



Una sfida possibile:
scuola e territorio in rete
per il successo formativo di tutti



Modena 13 Maggio 2011
ore 8.30 - 18.30

Scuola secondaria di primo grado "Marconi"
Sala delle Giunchiglie
Via Canaletto sud, 110/A

Socievolezza e Agency

Marco Rossi Doria e Salvatore Pirozzi

SOCIEVOLEZZA E AGENCY

di

Salvatore Pirozzi e Marco Rossi-Doria

La sociabilità è quel gioco in cui si fa “come se” tutti fossero uguali e allo stesso tempo come se ciascuno onorasse l'altro in modo particolare.

(Simmel, 1997)

... per agentività si intende la proprietà di quegli enti che hanno un certo grado di controllo sulle loro azioni, le cui azioni hanno un effetto su altri enti (e a volte su se stessi), le cui azioni sono oggetto di valutazione.

(Duranti, 2004)

Abbiamo partecipato per oltre un decennio al lavoro sul campo e alla contestuale riflessione che ha avuto luogo entro vari dispositivi, esperienze o progetti operativi¹ e soprattutto nel progetto Chance² di Napoli, una scuola pubblica di seconda occasione per ragazzi e ragazze *drop-out*.

Un assioma, uno dei pochi, del progetto Chance recitava che quando si parlava dei ragazzi (i beneficiari) in effetti si stava parlando anche di noi adulti: le difficoltà che loro incontravano erano anche le nostre, parlare di loro era parlare anche di noi. La “capacità negativa” (Lanzara, 1993) e la dimensione riflessiva (Schön, 1997) sono diventati altrettanti incontri cruciali che ci hanno traghettato verso una nuova dimensione professionale. Infatti abbiamo riflettuto in itinere sul lavoro, con *setting* e rituali preposti. E questa riflessività, portato nel nostro ordinario, si è espansa grazie al nostro curiosare e frequentare di dibattito e pensiero teorico, congeniali al nostro lavoro. In questa chiave le citazioni e le bibliografie ci hanno accompagnato, non come corredo a parte ma come traccia di un incontro con la teoria, che ha funzionato come “area di sviluppo prossimale” (Vygotskij, 1984) delle nostre pratiche.

*Apprendere e apprensione*³ hanno la stessa etimologia. E c'è da riflettere – in tutta la scuola – su quanto l'apprendimento che l'istituzione propone sia così carica d'apprensione da pencolare verso una povertà cognitiva. Che impedisce a chi insegna l'*epochè* delle proprie certezze e il mettersi in gioco nel rischio cognitivo. Lo stesso rischio c'è stato nelle nostre pratiche. Ma la scena che frequentavamo ci ha impedito una povertà di questo tipo. Infatti la potenza dell'esposizione alla “strada” ci ha imposto l'apprendimento, pena il totale fallimento. E – per capire dove eravamo - ci siamo avvicinati al discorso teorico, ma con in testa visi, storie, prassi irriducibili a qualunque etichetta. Era una condizione ottimale per apprendere: dubbiosi su ogni passaggio e esperti nelle teorie implicite e nelle intuizioni dell'artigianato del nostro lavoro e, al contempo, novizi di fronte alla dimensione teorica più estesa. Una condizione che ci ha, contestualmente, spinto anche a metterci à *nouveau* in contatto con la fatica di apprendere dei ragazzi. È per questo che siamo davvero grati a quel tipo di agire “scientifico” che si pone nella disponibilità di inaugurare o allargare gli spazi di una riflessione teorica, riconoscendo ad alcune pratiche e sperimentazioni la possibilità di una narrazione di secondo livello. Lo siamo perché è questo tipo di

¹ Questo articolo è il frutto di una riflessione su più che decennali pratiche e progetti contro la “dispersione scolastica”, e, più in generale, contro il fallimento formativo. Si tratta di esperienze, azioni e dispositivi *organizzati* in progetti. E sono state accompagnate da altre invenzioni di *strade* individuali, possibili grazie all'accumulazione *privata* di donazioni. Spazio particolare meriterebbero, poi, alcune esperienze di *emigrazione* e – ancora - progetti transnazionali dei programmi Leonardo – Young e Against abandon 1 e 2, ritenute *best practices* dall'Isfol e recenti esperienze a Beirut con l'UNDP, le mille formazioni in Italia e fuori – feconda in particolare quella al convegno mondiale dell'HDCA (Human Development Capability Association) a Delhi, 2008.

