

108

ANNO LXI
N. 1 - 2023

Esperienze Sociali

IL TEMPO

ISSN 0423-4014

Esperienze Sociali

Rivista semestrale interdisciplinare di Scienze Sociali fondata dal Cardinale
Ernesto Ruffini

Autorizzazione del tribunale di Palermo n. 26/1960

ISSN online 2612-145X

ISSN a stampa 0423-4014

Direttore responsabile

Giuseppe Mannino

Consiglio direttivo

Folco Cimagalli, Erika Faraci, Marta Schiera, Santa Giuseppina Tumminelli

Comitato Scientifico

Cristiano Bevilacqua, Sergio Bini, Marco Bruschi (MIUR), Calogero Caltagirone (LUMSA), Alberto Capote Lama (Universidad de Granada), Gabriele Carapezza Figlia (LUMSA), Vito Chiaramonte, Folco Cimagalli (LUMSA), Salvatore Cincimino (UNIPA), Pietro Cognato, Stefania Cosci (LUMSA), Rita Cutini, Meriem-Faten Dhouib (Université de La Manouba), Giuseppina D'Addelfio (UNIPA), Carmela Di Agresti (HUMANITAS), Umberto Di Maggio, Maria Jesus Dominguez Pachon (UNILEON), Erika Faraci, Fabiola Faraci, Caterina Fiorilli (LUMSA), Francesca Giannone (UNIPA), Serena Giunta, Karin Guccione, Calogero Iacolino (UNIKORE), Antonella Iacono, Vito Impellizzeri (FATESI), Viviana Langher (La Sapienza), Blaž Lenarčič (Koper - Institute for Social Studies), Gianluca Lo Coco (UNIPA), Pietro Lo Iacono (LUMSA), Girolamo Lo Verso, Marilena Macaluso (UNIPA), Emilianina Mangone (UNISA), Giuseppe Mannino (LUMSA), Paolo Marchetti, Alberto Melloni (Università di Modena), Salvatore Milazzo (MIUR), Veronica Montefiori, Fethi Nagga (Université Tunis El Manar), Giuseppe Notarstefano (LUMSA), Antonio Panico (LUMSA), Mario Alessandro Peralta, Filippo Pergola, Carlo, Petta, Rita Pillitteri, Laura Purpura, Nicoletta Purpura, Elisa Puvia (CNR), Marina Quattropiani (UNIME), Sergio Salvatore (La Sapienza), Vincenzo Schirripa (LUMSA), Leonardo Seidita, Marinella Sibilla (LUMSA), Lidia Scifo, Marianna Siino (UNIPA), Giovanni Silvestri, Ina Siviglia (FATESI), Cristina Sofia (Università di Chieti-Pescara), Salvatore Spagnuolo, Giancarlo Tamanza (Cattolica), Santa Giuseppina Tumminelli (UNIPA), Loredana Varveri, Emilio Vergani, Pietro Virgadamo (LUMSA), Catherine Wihtol de Wenden (CNRS)

Segreteria di redazione

Giorgia Iannelli (Edity), Valeria Patti (Edity) Rita Pillitteri

Redazione di "Esperienze Sociali", Mail: esperienzesociali2017@gmail.com
Direzione scientifica: Prof. Giuseppe Mannino, Tel.: 3477547387, mail: g.mannino@lumsa.it
La rivista "Esperienze Sociali" in formato cartaceo è distribuita gratuitamente,
nella versione digitale è disponibile all'indirizzo: www.esperienzesociali.org

Sommario

Editoriale	5
GIUSEPPE MANNINO	

Sezione call tematica:

Il tempo è superiore allo spazio?	9
SALVATORE SPAGNUOLO	

Tempo futuro: vulnerabilità, precarietà e socialità	21
FABIOLA FARACI, GIUSEPPE MANNINO	

SOLI DA MORIRE. Il tempo della morte durante la pandemia	37
GIUSEPPINA TUMMINELLI	

In time: agire per sognare mondi possibili.	47
VINCENZO D'AMICO	

Il tempo e le storie di vita nella postmodernità: conoscere mondi sociali attraverso la ricerca biografica	59
GIUSEPPA GIOVANNA MAZZOLA	

Smart working e questioni di genere	73
CRISTINA SOFIA	

Povertà al tempo della crisi: possibili interventi di politica sociale	87
ERIKA FARACI, TERESA LETO	

SEZIONE STUDI E RICERCHE:

Temporary migration mobility: the case of seasonal employment	117
DARIA FORLENZA	

Emergenza e lavoro sociale. Riflessioni a partire da una ricerca CRISTIANA DI PIETRO - FOLCO CIMAGALLI	131
Lo sviluppo sociale ed altruistico dell'individuo RITA PILLITTERI	149

In time: agire per sognare mondi possibili.

