

MARIA ROSARIA STROLLO  
*(a cura di)*

Promuovere la  
“democrazia cognitiva”

*Scritti in memoria di Bruno Schettini*

LUCIANOEDITORE



professionisti dell'educazione in riferimento a specifici bisogni e obiettivi. I professionisti in effetti, richiedono di mantenere la loro identità e di sostenere l'identità di chi vi appartiene ma devono allo stesso tempo essere in grado di trasformare se stessi e le proprie pratiche per questo le comunità di pratiche devono essere concepite come sistemi di apprendimento, in cui il conservatorismo dinamico opera a tale livello da permettere un cambiamento di stato senza minacciare le funzioni essenziali e le pratiche che il sistema soddisfa (Schön 1973, p. 57).

Nel momento in cui i professionisti dell'educazione pensano ed agiscono, a loro si presentano questioni che non possono essere risolte nell'immediato, ma che possono essere affrontate sia nell'ambito di spazi di riflessione in cui si realizzano la registrazione e la supervisione delle pratiche, sia nel contesto dello spazio conversazionale in cui i professionisti quotidianamente comunicano; ciò permette loro di definirle come problemi che devono essere esplorati in profondità attraverso diversi e differenti approcci e prospettive (Smith, 1994).

In una prospettiva globale dobbiamo considerare come spazi di riflessione non solo spazi di interazione in presenza ma anche spazi virtuali, che permettano a persone che appartengono a diverse comunità educative, disseminate in tutto il mondo, di unirsi nella esplorazione dei loro problemi e delle loro pratiche, condividendo esperienze e repertori ed apprendere insieme attraverso un continuo processo di riflessione; in questo giocano un ruolo significativo le reti, la flessibilità, la presenza di feedback e le trasformazioni che possono aiutare le comunità educative nella costruzione di nuovi apprendimenti e comprensioni, allo scopo di esercitare la loro forza educativa in modo efficace e valido nei nuovi scenari del mondo globalizzato.



## Pratiche educative per lo sviluppo umano e sociale negli scenari della globalizzazione

MAURA STRIANO

### 1. Globalizzazione e sviluppo, una sfida per la ricerca educativa

I processi di globalizzazione che attualmente interessano i contesti sociali ed umani a livello planetario, sono esito di un intreccio di tendenze composite, definibili secondo Kofman e Scholte (1996, 2000) in termini di deterritorializzazione, interconnessione ed accelerazione sociale che hanno significative implicazioni culturali, politiche e sociali.

Tali tendenze hanno implicato una profonda trasformazione degli assetti economici, culturali e politici (determinando nuove forme di interazione ed integrazione tra le forze produttive, i governi le istituzioni e le persone) ma anche delle forme di comunicazione ed informazione, delle modalità di relazione, degli stili di vita e più in generale dei diversi campi di esperienza individuale e collettiva (Harvey, 1989, 1996):

Oggi i processi di globalizzazione interessano simultaneamente: i paesi nei loro assetti geografici, politici, territoriali; le imprese (che dislocano in maniera distribuita funzioni amministrative, gestionali, legali e produttive in varie parti del mondo); gli individui, che articolano le loro esperienze di formazione, di lavoro, di vita in diverse realtà culturali e territoriali ed intessono molteplici trame comunicative e relazionali (anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie) che li mettono in contatto con una varietà di mondi e di universi di discorso e di pensiero (Friedman, 2000).

Si tratta di una trasformazione che impone anche la riconfigurazione delle trame relazionali in cui sono coinvolte le società, i sistemi internazionali (come ad esempio l'Unione Europea), gli individui e l'umanità nel suo complesso (Harvey, 1996) a diversi livelli ed in una varietà di contesti; trame più o meno composite, intrecciate, visibili ma che esercitano un impatto sempre più evidente su tutte le dimensioni del vivere umano (Giddens 1990; Held, McGrew, Goldblatt & Perraton 1999).