² Oggi siamo, dolorosamente, in una faglia delicata. Chance, in tutte le sue forme, è stata chiusa; altri progetti si dibattono come papere in scarsa acqua, abbandonati dalle istituzioni, nessuna delle quali, in tanti anni, si è mai posta il compito di assolvere alla sua funzione di apprendimento e di valutazione di chi pur aveva investito di mandati. I docenti sono dispersi. E soprattutto lo sono i ragazzi. Un'esperienza, lodata dalla UE e dall'Onu, dal Consiglio dell'Europa e dai Ministeri dell'Istruzione e del Welfare...chiude...Il rallentare e il doversi rifugiare in sé facilita un'involontaria *epochè* e tende a sistematizzare, un po' provvisoriamente, il senso di pratiche riflessioni accumulate nel tempo, dal 1996. La riflessione e il confronto - tra gli autori di queste pagine in particolare - è solo agli inizi e non c'è una condivisione assestata; e nel testo persistono oscillazioni interpretative, ma, anziché mediare o dividerci le parti, abbiamo provato a funzionare come un'*intelligenza distribuita*.

³ apprensione: apprehendere, impossessarsi - inquietudine che si impossessa dell'animo per paura di un danno

incontro che può consentire di superare l'asfissia dell'agiografia e della tautologia delle esperienze⁴.

Prassi e contesto

Il bagaglio di sapere si è così accumulato, tra successi e fallimenti, a Napoli, a partire dalla fine degli anni ottanta, intorno alle politiche di contrasto del fallimento formativo. E la ricchezza di questo laboratorio non deriva – oggi lo si può dire con certezza – da regolarità e codificazione delle imprese messe in campo. Al contrario è il carattere “sfrangiato”, mutante, ribelle alle codificazioni che ha, nel tempo, creato *pattern* e movimenti frattali capaci di portare una quantità di informazioni alla riflessione. Così come sfrangiate, mutanti, ribelli alle codificazioni ci appaiono le vite di molti ragazzi, che non è sempre detto che siano solo vite fragili⁵ o a rischio. Perché, magari, hanno, oltre lo stigma dell'arretratezza, sintomi di potente modernità o di promessa.

Incontriamo Goffredo, ex alunno, ottimo percussionista, lavorava spesso col padre a montare, in tutta Italia, palchi per concerti: un mestiere e mezzo tra le mani. È di ritorno, quando lo incontriamo, dal dietologo, dove ha portato sua moglie (è uno dei ragazzi-padre di Chance, ha sposato una compagna di classe); mentre la moglie è dal dietologo, lui fa il *flâneur* (*ma che devo fare con questa dieta, io so' maschio*, dice). Sta suonando in giro per locali, facendosi pagare. Per lui non è lavoro, comunque.

- Stai lavorando?
- Sì
- Vai con tuo padre?
- Quando mai!
- Che fai, stai in un bar? (quando uno ha i pregiudizi...)
- Nooo, quando mai! Faccio il seppellitore.

Nel registrare tante volte questi sfrangiamenti siamo stati sospinti a compiere diverse operazioni cognitive e di “elaborazione emotiva”. Perché abbiamo vissuto traversie professionali ripetute, dovute all'evidenza che i nostri piani verso i destinatari sono stati interrotti, che la vita si mostrava ben più ricca e inattesa dei piani. Nel ricordarlo ora, resistiamo a considerazioni antropologiche sulla città, fin troppo oggetto di stereotipi. E ci domandiamo, invece, quale welfare flessibile e carico di proposte possa sorgere in risposta alla ricchezza della vita.

Sappiamo per certo che, negli ultimi quattro lustri, le prassi napoletane hanno consentito, forse più che altrove in Italia, di venire a contatto e dover riconoscere risultati con moltissime variabili e incertezze, entro le quali si era obbligati a navigare. Naturalmente non tutti si sono cimentati in tale ricognizione. E noi stessi l'abbiamo spesso evitata. Perché è faticoso e destrutturante dover guardare in faccia azioni e risultati nella loro strenua incertezza – sì, guardare quel che si è pensato o creduto di fare per come, invece, è; e allontanandosi dalle auto-rassicurazioni, in bene e in male e anche dai formulari di progetto e di verifica (Weick, Suttcliff, 2010). Le ragioni di questi caratteri del laboratorio napoletano, nella lotta al fallimento formativo e nella transizione scuola-lavoro, sono dovuti ad almeno tre elementi costitutivi del contesto. Il primo: l'entità e la magnitudo dell'esclusione sociale precoce in cui un terzo dei sedicenni è fuori dalla scuola. Il che costringe a doversi misurare sempre con grandi numeri e con la necessità di articolare le azioni di contrasto rispetto a un *range* impressionante di bisogni. Il secondo: l'assenza di una via di uscita dalla scuola di base, di tipo professionalizzante. Di fatto non esiste la formazione professionale (FP) ma si è stretti tra una offerta di scuole professionali in cui le ore professionalizzanti sono minori rispetto ai percorsi della FP e tali da *tenere dentro* con difficoltà i soggetti più deboli e una sorta di arcipelago minore di corsi di FP privati, pubblici ma spesso finti. Altre volte ci sono promesse, che spesso si rivelano soltanto tali: offerte derivanti da *policies* regionali in via di costituzione, insicure o cangianti. Nella migliore delle ipotesi vi singoli artigiani, officine e *sweat shops* disposti a insegnare. Non puoi accompagnare i tuoi ragazzi ad alcun approdo sicuro e saputo. Il terzo: l'inaffidabilità e, però, la porosità delle istituzioni e delle