VINCENZO D'AMICO*

Abstract

Il concetto di benessere è indissolubilmente legato al concetto di conoscenza, informazione e partecipazione, poiché senza queste ultime i cittadini non possono esercitare efficacemente i diritti, in particolare nella delicata fase post pandemica che stiamo vivendo a cui si aggiunge uno stato di allerta e paura causato dalla guerra in corso della Russia contro l'Ucraina.

Il presente contributo analizza i fondamenti teorici e valoriali delle comunità di pratica con particolare attenzione all'apprendimento permanente ed illustra un'esperienza concreta, in corso di svolgimento nella città di Palermo, di applicazione di tale approccio finalizzato alla formazione delle nuove e vecchie generazioni, specificatamente garantendo il diritto all'informazione e alla partecipazione dei cittadini alla vita della comunità.

Le conclusioni tendono ad individuare un modello di sviluppo basato sull'apprendimento permanente e sull'educazione come bene comune al fine di creare le condizioni per uno sviluppo sociale, economico e ambientale sostenibile. Un modello che permetta di pensare in tempo al futuro e di agire nel presente.

Parole chiave: educazione, apprendimento permanente, comunità di pratica.

Abstract

The concept of wellness is inextricably linked to the concept of knowledge information and participation and, without them, people cannot effectively exercise their rights, especially in the delicate post-pandemic phase to which is added the fear caused by the armed conflict between Russia and Ukraine.

* Avvocato specializzato in diritti dell'Infanzia e Adolescenza. Presidente dell'a.p.s. Consultorio dei diritti MIF (minori, migranti e famiglie)

Paper deals with the theoretical and value-related foundations of practise communities, with a particular focus on lifelong learning, and illustrates a practical experience, still on-going in the city of Palermo, where the above-mentioned approach is applied to all generations, for the sole purpose of educate them, ensuring people the right to information and participation within the community.

The conclusions will show a new development model based on lifelong learning and education as a common good so to create the conditions for a social, economic and environmentally sustainable development in society. A model of thinking about the future in time and acting in the present.

Keywords: education, lifelong learning, communities of practice.

1. Premessa. Tra antiche questioni e nuove prospettive

L'esercizio dell'aver vissuto un tempo sospeso, prepotente e spaventante, dettato dalla situazione pandemica, sembra apparentemente aver tolto qualcosa, senza manifestare bene cosa e, contemporaneamente, ha regalato infinite possibilità di percezione della realtà. La brutalità del conflitto bellico in corso tra Russia e Ucraina (alle porte dei nostri confini geografici ma con risvolti interni sul piano socio-economico non indifferenti) crea uno stato di allerta e paura e, al contempo, dimostra l'interconnessione spazio-temporale esistente tra l'umanità.

Se a ciò aggiungiamo i cambiamenti avvenuti negli ultimi anni legati all'aumentare della povertà materiale ed educativa, alla maggiore consapevolezza sulla questione ambientale, al passaggio dall'analogico al digitale, ci si può agevolmente rendere conto che molteplici e repentini mutamenti stanno sempre più interrompendo i rapporti interpersonali e le opportunità di confronto tra fasce generazionali e sociali, facendo perdere di vista la capacità del singolo di sognare un mondo migliore. Come reagire davanti ad uno scenario fatto di disgregazione, vulnerabilità, di tempo che mette in mora?