Da questa prospettiva possiamo vedere come tale trasformazione attivi ed implichi processi di socializzazione, internazionalizzazione, indivi-



duazione e di generalizzazione della consapevolezza dell'umanità (Robertson, 1991, p.215-6; 1992, p.27) che determinano sia la "compressione" del mondo sia la "intensificazione della coscienza del mondo come un intero" (Robertson, 1992, pag. 8); gli individui e le comunità sono quindi chiamati a definire e ridefinire le loro identità e a prendere posizione in riferimento all'emergenza di una realtà globale (Robertson, 1991, p. 216; 1992, p. 27).

Accanto al costrutto di *globalizzazione*, quello di *globalità* ci può essere utile per esplorare questo scenario in profondità in una prospettiva pedagogica.

Mentre la globalizzazione, infatti, pone un problema di ordine economico, politico e sociale, la "globalità" pone un problema di ordine culturale e quindi educativo nella misura in cui implica lo sviluppo di una "cultura del mondo" all'interno della quale possano confrontarsi e dialogare individui diversi di definire la situazione globale, intesi tutti come possibili contrapposizioni ad un impegno comune (Robertson, 1992).

È pertanto necessario che individui, comunità e società incomincino a prestare autentico interesse ai problemi del mondo globale allo scopo di creare le condizioni culturali, economiche, politiche e sociali per poter affrontare con azioni, politiche e pratiche specificamente dedicate.

Si tratta di mettere tutti in grado di esercitare una piena partecipazione alle diverse attività contribuendo alle scelte ed alle decisioni per lo sviluppo delle società in cui vivono ma anche - in una prospettiva globale - all'educazione ed alla gestione di questioni di ordine globale.

Ciò significa che individui e gruppi sociali, a partire da diverse condizioni e prospettive, devono essere aiutati a "prendersi cura" (Nodding, 2005) del mondo e ad impegnarsi per sviluppare le condizioni per dedicarsi ai problemi in esso emergenti in modo responsabile, con risultati che si debbano valutare in una prospettiva di lungo corso e di ampio respiro.

Ciò implica in prima istanza la necessità di prendere in considerazione questioni cruciali seppure di portata globale, suscettibili di diverse risposte da parte degli individui e dalle società in virtù di diverse condizioni e prospettive culturali, ideologiche, politiche.

Tutto questo ha significative implicazioni educative nella misura in cui richiede la definizione di un framework educativo globale che debba muovere sia lo sviluppo di una "coscienza globale" in senso generale che lo sviluppo di nuove strutture di conoscenza e di nuovi modi di guardare al mondo ed alle questioni che lo riguardano (Orefice, 2003).

Solo la diffusione di una prospettiva globale (che implica conoscenza, coscienza e comprensione) può fondare la possibilità della coesistenza di diverse realtà culturali, economiche, politiche e sociali nel mondo considerato come spazio comune per tutti e per ciascuno.

Da ciò derivano traiettorie di sviluppo di nuove forme di vita a



duazione e di generalizzazione della consapevolezza dell'umanità (Robertson, 1991, p.215-6; 1992, p.27) che determinano sia la "compressione" del mondo sia la "intensificazione della coscienza del mondo come un intero" (Robertson, 1992, pag. 8); gli individui e le comunità sono quindi chiamati a definire e ridefinire le loro identità e a prendere posizione in riferimento all'emergenza di una realtà globale (Robertson, 1991, p. 216; 1992, p. 29).

Accanto al costrutto di *globalizzazione*, quello di *globalità* ci può essere utile per esplorare questo scenario in profondità in una prospettiva pedagogica.

Mentre la globalizzazione, infatti, pone un problema di ordine economico, politico e sociale, la "globalità" pone un problema di ordine culturale e quindi educativo nella misura in cui implica lo sviluppo di una "cultura del mondo" all'interno della quale possano confrontarsi e dialogare individui diversi di definire la situazione globale, intesi tutti come possibili contribuenti ad un impegno comune (Robertson, 1992).