⁴ Per questo non è singolare il fatto che, rispetto al focus “transizione di adolescenti verso il lavoro”, noi abbiamo potuto individuare, nel governo del nostro ruolo adulto, una vitale e complessa azione di sostegno o *scaffolding* con cui abbiamo aiutato i giovani a rinominare le loro esperienze attraverso un linguaggio meno deittico e più *comune*.

⁵ La fragilità e il rischio vengono sempre declinati in modo negativo. Ma le nostre esperienze ci dicono che non è detto che così sia. (Rossi-Doria, 2001).

politiche pubbliche, che da un lato non riescono a consolidare le buone pratiche e dall'altro non le resistono perché la massa critica dei casi e l'estrema varietà delle situazioni sono di tale potenza che le investono e rendono in qualche modo permeabili al loro impatto. Questo pone chi opera sul campo in una curiosa situazione strabica. Per un verso non ha certezze né sicurezza di sostegno dalle istituzioni da cui dipende – le quali, in concreto, possono finanziare o meno le azioni, ritardare le decisioni, cambiare indirizzo da un anno all'altro; e, per altro verso, deve imparare a navigare a vista in questo mare, dando, però, risposte ai ragazzi, alle famiglie e rispondendone in proprio.. Spesso direttamente sul proprio *personale onore*. Questa condizione professionale e umana destruttura e, al contempo, spinge a rimettersi in gioco rispetto a rigidità di approcci e convinzioni consolidate. Tale stato – mentre non mette al riparo da seri rischi e pericoli, soprattutto di collusione con il territorio e la domanda, rispetto ai quali abbiamo attivato costanti sorveglianze sul piano della manutenzione psicologica dei gruppi in azione - provoca un alto grado di riflessività lungo il crinale che qui abbiamo scelto di trattare, tra *socievolezza* e *agency*.

Sguardo e percorso

Lo sguardo sulle nostre molteplici prassi, che ci hanno riempito la vita – non solo professionale – negli ultimi lustri, è soprattutto stato quello rivolto agli esperimenti di inserimento lavorativo, o di avvicinamento a percorsi occupazionali per giovani adolescenti svantaggiati. Visto il contesto sopra descritto, molte domande ci sono apparse. Dai ragazzi e da noi stessi. E, col tempo, progressivamente abbiamo imparato a apprezzare tali domande come *voice*, poi come prima manifestazione di *agency*, infine come occasione preziosa per lavorare sulla *capability for voice*. Si è trattato, così, sì di un accompagnamento dei ragazzi nella transizione tra scuola *difficile* e lavoro *difficile*, ma anche di un viaggio di ri-conoscimento teorico per il nostro stesso sguardo. In questo viaggio siamo passati attraverso fasi o esperienze o tracce. L'osservare lo sguardo dei ragazzi attraverso la loro voce (Cavarero, 2003) o la parola che davano al loro capire e crescere - una *pre-voice* se si vuole. E, dunque, il loro parlare immediato. Lo spazio della e per la parola immerso nella *socievolezza* in modo autentico (Melazzini, 2002). Poi la *voice* più propriamente intesa, la quale, in modo inconsapevole e poi consapevole, provavamo a considerare - in senso letteralmente *hirschmaniano* – come tentativo di riparare o di migliorare nei ragazzi e nelle azioni la relazione con sé e il mondo (Hirschman, 2002). E, perciò, la comunicazione intorno al cosa fare di più e di meglio, al come uscire dalla situazione in avanti, al come considerare la possibilità del cambiamento. Infine la *agency* come progressiva capacità di assumere diretta responsabilità, entro i processi di attivazione, da parte del gruppo di ragazzi e di ciascuno di essi e di noi stessi insieme a loro. E la *capability for voice* nella sua dimensione di avvio di un accesso effettivo a una maggiore possibilità di decidere e di avere parola in merito, in maniera *pubblica*.

E' entro questo movimento complesso, fatto di avanzamenti e risacche, che abbiamo imparato a non considerare l'*agency* come una *qualità* individuale, una sorta di pre-requisito della scelta. Non è stato facile. All'inizio cercavamo la *volontarietà* di ciascun ragazzo a fare parte della sfida della seconda occasione. E la chiamavamo, nel nostro proto-linguaggio, una *conditio* selettiva e premiale per i *quasi adatti*. Poi abbiamo imparato a non considerare *inadatti* i ragazzi che *protestavano* a proposito dell'offerta, a smettere di dire “*non sono buoni*” o “*non ce la possono fare*”. E, anzi, abbiamo cominciato a considerare proprio quella protesta una promettente base informativa.