2. Una possibile cornice socio-normativa: un progetto pedagogico di sviluppo umano

I cambiamenti sembrano imporre una nuova visione di futuro a partire dall'adozione di nuovi stili di vita nel presente. Una soluzione agevole

potrebbe essere quella di partire dalle giovani generazioni per creare una nuova modalità di governare i cambiamenti e per attivare sin da subito processi partecipati dal basso, con la funzione di identificare gli stili di vita da adottare tenendo in considerazione le visioni ed i valori che si intendono accogliere.

Una strada da percorrere viene offerta dalla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹, una vera e propria proposta di «progetto pedagogico di sviluppo umano» (Moro, 2006), che al suo interno prevede e descrive tutte le condizioni necessarie per un sano sviluppo delle nuove generazioni e per di più definisce le modalità di intervento nei casi in cui tali condizioni non siano presenti negli ordinamenti nazionali.

La Convenzione sembra potere suggerire l'idea dell'utilità dell'educazione come strategia per accompagnare i cambiamenti sociali a tutte le età; un'educazione intesa come bene comune e come modello che non si basi solo su un insieme di processi che caratterizzano un rapporto interpersonale tra docente e discente, bensì sull'idea, afferma Carlo Pagliarini con la sua incantevole capacità di creare mondi nuovi, che «tutta la Città educa, per mezzo delle sue istituzioni tradizionali, delle sue proposte culturali ed anche per mezzo della sua pianificazione urbanistica, delle sue politiche ambientali, dei suoi mezzi di comunicazione, del suo tessuto produttivo e delle sue imprese» (Castelli in aria, 1997).

Il nuovo progetto pedagogico di sviluppo umano dovrebbe essere in grado di rimuovere le cause che creano disagio e, al contempo, essere in grado di creare le condizioni di sviluppo e di benessere delle nuove generazioni, oltre a definire gli obiettivi e le azioni, provando a coniugare i principi fondamentali della CRC ai livelli territoriali con adeguati progetti per le città. Il progetto pedagogico pone l'attenzione sui requisiti del sapere e del saper fare, ossia sulle competenze. Al riguardo, sembra che occorra, in virtù dell'evoluzione delle scienze sociali, porre l'attenzione verso un ulteriore, successivo passaggio: il saper essere.

Per competenza si intende, generalmente, l'effettiva capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali nel contesto di riferimento. Trattasi di una qualità in continua evoluzione: la competenza cresce man mano che risorse personali, sociali e professionali si affinano. È competente colui che è responsabile ed autonomo nello svolgimento di un determinato compito. La competenza è il risultato di un insieme di sapere, saper fare e sapere essere. Orbene, il primo è costituito dalle informazioni e conoscenze acquisite, il secondo dalla capacità del soggetto di metterle in pratica, il terzo è il

¹ La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child - CRC) è stata approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176.

risultato di quei processi psicologici e sociali (legati alle esperienze formali, non formali e informali) che spingono il soggetto a prestazioni sempre più efficaci ed efficienti.

Tutto ciò si pone in linea con quanto espresso nel Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo (Delors, 1996). In tale rapporto si afferma che l'educazione non deve ridursi alla mera trasmissione delle conoscenze, ma deve ulteriormente dotare l'essere umano della capacità di contribuire allo sviluppo della comunità di appartenenza. Tale assunto appare, quasi profeticamente, come risposta ai repentini mutamenti del mondo in cui viviamo.

Tale concetto è ribadito dall'ULSF (Association of University Leaders for Sustainable Future) secondo cui le università hanno il compito di preparare gli studenti tanto nell'acquisizione di conoscenze quanto nella maturazione dell'interesse a impegnarsi nel sociale a favore delle comunità, al fine di creare un futuro più giusto e sostenibile, dunque al sapere, al sapere fare e, in ultima istanza, al saper essere.

Traslare la questione al settore sportivo può, probabilmente, risultarci d'ausilio: la tecnica dello sport (ad esempio come eseguire un determinato esercizio) rappresenta la conoscenza, ossia il sapere; la sperimentazione e il successivo applicare la conoscenza altro non sono che progressiva acquisizione di competenze, ossia il saper fare; il quotidiano ripetersi di tali attività permette di mantenere alta la performance (il che fa aumentare la consapevolezza di sé stessi e la responsabilità per le proprie azioni, oltre ad incrementare le proprie abilità) e crea nel soggetto l'atteggiamento sportivo, il nostro saper essere.

