivo delle cinque fasi può essere completato nel tempo di un solo CdS, o può essere ripercorso più volte all'interno dello stesso CdS. La RAP va co-gestita dall'educatore insieme ai partecipanti per ragioni di funzionalità produttiva: in tal modo, l'uno e gli altri possono realizzare una buona sinergia del processo e dei contenuti del CdS.

C'è, però, una ragione più profonda, che è a base del valore del CdS: attraverso la socializzazione e la gestione congiunta del flusso RAP, educatore e gruppo – da versanti diversi - maturano la consapevolezza della dimensione

educativa del CdS nell'accompagnamento alla costruzione di più avanzati saperi personali del cittadino pro-attivo intellettualmente e responsabilmente, per contribuire a rispondere in maniera compiuta ed efficace a problemi personali e comuni, come è nel modello teorico e pratico della stessa RAP.