Eppure, queste nostre *rinominazioni* non sono, purtroppo, mai riuscite ad assumere valenza politica forte, nel senso di una proposta disponibile e aperta della *polis* verso la parte meno fortunata delle nuove generazioni di Napoli. Ma questa è un'altra storia... la storia delle nostre istituzioni, sorde alle *voices*.

Il chi e il dove del dropping-out

Lungo questo percorso ci sono stati anche dei significativi mutamenti di vocabolario – il nominare le cose che si facevano e i protagonisti del cantiere di lavoro – che rivelavano i passaggi, evolutivi, da una *frame* a uno nuovo. Un passo di tale percorso dallo scontato a nuovi *frame* ha riguardato la stessa nozione di *drop-out*. Che è stato il termine che da subito abbiamo accolto per definire i destinatari delle azioni intraprese. Con questa nominazione – letteralmente “*cadere fuori*” - il fallimento non riguardava più solo i

ragazzi, ma investiva l'istituzione, nella sua incapacità di *tener dentro* e nella suo carattere di co-fattore invalidante.

Chi erano i nostri ragazzi? *Drop-out* (Rossi-Doria, 2005). Ed è sulla base di tale definizione che abbiamo proposto insieme a vari compagni di viaggio e di scoperte (Brighenti 2006, Bertazzoni 2009) - nell'arena nazionale - la soluzione delle scuole di seconda occasione. Ma la rappresentazione del fenomeno del *dropping-out* riveste un'importanza a sé stante nel passaggio da *voice* a *agency* a *capability for voice*. Perché la parola-contenitore, inevitabilmente, tende a far attribuire significati generali a fenomeni specifici, mentre le categorie in questione sono inestricabilmente coniugate al contesto e alle specificità. Così i *drop-out* sono individuati in modo diversi: giovani o adolescenti che conducono vita di strada o marginale o presi entro il lavoro minorile o in forte prossimità di devianza e/o di criminalità o candidati alla povertà o intrappolati entro una delle mille differenti forme di difficoltà nel tenersi dentro i processi formativi, ecc.

Una cosa è certa: nella scena napoletana del *dropping-out*⁶, il tema dell'esito agognato/cercato verso il lavoro è sempre stato quello decisivo per ragazzi e famiglie.

Cadere fuori da cosa?

Ciò che, dunque, ci ha colpito è che il *dropping-out* non è un fatto a sé ma, anzi, è parte di un sistema che si riferisce a contenitori più o meno capaci di contenere. Cadere fuori da cosa? E perché si cade fuori? Vi è, insomma, una strettissima correlazione tra la capacità di un sistema di formazione e transizione scuola-lavoro di contenere e il cadere fuori. E – se così è – i compiti di sostegno alla *voice* e alla *agency* assumono forme molto diverse perché devono misurarsi con controparti diverse. Così i nostri progetti e le nostre azioni – insieme agli esiti degli effettivi percorsi dei ragazzi – hanno dovuto fare i conti con il fatto che il *dropping-out* rappresenta una cartina di tornasole del grado di tenuta e della vitalità propositiva o meno dei sistemi scolastici e formativi poiché è generalmente accettato che un tasso alto di *dropping out* non rivela tanto anomalie specifiche e riassorbibili quanto piuttosto una possibile malattia del sistema che, così come accade per ogni sintomo, chiama a una terapia capace di fare vivere tutto il corpo del sistema in modo tendenzialmente più sano. Il che ha comportato, per noi, che mentre dovevamo sostenere l'*agency* eravamo al cospetto di una malattia ben più estesa. Il che è sempre, in parte vero. Ma, nel contesto in questione, il grado macroscopico di tale evidenza condizionava l'attivizzazione e il processo verso la *capability for voice* e/o poneva la questione in termini più largamente politici. Tanto è vero che abbiamo dovuto o voluto assumere impegni ulteriori, di carattere politico, presso i ministeri o la Regione, proprio per dare forza alla *capability for voice*, dei ragazzi e di noi stessi.