È pertanto necessario che individui, comunità e società incomincino a prestare autentico interesse ai problemi del mondo globale allo scopo di creare le condizioni culturali, economiche, politiche e sociali per poterle affrontare con azioni, politiche e pratiche specificamente dedicate.

Si tratta di mettere tutti in grado di esercitare una piena partecipazione alle diverse attività contribuendo alle scelte ed alle decisioni per lo sviluppo delle società in cui vivono ma anche- in una prospettiva globale- all'azione ed alla gestione di questioni di ordine globale.

Ciò significa che individui e gruppi sociali, a partire da diverse situazioni e prospettive, devono essere aiutati a "prenderci cura" (Noddings, 2005) del mondo e ad impegnarsi per sviluppare le condizioni per dedicarsi ai problemi in esso emergenti in modo responsabile, con risultati continui da valutare in una prospettiva di lungo corso e di ampio respiro.

Ciò implica in prima istanza la necessità di prendere in considerazione questioni cruciali seppure di portata globale, suscettibili di diverse risposte da parte degli individui e dalle società in virtù di diverse condizioni e prospettive culturali, ideologiche, politiche.

Tutto questo ha significative implicazioni educative nella misura in cui richiede la definizione di un framework educativo globale che deve promuovere sia lo sviluppo di una "coscienza globale" in senso generale sia lo sviluppo di nuove strutture di conoscenza e di nuovi modi di guardare al mondo ed alle questioni che lo riguardano (Orefice, 2003).

Solo la diffusione di una prospettiva globale (che implica consapevolezza, coscienza e comprensione) può fondare la possibilità della reale coesistenza di diverse realtà culturali, economiche, politiche e sociali in un mondo considerato come spazio comune per tutti e per ciascuno.

Da ciò derivano traiettorie di sviluppo di nuove forme di vita associate



di *governance*, di produzione che hanno un diverso impatto sullo sviluppo culturale, economico, politico e sociale nelle diverse realtà locali (Dreher, Gaston & Martens, 2008); ciò sulla scorta di una serie complessa e relativamente autonoma di linee di sviluppo empirico, implicanti una varietà di attività ed eventi sociali, che esercitano diversi gradi di influenza e impatto sui contesti locali e regionali, indipendentemente dalle loro condizioni e localizzazioni (Ruggie, 1993; Tomlinson, 1999; Scholte, 1996; Kofman & Scholte, 2000).

La globalizzazione implica anche significativi cambiamenti nei contorni spaziali e temporali dell'esistenza individuale e collettiva che modificano in profondità le forme di agentività e di impegno sociale (Eriksen, 2001; Scheuerman, 2004).

Costruendo interconnessioni nell'attività umana al di là di limiti regionali, nazionali o continentali ed aggiungendo ed allargando legami cruciali, attiva, inoltre, processi multipli di cambiamento e sviluppo che determinano una imponente trasformazione nell'organizzazione della vita delle persone (Held, McGrew, Goldblatt & Perraton, 1999).

Nella misura in cui hanno un impatto sui processi di sviluppo umano e sociale i processi di globalizzazione e le tendenze ad essi associati meritano un'approfondita attenzione sul piano pedagogico attraverso l'uso di un approccio multivariato, mutuato dalle scienze economiche, politiche e sociali, intese deweyanamente come "fonti" della ricerca educativa.

D'altronde la necessità che la ricerca educativa si indirizzi con particolare interesse verso le problematiche aperte dagli scenari della globalizzazione è evidenziata dagli obiettivi dell'UNESCO per l'educazione (educazione per tutti; sviluppo di leadership educative a livello regionale e globale; consolidamento dei sistemi educativi in una prospettiva lifelong e lifewide; risposta alle sfide della globalizzazione attraverso l'educazione).

Di particolare interesse è anche, a livello Comunitario, lo spazio assegnato alle scienze sociali ed umane nell'ambito di Horizon 2020, che delinea le linee di orientamento, finanziamento e sviluppo della ricerca Europea nel prossimo futuro nei più ampi scenari del mondo globalizzato.