L'insieme dei tre elementi (conoscenza, pratica e atteggiamento) crea lo sportivo, così come il giurista, l'attivista, l'imprenditore, il cittadino. In questa prospettiva, ulteriori skills cognitive (problem solving, pensiero critico, pensiero creativo, processo decisionale), relazionali (empatia, comunicazione efficace, capacità relazionali) ed emotive (autoconsapevolezza, capacità di gestire lo stress, capacità di gestire le emozioni) appaiono fondamentali per potere realizzare un cambiamento culturale reale e visibile.

Individuata una possibile cornice socio-normativa ideale è d'uopo provare a tracciare contorni, forme e colori: come trasformare tali principi in azione? Come trasferire l'idea che un pezzo di carta firmato dalla maggioranza dei capi di Stato del mondo possa divenire pratica quotidiana nelle comunità, sperimentazione per un cambiamento culturale? Nelle pagine che seguono si proverà a raccontare un'esperienza realizzata nella città di Palermo che, dopo un lungo cammino intrapreso unitamente da istituzioni e terzo settore, nel 2019 è stata proclamata dall'UNESCO città educativa.

3. Uno sguardo al contesto

Una fotografia, con gli ultimi dati aggiornati disponibili, può darci un'idea della dimensione che la questione può assumere nella città di Palermo. A Palermo la popolazione residente, al 31.12.2019, ammonta a 647.422 unità². La struttura per età descrive la popolazione di Palermo come una popolazione matura decrescente, in cui vi è un debole ricambio, con un numero in diminuzione di anno in anno di nascite ed un ritmo di eliminazione per morte molto debole. Nel 2019 il reddito³ imponibile ai fini IRPEF è aumentato del 2%, mentre il numero di contribuenti è aumentato dello 0,7%. Conseguentemente, il reddito medio per contribuente è cresciuto dell'1,2%; più basso risulta se calcolato sul numero di residenti: pari a € 9.724,20.

A Palermo, nel 2019, gli occupati, pari a 184 mila, sono diminuiti dello 0,5% rispetto al 2018, quando erano 185 mila. Il tasso di occupazione, pari al rapporto fra gli occupati (15-64 anni) e la popolazione residente (15-64 anni), nel 2019 è risultato pari al 41,2%, in aumento di 0,2 punti percentuali rispetto al 2018, ma in diminuzione di ben 6,1 punti percentuali rispetto al 2009. A fronte della leggera diminuzione del numero degli occupati, nel 2019 a Palermo i disoccupati sono aumentati, passando da 39.000 nel 2018 a 40.000 nel 2019, con un incremento dell'1,6%.

Il tasso di disoccupazione, pari al rapporto fra i disoccupati (15-64 anni) e la somma di occupati e disoccupati (15-64 anni), nel 2019 è risultato pari al 17,7%, in aumento di 0,3 punti percentuali rispetto al 2018. Il tasso di disoccupazione di Palermo è, fra tutte le grandi città, il quarto valore più elevato, dopo Messina, Napoli e Catania. Più di 20.000 famiglie sono in povertà assoluta. I richiedenti il reddito cittadinanza sono 74.166 italiani e 3.149 stranieri.⁴

Altri indicatori sociali possono essere utili: dai dati forniti dall'agenzia per la casa⁵ emerge che dal 2020, data di costituzione del servizio, 539 famiglie sono state prese in carico dalle Agenzie. E ancora, in merito alla povertà educativa⁶ si può evidenziare che nell'anno scolastico 2020-2021 si sono avuti 1.993 casi di dispersione scolastica così suddivisi: 284 casi di evasione, 408 di abbandono, 1301 di frequenza irregolare.

Nel 2020 il servizio tutele del Comune di Palermo segnala di aver preso in carico circa 1.000 ragazzi e ragazze. Inoltre, tra il 2019 ed il 2020 quasi 300

² <https://www.comune.palermo.it/palermostatistica.php?sez=187&sel=7&per=2019&cap=3>.

³ <https://www.comune.palermo.it/palermo-statistica.php?sez=187&sel=7&per=2019&cap=5>.

⁴ https://www.inps.it/docallegatiNP/Mig/AllegatiNews/Domande_presentate.pdf.