Al contempo la scena del *dropping-out* e della transizione scuola-lavoro poneva questioni che hanno un carattere globale e che non sono riconducibili alla sola scena di Napoli. Intanto i ragazzi erano in primo luogo ragazzi e non *drop-out*. E questo ci riconciliava con altri elementi del *puzzle* che andavano posti entro il percorso dalla *voice* alla *capability for voice*. Vi era, insomma, un quesito più ampio della situazione: qual è, oggi, il campo dal quale *si cade fuori*? L'accettazione, scientificamente fondata, di forme molteplici e differenziate di intelligenza (Gardner, 1997) e del loro profondo legame con le emozioni dei singoli individui, anche a prescindere dalla loro marginalizzazione sociale, l'esplosione della società della conoscenza capace di offrire molte possibilità di imparare fuori dai luoghi fin qui considerati unici o canonici sono tutti fenomeni reali, palpabili. E che indicano un'incertezza dei confini del *dropping-out*. Ci si faceva sempre più chiaro, insomma, che l'idea di una scuola ben delineata e così offerta come opportunità, data in egual modo a tutti indistintamente, in luoghi e tempi prestabiliti, non reggeva più in generale e non solo entro le sacche di povertà della nostra metropoli. Così, ridotto all'osso: i ragazzi che incontravamo, per quanto ricchi di saper fare e di *attitudini* e per quanto inseriti in una vasta giungla di esclusione di massa e

⁶ A Napoli il fenomeno è mediamente anticipato, in termini di età, rispetto alla classificazione europea standard. Anche attraverso stimolanti confronti avvenuti insieme ai ragazzi sulla scena europea, abbiamo toccato con mano che ciascuna realtà nazionale e ciascuna zona urbana che conosce questo fenomeno ha una diversa percezione e comunicazione intorno a questa parola-contenitore. E che ciò porta i responsabili dei sistemi educativi, a livello locale o nazionale, i sindacati di settore, le accademie pedagogiche, ecc. a percepire il *dropping out/cadere fuori* secondo rappresentazioni parziali e volubili, influenzati dalle evidenze più prossime, dalle congiunture politiche, dalle emergenze rappresentate dalle campagne di stampa, dalle nuove tendenze negli studi di settore, ecc.

per quanto noi li stavamo sostenendo, spesso fallivano nei loro percorsi anche a causa della “difettività” delle loro *emotional* e *social skills*. Tanto è che ogni intervento formativo non poteva prescindere dalla programmazione-azione entro questi campi.⁷ E’ in tal modo che il termine *drop-out* è diventato per noi un elemento di consapevolezza del paradigma della complessità.

Oltre l’orientamento

Ma, poi, c’erano le quotidiane impellenze della prassi, i bisogni dei ragazzi, le loro storie, la necessità di risolvere questioni e di fornire, appunto, supporto alla *voice* e alla *capability to aspire*. Che è anche una cosa che riguarda un Antonio e una Francesca... Le persone, insomma. Ma proprio il cercare insieme ai ragazzi una qualche via di uscita sociale ed educativa, ha travalicato e travalica la funzione di *orientamento* classicamente intesa. Che abbiamo presto considerato molto misera in quanto fissata nella cornice del *mismatching* tra domanda ed offerta. Eppure ne rimanevamo nell’orbita. Perché l’intervento formativo era, nei nostri buoni intendimenti, comunque finalizzato a provare a rendere più forte la congruità tra ragazzi e le offerte del mercato del lavoro. Bisogna, infatti, pur credere a un risultato accettabile quando si esercita una funzione educante: la *voice* deve avere un esito. Ma il crudo dato di fatto era ed è che il mercato del lavoro quasi non esisteva e/o che era fagocitato dalle offerte dell’illegalità se non della criminalità. Altro che *mismatching*! Era, insomma, la realtà del contesto - Napoli a evidenziare l’inefficacia dell’orientamento o *guidance* classici.

Abbiamo preso altre vie. Che non potevano che partire dalla concreta vita di ciascun ragazzo. Per questo l’*orientamento*, a partire dalla sua etimologia⁸ era un primo inconsapevole passo proprio nella direzione dell’*agency* e della *capacity to aspire*.

I copioni esistenziali

Ecco: sullo sfondo delle questioni di tipo socio-culturale, contavano le vite vere e la forza dei *copioni esistenziali* – come ci ha insegnato a chiamarli Carla Melazzini. Copioni che piegavano le *aspirazioni* verso pochi, dequalificati e consolidati *profili professionali*, come l’estetista e la parrucchiera per le ragazze, il barista, il barbiere o il meccanico per i ragazzi⁹.

Sullo sfondo il lavoro nero. Non è questa la sede per discuterne, ma ne sottolineiamo un aspetto fondamentale. Il lavoro nero, al di là della valutazione della sua *illegalità* - e osservato quindi come campo di esperienze - propone soltanto la ripetizione delle stesse mansioni ultra dequalificanti (portare il caffè, scopare i capelli da barbiere, fare sempre e solo lo shampoo o portare la spesa); e perciò impedisce qualunque forma di *partecipazione periferica legittima*, impedisce cioè qualunque apprendimento, anche verso mansioni semplici, come imparare a fare il caffè... (Lave –Wenger, 2006). Sono relazioni in cui non c’è spazio per l’aspirazione. E nelle quali la linea sottile della distinzione tra servitù e lavoro non viene superata. Sullo sfondo di questo paesaggio, vi è, in aggiunta, la condizione delle giovani donne, schiacciate nella loro funzione dei lavori in casa, dell’assistenza ai fratelli più piccoli e ben presto di matrimoni e maternità precoci, pur nella paradossale illusione che il “ratto” potesse essere per loro una strada di salvezza.