La costruzione e lo sviluppo di società innovative, inclusive, riflessive e sicure è un compito complesso e difficile, che richiede l'identificazione dei bisogni di sviluppo umano e sociale emergenti all'interno dei diversi contesti territoriali e in senso più ampio a livello internazionale e trans-nazionale.

Alla identificazione di tali bisogni ma anche alla individuazione di formule, misure, strategie per il loro soddisfacimento, le scienze sociali ed umane possono dare un contributo fondamentale sostenendo anche linee di progettazione e di intervento nella logica della ricerca azione e della ricerca-azione partecipata.



All'interno di questo quadro si collocano con un ruolo specifico le scienze dell'educazione come indicato nell' "Agenda for Horizon 2020" della European Educational Research Association (EERA), in cui si delinea una strategia ampia ed inclusiva che consente alla ricerca educativa di affrontare le sfide economiche e sociali che sono poste all'Europa ed al mondo, riconoscendo che le sfide individuate in Horizon 2020 non sono soltanto sfide sociali ma si articolano sul piano della vita di comunità, familiare e personale e, in questo senso, si configurano come sfide educative. Si tratta di sfide che ci consentono di individuare una serie di priorità verso cui indirizzare la ricerca educativa: il ruolo dell'educazione per l'innovazione; la partecipazione e lo sviluppo di competenze digitali per realizzare processi di e-inclusion; lo sviluppo sostenibile delle comunità a livello locale e globale; la costruzione di un curriculum globalizzato; lo sviluppo professionale in educazione; l'educazione al benessere ed alla salute; la standardizzazione nei processi e nelle pratiche educative; il ruolo dell'educazione nella produzione e nella circolazione della conoscenza; le complesse trasformazioni che interessano i sistemi e le politiche educative a livello locale internazionale e trans-nazionale; gli effetti e le ricadute degli apprendimenti informali e non formali nei processi di sviluppo umano e sociale.

Su queste basi la ricerca educativa deve necessariamente essere in grado di effettuare una rilevazione dei bisogni di sviluppo emergenti a diversi livelli (locale e globale) allo scopo di mettere a fuoco corrispondenti bisogni educativi cui rispondere con adeguate azioni di ricerca e intervento su diversi piani e a diversi livelli.

In questo scenario, tuttavia, in una prospettiva pedagogica, i bisogni sociali e quelli educativi ad essi interconnessi devono essere riconosciuti e analizzati in riferimento al paradigma della "globalità" (Robertson, 1992) per poter essere compresi in tutta la loro complessità, focalizzandosi sulle loro relazioni reciproche e sull'impatto che hanno sui contesti culturali e sociali considerati anch'essi da una prospettiva globale.

È infatti essenziale concentrarsi sui bisogni educativi emergenti dalle questioni e dalle problematiche sociali che connotano lo scenario globale indicando modelli, strategie, politiche e pratiche che possano essere implementati e sviluppati affinché l'educazione possa realizzare il suo compito di sviluppo umano e sociale.

## 2. Globalizzazione sviluppo umano ed educazione

Lo stesso concetto di sviluppo umano, si comprende meglio in chiave pedagogica, se considerato in una prospettiva globale nella misura in cui



si riferisce ad un modello di sviluppo che trova applicazione, sebbene con opportuni adattamenti, ad una molteplicità e varietà di contesti ed ambiti territoriali sulla base di quattro pilastri fondamentali: equità, sostenibilità, produzione ed *empowerment* che devono essere resi disponibili per tutti e per ciascuno in ogni parte del mondo (Streeten, 1994; Srinivasan, 1994); ciò implica che ogni essere umano ha il diritto di ricevere cure ed educazione, di guadagnare il necessario per vivere in modo dignitoso, di partecipare ai processi produttivi e di esercitare una cittadinanza attiva e propositiva per il proprio interesse ma anche per quello della collettività.