⁵ <https://www.comune.palermo.it/agenzia-sociale-per-la-casa-informa-dettaglio.php?id=33198>.

⁶ <https://portalescuola.comune.palermo.it/?wpdmprom=tabella-dispersione-scolastica-a-s-2020-21>.

ragazzi e ragazze sono accompagnati dall'educativa domiciliare e circa 100 da quella territoriale. Da questo scenario sono nati, con delibera comunale ⁷, i comitati educativi, la cui idea base è di lanciare un movimento culturale intergenerazionale che metta il bambino e la bambina, il ragazzo e la ragazza non al centro dell'intervento, bensì in cerchio come soggetto portatore di diritti e di interessi.

4. Una traccia di metodo. Le comunità di pratica

Tale ultima idea appare il leitmotiv oltre che della delibera anche del lavoro del neonato movimento educativo di Palermo. Osservandone struttura e funzionamento ed approfondendone i principi ispiratori e di sviluppo è possibile cogliere svariati spunti di riflessione e, in occasione dell'incontro con il Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza del Comune di Palermo, anche margini di miglioramento per l'esperienza palermitana del movimento educativo.

Occorre rilevare che la funzione svolta dal movimento educativo può agevolmente essere inquadrata all'interno dei paradigmi delle cosiddette comunità di pratica. Le comunità di pratica (Wenger, 2006) espongono i suoi aderenti alla viva realtà quotidiana consentendo loro di applicare conoscenze sostanziali e apprendere valori professionali e interpersonali orientati alla solidarietà ed al benessere sociale. La collaborazione e il lavoro di squadra rappresentano infatti i tratti distintivi delle comunità di pratica.

La novità più entusiasmante è la riflessione – che nasce tra gli interstizi dei primi incontri del movimento – sull'importanza dell'educazione permanente nella cura della comunità. Emerge attivamente la necessità di garantire l'accesso ai diritti all'informazione ed alla partecipazione nelle dinamiche della città. Tutto questo permette di ampliare gli orizzonti dei partecipanti coinvolti nel processo delle comunità di pratica, verso un nuovo approccio insieme intergenerazionale e interdisciplinare, orientato ad una pratica riflessiva e allo sviluppo del pensiero critico oltre che alla ricerca empirica dei diritti.

Mentre i modelli civili tradizionali dell'UE supportano il concetto di neutralità e la natura apolitica del diritto, l'attività del movimento educativo consente di cogliere la relazione tra legge positiva e il potere di chi la realizza, permettendo di assumere una prospettiva dal basso verso l'alto, un c.d. "pensare per caso" (Perelman, 2014: 139) che traghetta tale esperienza verso nuove albe.

Ne segue, intuitivamente, che anche l'apprendimento viene fortemente modificato: nel processo di apprendimento bottom-up il tradizionale monopolio del docente sul processo d'insegnamento, infatti, cede il passo ad

⁷ Delibera Giunta Municipale n. 131 del 28/07/2015, Comune di Palermo.

una metodologia dal basso verso l'alto in cui vecchie e nuove generazioni, insieme, sono impegnate a lavorare in modo interattivo per comprendere le contraddizioni della legge, l'identificazione dei fattori che ostacolano l'accesso ai diritti, al fine di potere dare una risposta adeguata ai problemi che pone il caso concreto.

In questo processo si procede attraverso un continuo scambio reciproco di conoscenze e competenze tra accademici, professionisti, giovani in formazione e altri attivisti sociali che operano nella comunità. Quindi, quando si sviluppa il lavoro si tende, da una parte, a identificare le aree che la legge non raggiunge e le vulnerabilità che il sistema stesso crea e, dall'altra, a immaginare mondi ideali di benessere ed operare affinché si intervenga verso tali direzioni. In tal modo emerge il potere che il movimento ha come mezzo di trasformazione della comunità.

In questo senso il movimento educativo può essere inteso come un nuovo attore posto ai margini del sistema tradizionale, per inserirsi come comunità di pratica (Wenger, McDermott & Snyder 2002) in cui si svolge il processo di apprendimento, interpretazione e azione. Siamo tutti uniti dall'obiettivo comune di utilizzare metodologie riflessive come modi per colmare le lacune dei nostri sistemi legali.