Una storia di donna ... c’è n’è una che mi ha colpita, la rincorro da un po’ di tempo, a volte ci incontriamo nei vicoli del quartiere ma l’ho vista più di una volta ai colloqui ufficiali a cui Rosa partecipa perché sollecitata dai Servizi Sociali. Lei sembra veramente una ragazza seria, parla sempre in italiano, scrive e legge sufficientemente bene e le piacerebbe tanto poter fare qualcosa per migliorarsi, ...in verità due: le sue sorelline; i suoi genitori, che sono separati ormai da un po’ di tempo, la madre lavora e

⁷ Non lo sapevamo ancora bene, ma da subito ci eravamo addentrati nel campo delle *competenze*, in particolare quelle trasversali, secondo una terminologia UE, e non solo della formazione tecnico-professionale, con tutti i limiti che questo termine assume.

⁸ *Orior*, nascere

⁹ Per comprendere questa condizione, basta forse ricordare come a Napoli i “giovani” del barbiere o i “giovani” del bar, o i “giovani” ricercatori possono anche essere ultraquarantenni.

quindi è lei che deve gestire la casa. Passa quindi la sua giornata a fare tutto ciò che deve per assolvere al suo compito: la mattina si sveglia di buon'ora, prepara la colazione e veste le piccole, quindi le accompagna a scuola, dopo scende a fare la spesa, rassetta la casa (in modo impeccabile) e prepara da mangiare, quando si è fatta l'ora va a prendere le sorelline a scuola e tutte e tre si avviano verso casa mano nella mano (le ho incontrate più di una volta). Rosa mi racconta ancora che il pomeriggio le aiuta a fare i compiti e poi se la mamma è a casa riesce a stare un po' per il quartiere per "pariare", anche se non ha il motorino perché spetta al fratello che di tanto in tanto aiuta il padre nel suo negozio di tappezzeria. Ho sempre cercato di convincerla ad uscire da questo circolo vizioso facendole presente che un domani si guarderà indietro e forse avrà qualche rimpianto, ma lei un po' rassegnata mi risponde: "Daria, forse hai ragione, ma come faccio? Vorrei...ma non posso".

Da un'osservazione dell'educatrice Daria Esposito

Capacity to aspire e copioni esistenziali

Ma quale relazione corre tra i copioni esistenziali che abbiamo continuamente registrato e la *capacity to aspire*, la costruzione di un qualche riscatto possibile?

Ornella ha da poco fatto 18 anni, è cambiatissima in questi tre anni che è stata con noi. ...ha sempre quel suo modo lento, arriva un po' in ritardo, guai se quando entra a Chance non si ferma prima un po' a chiacchierare con le bidelle, fumandosi una sigaretta e parlando in napoletano dei fatti suoi e del quartiere. È come se uscita da casa non potesse non continuarne le abitudini e Chance le offre queste propaggini casalinghe e culturali. Veramente non sappiamo se gliele offre o se è lei a imporcele, a farci capire che quel posto, quel porto doveva contenere comportamenti diversi, non solo i setting scolastici. Dopo che si è sciolta le "cervella attaccate", viene verso di noi, ci urla dolcemente ciao! E ci bacia. Quando le cervella non si staccano, non c'è niente da fare, una forzatura frontale non risolve niente, è solo il clima da camera iperbarica di Chance che la scioglie sempre. Va sempre via più serena di quando arriva. Ora sta per prendersi una qualifica professionale.

- *Ornella, se non avessi fatto Chance, ora cosa staresti facendo?*

(Risponde subito, con sicurezza). La casalinga. Non so se come moglie o come figlia.

- *Da che cosa poteva dipendere?*

- Se trovavo uno buono o no.

- *E che cosa ha fatto Chance per non farti fare la casalinga?*

(Continua a rispondere subito e con sicurezza, guardandoci negli occhi, guarda sempre negli occhi). Mi ha dato la possibilità di fare il mestiere che mi piace, l'estetista.

- *È stato facile?*

- Veramente io pensavo solo alla terza media e sono rimasta a Chance più per rimanere, non sapevo che c'erano anche i corsi di formazione.

- *Lo so che te lo abbiamo chiesto un sacco di volte, qual è la differenza che c'è secondo te con la scuola normale?*

- (Questa volta ci pensa su e comincia a rispondere in napoletano). La principale? La scuola normale se andavi fuori non volevano sapere niente...qua andiamo per tutte le parti e lavoriamo senza annoiarci

- *Ma torniamo al tuo sogno di fare l'estetista. Che cosa pensavi che fosse prima di seguire il corso?*

- Non credevo che ci fosse la teoria. Pensavo che era andare per le case, fai tre quattro trattamenti al giorno e ti fai bei soldi, lavorando al nero.