Su queste basi possiamo identificare alcune condizioni necessarie (come l'educazione e la formazione, la sostenibilità, l'equità, la salute e la ricchezza) che sono indicate dalle Nazioni Unite come strategiche in un programma di sviluppo globale (UN, 2009); ad esse si collegano specifici obiettivi e prospettive di sviluppo: creare ambienti di vita in cui gli individui possano crescere e svilupparsi esprimendo appieno il proprio potenziale umano, e conducendo forme di vita attiva, consapevole, creativa e produttiva in accordo con i loro bisogni, i loro interessi, le loro potenzialità e le loro risorse.

Lo sviluppo umano può essere misurato e monitorato attraverso strumenti come l'Human Development Index delle Nazioni Unite che, attraverso un'insieme di indicatori, va ad intercettare le misure normalizzate delle aspettative di vita, i livelli di alfabetizzazione, di educazione, gli standard abitativi ed occupazionali di ogni paese per la redazione di rapporti di sviluppo annuali (UN, 1994); nondimeno i suddetti indicatori non riflettono la complessità dei processi di sviluppo umano (che sono strettamente intrecciati a quelli di sviluppo sociale), ma offrono soltanto un quadro molto generale delle condizioni essenziali e necessarie ad esso, non riflettendo le situazioni culturali, politiche e sociali in cui individui e gruppi si trovano a vivere.

Bisogna d'altronde puntualizzare come lo sviluppo umano si possa effettivamente ottenere e promuovere in contesti in cui gli individui possano godere equamente degli stessi diritti ed opportunità laddove non siano condizionati nelle loro scelte e decisioni da qualsiasi forma di vincolo culturale e sociale; in questo senso, esso deve essere considerato una questione morale, politica e sociale da analizzare in una prospettiva autenticamente globale.

In questa partita l'educazione viene quindi a giocare un ruolo essenziale laddove si configura come dispositivo di coscientizzazione e di *empowerment* dalla forte valenza non solo individuale, ma anche sociale.



### 3. Educazione e sviluppo sociale

Lo sviluppo sociale può essere inteso come un processo (naturale o pianificato) che appartiene a tutte le società in diversi momenti storici e in diverse realtà territoriali, configurandosi, quindi, come processo globale.

Nella misura in cui si presenta come processo naturale, esso si determina come risultato di azioni, attività e pratiche individuali e collettive attraverso cui le società vengono ad assumere nuovi assetti organizzativi senza esserne necessariamente consapevoli; nella misura in cui si propone come processo pianificato esso è invece il risultato di iniziative consapevoli, intenzionali portate avanti da organizzazioni ed istituzioni allo scopo di accelerarne il corso con azioni, programmi e politiche specifici.

In entrambi in casi, lo sviluppo sociale si caratterizza come movimento ascensionale che implica crescenti livelli di complessità, comprensione, creatività, energia, efficienza, gestione, produttività qualità, successo nel raggiungimento degli obiettivi pianificati per tutti i sistemi sociali distribuiti nello scenario globale (Jacobs, Asokan, 1999).

I teorici dello sviluppo sociale evidenziano come esso si determini attraverso diversi stadi (fisici, vitali e mentali) e sotto-processi che implicano una peculiare organizzazione di risorse e forze sociali direzionate verso una gestione sempre più efficace ed efficiente delle sfide poste dai nuovi scenari culturali, economici e politici (Cleveland, Jacobs, 1999). Ciò richiede la creazione di nuove istituzioni, che derivano dalla maturazione delle organizzazioni preesistenti in sistemi più strutturati e stabili e la trasmissione culturale di aspirazioni, idee, progetti. Tale trasmissione si realizza attraverso specifiche istituzioni ed organizzazioni (come la famiglia e la scuola) che mantengono e sostengono il processo di sviluppo sociale (in considerazione del fatto che, nello stadio di sviluppo "mentale" si può osservare un crescente potere delle idee nel cambiamento della vita sociale) nella misura in cui le sue forze trainanti non sono fattori materiali, ma umani.