Inoltre, sotto questo versante, viene meno il concetto della neutralità del diritto e della sua non natura politica. Quando l'insegnamento si limita a trasferire contenuti, finisce col nascondere la dimensione ideologica del diritto e dei diritti e tende a riprodurre le strutture di potere e le disuguaglianze esistenti nella società (Kennedy, 2002). Ciò vale anche per l'area dell'apprendimento, poiché la relazione tra chi possiede e trasferisce la conoscenza dogmatica e chi la riceve presuppone e attribuisce potere al primo a scapito del secondo.

La formazione all'interno delle comunità di pratica consente ai giovani in formazione di assumere delle responsabilità, attraverso un processo di riflessione su sé stessi. La vera rivoluzione culturale è la possibilità di discutere la presunta neutralità del diritto, la capacità di identificare le variabili sociali, economiche e culturali che impediscono la piena efficacia delle leggi, il riconoscimento dell'interdisciplinarietà, la chiamata a intervenire concretamente per migliorare l'accesso ai diritti e rimuovere gli ostacoli che impediscono alle leggi formali di essere tradotte in leggi in azione.

Come osservato da Kruse: «nel cuore della legge in azione [...] gli studenti incontrano quotidianamente il divario tra ciò che sancisce la legge, ciò che aspira ad essere e ciò che gli addetti ai lavori fanno effettivamente, e sono quindi pronti a impegnarsi ponendosi domande sul ruolo del diritto nella società» (Kruse, 2011: 317-318). Attraverso l'osservazione diretta, le comunità di pratica consentono alle nuove generazioni di frequentare esperti professionisti di varie aree e discipline per sperimentare l'idea che la città-apparato non è un sistema

ordinato di formule ma piuttosto un mondo disordinato di interpretazioni e procedure.

L'osservazione empirica della realtà sociale rende anche possibile riconoscere l'essenza del diritto come strumento per regolare le relazioni di potere e osservare fino a che punto, a livello di esperienza sociale, l'esercizio dei diritti dipenda dalle posizioni di potere in cui si trovano gli attori in relazione gli uni con gli altri. Infine, l'educazione alla comunità di pratica allarga radicalmente gli spazi di multidisciplinarietà, ovvero la significativa condivisione di conoscenze e competenze, che guida l'attività e le azioni di insegnamento e apprendimento per convergere su un obiettivo comune (Tokarz, 2006).

Il movimento educativo nato a Palermo ha tra i suoi obiettivi quelli di

Creare legami tra i soggetti che si occupano di inclusione, intercultura, educazione formale, informale e non-formale, tramite uno sguardo sulle città, sui luoghi che educano a esplorare, capire, dibattere, provare, incontrare, domandare.

[...]

Realizzare un progetto educativo della città di Palermo che favorisca la cittadinanza attiva, sviluppi il senso di appartenenza sociale e culturale alla città, favorisca – come in un cantiere sempre aperto – lo scambio di esperienze pubbliche e private, di riflessione su metodologie e sperimentazioni formative.

Sotto uno sguardo finalistico, mentre la separazione delle discipline lascia le persone incapaci di catturare l'insieme, il processo di conoscenza guidato dall'apprendimento basato sui problemi (Sylvester, 2004) smantella la suddivisione artificiale di competenze in compartimenti separati con confini definiti.

Il riconoscimento della multidimensionalità dei problemi (Galowitz, 2012) stimola lo studio, consente di pensare in modo interdisciplinare e favorisce un approccio aperto alla cooperazione interdisciplinare tra giovani in formazione e altri professionisti e attori del territorio in cui si agisce. Anche a tal proposito il movimento educativo nato a Palermo può essere visto dal punto di vista della comunità di pratica, definita come un gruppo di persone che condividono una preoccupazione, un insieme di problemi o una passione per un argomento e ne approfondiscono la conoscenza e l'esperienza interagendo su base continuativa.