- *E ora?*

- Oggi invece se ho la qualifica, il diploma, io sto a posto anche se lavoro in casa.

- *Andresti a lavorare sotto qualcuno?*

- Dipende.

- *Da cosa?*

- Se è buono o è cattivo.

- *Qual è la differenza?*

- Quello buono ti tratta come una figlia, per esempio se sbagli non ti minaccia solo, *te ne caccio!*, ma ti consiglia. Quello cattivo poi si mangia i nostri soldi. Per esempio, se io vado a fare le mani, quello si prende la percentuale anche sul mio lavoro. Non andrei a lavorare sotto a qualcuno.

- *Pensi che è valsa la pena a rimandare, a imparare prima di lavorare al nero?*

- Se ho la qualifica io posso lavorare anche a casa mia. Se per esempio mio figlio sta malato (è un esempio naturale...viene fatto subito...il bambino sta già là davanti ai nostri occhi...il sogno del lavoro indipendente non è disgiunto, anzi è funzionale, al ruolo di mamma e casalinga) lascio il numero *il bigliettino da visita* e le signore possono venire anche da me.

- *È stato facile per voi seguire la proposta di Chance?*

- È stato come realizzare un sogno.

- *Si va bene, ma quali difficoltà hai incontrato?*

- La teoria ... alzarmi presto la mattina.

- *Ma pensi che la teoria sia importante?*

- Sì, con la teoria si fa prima...

Intervista a una alunna che sta per diventare estetista

Onde evitare rischi agiografici e piccoli trionfalismi e perenni illusioni di buone pratiche... ebbene: Ornella nel frattempo è rimasta incinta, è diventata mamma, non ha sposato un *suo* principe azzurro, collabora saltuariamente alla gestione di una delle decine di trattorie casalinghe del quartiere. Questo per dire che la lotta con i *copioni esistenziali* dei ragazzi è una lotta impari. È come se nei loro copioni, nei loro *script*, ci fosse anche un copione pronto, sostanzialmente diverso a seconda del “genere”. Nelle nostre pratiche, che sempre, dal primo giorno, hanno assunto come valore tutto il campo dei saperi quotidiani, dei saper informali¹⁰, i lavori femminili della *cura* sono stati campo di riconoscimento e di apprendimento, pieni però di contraddizioni (Balbo, 2008). Di più: proprio il tema della condizione femminile entro il più ampio quadro della povertà urbana nei contesti e nella cultura antropologica dei Quartieri Spagnoli ci ha guidato in un campo emblematico - e di difficile, dolorosa lettura¹¹. Si tratta di qualcosa di potentemente paradigmatico. E' una scena in cui noi, come adulti e portatori di proposta, veniamo in contatto con quelle che si presentano come aspirazioni individuali, ma dove queste aspirazioni non possono essere semplicisticamente sostenute. Questa contraddizione l'abbiamo dovuta toccare mille volte. è stata messa a fuoco Nel suo senso severamente radicale: le *diseguale abilità* tra persone (Sennet, 2004) e il rapporto tra ineguaglianze e giustizia (Nussbaum, 2002, 2007) non sono riducibili al rispetto delle scelte individuali, *private*, o giustificate solo perché sono proprie di una cultura (per esempio: la condizione femminile e in particolare la gravidanza precoce è uno dei suoi campi esemplificativi). Invece devono e possono essere sottoposte al giudizio di criteri universali, validi per tutti, di giustizia. Le retorica socioculturale e quella delle *differenze* non possono ignorare le fragilità che impediscono la libertà e offuscano la giustizia. Detto con grossolano schematismo: alcune aspirazioni di ragazze e ragazzi, presentate come “libertà di”, a noi sono apparse e appaiono, invece, come un terreno in cui occorre “liberare da”. Terreno complesso dell'agire, in cui le retoriche predicatorie, gli appelli al “dover essere”, così diffuse, lasciano il tempo che trovano. E' per queste faticate riflessioni che abbiamo preso a considerare le debolezze “sociali” e “emotive” sì come dati reali di riferimento ma per dare senso e seguito all'azione ulteriore.

E' con queste cose che una città deve fare i conti. E le fragilità di chi cresce oggi nelle periferie occidentali vanno sottratti alla sfera delle incapacità individuali e vanno tematizzati come un intervento di *welfare*, come una responsabilità che appartiene alla sfera pubblica e non alla colpa o all'ambito di possibilità e iniziativa del singolo. Ed è questo il vero fulcro della vicenda politica insita nel lavoro in cui siamo stati immersi. E che rinnova la percezione acuta di un'assenza, di una eclisse della Politica in quanto, nelle sue forme presenti, essa non sa rappresentare i percorsi necessari a favorire *agency* e, dunque, cittadinanza.