In questa prospettiva, i fattori determinanti lo sviluppo sociale sono le abilità, le attitudini, le competenze, le conoscenze, i valori che vengono a combinarsi a livello individuale e collettivo, generando nuove forme di azione, di esperienza, di partecipazione, di pratica e ciò ha significative implicazioni di ordine pedagogico.

Perché si produca un reale processo di sviluppo questi fattori devono però essere espressi da tutti i gruppi che compongono una compagine sociale e non solo da un numero limitato di persone.

Per questo motivo lo sviluppo sociale è strettamente connesso allo sviluppo dei sistemi e dei processi educativi in una prospettiva lifelong e life-

wide (Schettini, 2007) il più possibile attraverso una diffusa penetrazione all'interno del tessuto sociale, a tutti i livelli (bambini, adolescenti, adulti) con particolare attenzione a quelle fasce della popolazione per le quali è più difficile realizzare un percorso di sviluppo.

Ne deriva la necessità di implementare pratiche appositamente disegnate per rispondere ai bisogni e ai processi di crescita, di coscienza, di partecipazione innalzando i livelli di consapevolezza dell'intero corpus sociale non solo attraverso il governo, lo orientano e lo sostengono con una visione globale dei problemi.

### 4. Pratiche educative per lo sviluppo

In una prospettiva globale, le pratiche educative vanno progettate ed analizzate nella loro specificità, tenendo conto della loro più ampia valenza culturale, che deve essere condiviso all'interno di una varietà di contesti (diversi ambiti territoriali, che soddisfano i diversi (e analoghi) bisogni educativi e culturali del soggetto umano e sociale.

La possibilità sempre più offerta dalle nuove tecnologie ed ai supporti multimediali di realizzare una visione, documentazione, socializzazione (blog, chat forum, video) delle esperienze di pratica educativa in un contesto territoriale, di osservarle, riflettere su di esse e di esse.

In questo senso, si viene ad avvalorare (Striano, 2008; Striano, 2012) un'ampia gamma di interpretazioni, usi diversi e differenti di queste pratiche. In questo modo sfuggono alla routine e vengono costantemente rimesse in gioco, praticate, implementate da una varietà di attori con diverse intenzionalità pedagogiche.

Sulla base di ciò si può implementare in diverse forme ed in molti modi in riferimento a contesti di pratica; in questi termini, no-



wide (Schettini, 2007) il più possibile inclusiva, nella misura in cui solo attraverso una diffusa penetrazione - a diversi livelli - dell'azione educativa all'interno del tessuto sociale, indirizzandola a diverse tipologie di destinatari (bambini, adolescenti, adulti, anziani) e tutte le categorie sociali (con particolare attenzione a quelle a rischio di esclusione e di marginalità) diventa possibile realizzare un pieno e reale sviluppo.

Ne deriva la necessità di implementare le azioni educative attraverso pratiche appositamente diseguate e coltivate che si configurano come strumenti di crescita, di coscientizzazione, di empowerment e di partecipazione innalzando i livelli di consapevolezza e di riflessività all'interno dell'intero corpus sociale nonché delle istituzioni e dell'organizzazioni che lo governano, lo orientano e lo sostengono, promuovendo la diffusione di una visione globale dei problemi di sviluppo.

#### 4. Pratiche educative per lo sviluppo umano e sociale

In una prospettiva globale, le pratiche educative devono essere osservate ed analizzate nella loro specificità contestuale e locale ma anche nella loro più ampia valenza culturale, come parte di un repertorio co-costruito e condiviso all'interno di una varietà di comunità di pratiche disseminate in diversi ambiti territoriali, che si trovano a confrontarsi con gli stessi (o con analoghi) bisogni educativi e con le stesse (o analoghe) istanze di sviluppo umano e sociale.

La possibilità sempre più diffusa di disporre (anche grazie alle nuove tecnologie ed ai supporti multimediali) di dispositivi e strumenti di condivisione, documentazione, socializzazione e di spazi di comunicazione, negoziazione (blog, chat forum, social networks) ci consente di attingere ad esperienze di pratica educativa anche molto lontane su un piano culturale o territoriale, di osservarle, riflettere su di esse, rivisitarle in forme nuove e diverse.