Il concetto di comunità di pratica è teorizzato per sottolineare che l'apprendimento è un processo sociale situato in un determinato contesto storico e culturale che avviene attraverso le persone che partecipano alle molteplici pratiche sociali, rivelandosi un'esperienza socialmente costitutiva di creazione di significato. La creazione di significato si ravvisa nel movimento educativo approfondendo la sua vision, che è quella di sperimentare un modello di città basato sull'apprendimento permanente e sull'educazione come bene comune

al fine di creare le condizioni per uno sviluppo sociale, economico e ambientale sostenibile.

Come nelle comunità di pratica, dove non esiste una gerarchia esplicita e i ruoli sono assunti sulla base delle competenze e delle esigenze dell'individuo, nel movimento educativo nato nella città di Palermo il rapporto gerarchico tra "esperto/adulto" e "giovane in formazione" è ridotto; inoltre, il processo di apprendimento coinvolge, come visto, altre figure educative e l'apprendimento nel contesto richiede quasi sempre il coinvolgimento attivo di attori sociali, come ONG, autorità pubbliche, operatori professionali e beneficiari degli interventi.

Il coinvolgimento di questi ultimi è molto interessante perché, anche se questi sono principalmente coinvolti come destinatari dell'attività del movimento educativo, assumono inevitabilmente un ruolo attivo nella comunità di pratica, poiché l'apprendimento è proprio il prodotto del mutuo continuo scambio di conoscenze ed esperienze che avviene localmente tra tutti i componenti della comunità di pratica.

5. Cenni di conclusione. Verso nuove albe

La mission del movimento educativo è la creazione di un luogo di incontro tra una domanda di partecipazione alla vita della città e l'esigenza, avvertita come imperiosa, di declinare risposte alle domande concrete, reclamate on the street, provenienti dalla comunità: pensando ad una sorta di laboratorio permanente di pensiero, di riflessione e di azione, ad uno spazio aperto di dialogo intergenerazionale e contemporaneo, a momenti di scambio di idee, memorie, opinioni, innovazioni. In tal modo, si crea una nuova dimensione utile a ripensare i sistemi educativi. In ultima battuta, un agire in time, per sognare mondi possibili.

Bibliografia

- Bailleux, A., Ost, F. (2013). "Droit, contexte et interdisciplinarité: refondation d'une démarche". *Revue Interdisciplinaire d'Études Juridiques* 70 (1): 25-44.
- Castelli in aria (1997) = Castelli in aria. Scritti educativi di Carlo Pagliarini. Ragazzarzi V (2/3/4).
- Censi, A. (1994). *La costruzione sociale dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando Editore.
- Galowitz, P. (2012). "The Opportunities and Challenges of an Interdisciplinary Clinic". *International Journal of Clinical Legal Education* 18: 165- 180.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan, Unicef.
- Kennedy, D. (2004). *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy a Polemic against the System*. New York: New York University Press.
- Kruse, K. (2011). "Getting Real about Legal Realism, New Legal Realism and Clinical Legal Education". *New York Law School Law Review* 56: 295-320.
- Moro, C.A. (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Perelman, J. (2014). "Penser la pratique, théoriser le droit en action: des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit". *Revue Interdisciplinaire d'Études Juridiques* 72 (2): 133-153.

- Rodotà, S. (2012). *Il diritto di avere diritti*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Schön, D.A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sclavi, M., Susskind, L. (2016). *Confronto creativo. Come funzionano la co-progettazione creativa e la democrazia deliberativa. Perché ne abbiamo bisogno*. Milano: IPOC.
- Sylvester, C. (2004). "Problem-Based Learning and Clinical Legal Education: what Can Clinical Educators Learn from PBL?". *International Journal of Clinical Legal Education* 4: 39-64.
- Tokarz, K. (2006). "Poverty, Justice and Community Lawyering: Interdisciplinary and Clinical Perspectives". *Washington University Journal of Law and Policy* 20. https://openscholarship.wustl.edu/law_journal_law_policy/vol20/iss1/2/.
- Viola, F. (1999). *Diritto e interpretazione. Lineamenti di teoria ermeneutica del diritto*. Roma-Bari: Laterza.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide of Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School.

Esperienze Sociali
CostruiAMO LA PACE
A cura di Giuseppe Mannino

ISSN 0423-4014
ISSN online 2612-145X
Chiuso in redazione il 30 ottobre 2021