In questo senso, si viene ad alimentare e a coltivare (Fabbri, Melacarne, Striano, 2008; Striano, 2012) un repertorio frutto di contaminazioni, interpretazioni, usi diversi e differenziati di una varietà di pratiche che in questo modo sfuggono alla routine ed alla cristallizzazione, per essere costantemente rimesse in gioco, problematizzate, sottoposte a revisione critica, implementate da una varietà di prospettive e sulla scorta di diverse intenzionalità pedagogiche.

Sulla base di ciò si può improvvisare, riflettere, sperimentare in molte forme ed in molti modi in riferimento ai problemi emergenti dai contesti di pratica; in questi termini, non abbiamo a che fare con un repertorio di



strumenti tecnici ma di un fondo di risorse esperienziali ed empiriche (Striano, 2012) che sostengono in modo flessibile e insieme riflessivo i processi educativi e possono essere adattate, trasferite, trasformate nell'ambito di una comunità di professionisti implicati a diversi livelli di coinvolgimento e di responsabilità e con diversi ruoli nell'ambito dei processi educativi in gioco all'interno di una compagine sociale.

Ciò impone anche una riflessione sulla difficoltà di operare standardizzazioni nell'ambito delle pratiche e dei processi educativi in riferimento ad un paradigma tecnocratico che valorizza l'efficienza e l'efficacia in termini di risultati de-contestualizzabili e generalizzabili piuttosto che di percorsi di comprensione, conoscenza, controllo, riflessione contestualmente situati (Biesta, 2007a).

Affinché non perdano il loro potenziale di *empowerment* e di trasformazione è estremamente importante che le pratiche educative non si irrigidiscano in format considerati come replicabili e trasferibili ad una pluralità di contesti, anche molto diversi e lontani, ma vengano riconosciute, identificate e tracciate in primo luogo all'interno delle comunità di pratica in cui sono inizialmente emerse e successivamente, per cerchi concentrici, all'interno di una rete più ampia di comunità educative che le trovano utili per specifici bisogni e si impegnano ad una loro costante re-interpretazione, revisione critica, sviluppo e trasformazione. Un effettivo sviluppo delle pratiche educative si realizza, infatti, solo attraverso la loro applicazione e sperimentazione in diversi e molteplici contesti dove vengono formalizzate, modellate e studiate in un processo circolare che connette costantemente teoria e prassi.

Questo processo di sviluppo si realizza attraverso l'uso di dispositivi e strumenti dedicati che possano aiutare le comunità educative distribuite in tutto il mondo sia nella coltivazione delle loro pratiche, sia nello sviluppo e implementazione delle stesse attraverso un processo continuo di ridefinizione del loro raggio di applicazione e della loro trasferibilità ad opera di una o più comunità di persone (professionisti, stakeholders, destinatari) che con diversi dispositivi di documentazione e riflessione, contribuiscono a tessere un continuo processo di ri-definizione, re-interpretazione e ricostruzione.

Per questo motivo è particolarmente importante creare e mantenere connessioni tra le diverse comunità di pratiche educative diffuse in tutto il mondo, attraverso diverse forme di comunicazione, scambio di esperienze materiali e riflessioni.

Queste connessioni devono essere documentate e condivise attraverso diverse tipologie di dispositivi, affinché possano circolare e disseminarsi in diversi contesti educativi ed essere adattate, sperimentate e modificate.

professionisti dell'

I professionisti

sostenere l'identità

in grado di trasform

di pratiche devono

il conservatorismo

mento di stato sen

sistema soddisfa (S

Nel momento i

cono, a loro si pre

Immediato, ma ch

reflessione in cui si

che, sia nel contes

quotidianamente c

temi che devono e

enti approcci e pro

In una prospettiva

come non solo spaz

permettano a perso

seminate in tutto il

delle loro pratch

essene attraverso

se solo significati

stimmazioni che po

di nuovi apprendin

zza educativa in m

colto.