Tornare sui nostri passi

Sentiamo da qualche tempo che è ora di tornare sui nostri passi. In modo anche impietoso. Ci vuole un *sensemaking*, un processo di *re-identificazione* e di *ri-nominazione* affinché un nuovo uditorio possa discutere questa nostra esperienza ma inserendola in stati di famiglia non solo locali.¹² Ma *spiegare* le nostre pratiche, ri-narrarle è possibile solo attraverso uno sforzo linguistico di carattere teorico. Il che ha avuto e ha bisogno di una grande consapevolezza del potere terribile che le parole assumono e della

¹⁰ *L'apprendimento informale invece avviene regolarmente nella vita quotidiana e nell'ambiente di lavoro, poiché si caratterizza come esito intrinsecamente connesso al prendere parte a situazioni in cui si è pienamente coinvolti e di cui si riconosce il senso: ciò che succede normalmente agli individui umani quando agiscono*, Memorandum sulla formazione permanente di Lisbona 2000.

¹¹ Si tratta di pratiche faticose da ri-considerare perché partono dalla condizione di oppressiva subalternità, che vede le donne e le ragazze al di sotto anche del minimo accettabile per *poter aspirare* a un lavoro, dato che il tasso di occupazione femminile è, in queste zone delle metropoli del Sud d'Italia, ai minimi europei, intorno al 50 per cento. Un discorso solo emancipatorio, sempre indispensabile eppure vagamente illuminista, viste le condizioni di fatto, contro il lavoro domestico, lascerebbe nell'ombra l'enorme importanza nella riproduzione sociale delle attività femminili della cura che assumono una valenza di tenuta identitaria e di anello forte nel mezzo di una condizione umana disperante, entro una situazione sociale con pochi o nessun altro sbocco. Se da un lato questo potrebbe esser letto come una *politica del riconoscimento* - in direzione non della distribuzione ma della giustizia, contro lo *status* che rappresenta un livello di subordinazione intersoggettiva derivata dai modelli di valore culturale istituzionalizzati, che considerano alcuni membri della società come qualcosa di meno di partner dall'altro lato potrebbe in realtà confermare situazioni di subalternità, in cui qualunque aspirazione è inibita (Fraser - Honnet, 2007; Habermas, Taylor, 2002).

¹² Rimandiamo alle riflessioni di Pizzorno (2007).

imperativa necessità di sorveglianza a tal riguardo¹³.

Per provare a trovare un nuovo o più articolato senso – ri-dare senso - ri-partiamo qui da due fondamentali definizioni riferite alle pratiche che sono sempre nominate: “relazione” e “attivazione”. Poiché ci vanno ormai strette, proponiamo di riguardarle alla luce di due categorie che ci hanno aiutato a guardarci allo specchio. *Agency* e *socievolezza*.

Agency.¹⁴ È un termine che ha profondamente a che fare con la costruzione di protagonismo e responsabilità che avviene entro una dimensione di mutamento che presume scambio. Si tratta di un'interpretazione dell'*agency* proposta dall'antropologia, e da noi assunta, derivata dalle osservazioni etnografiche delle comunicazioni, che riecheggiano Dewey e le “transazioni”. Le quali hanno un carattere scambievole, dialogico. In questo approccio, l'*agency* individuale non pre-esiste alle transazioni, ma prende forma in esse. La relazione, cioè, non è il prodotto di due soggettività pre-esistenti, ma le soggettività, l'individualità stessa, è il prodotto delle relazioni. Questo approccio libera il campo dalla stereotipia comunicativa incardinata nei ruoli dell'emittente e del destinatario. In questa chiave, il famoso esempio¹⁵ - compratore e venditore - di Dewey sulla transazione (1974) sembra quasi collocare gli scambi comunicativi nelle pratiche dei progetti di cui parliamo. Insomma, l'*agency* “emerge” nella rete relazionale; non è la condizione di partenza, non è più imputabile a un solo attore. Invece anche noi siamo stati condizionati dal *frame* dell'*attivazione* intesa come qualità del destinatario, esito di successo della nostra “formazione”. E centravamo l'agire tra nuova scuola e prospettiva di un lavoro per questi ragazzi proprio sulla “formazione”. Ma la fissità di questa priority dell'agire ci ha spesso distolti dal registrare l'importanza dell'ambiente che costruivamo, ridotto, ai nostri occhi, a contesto esterno all'azione. Ma quel che si chiama *ambiente*¹⁶ è, invece, largamente ciò in cui le condizioni cosiddette fisiche sono intessute in condizioni culturali. Così, la categoria dell'*agency* ci ha aiutato a problematizzare il *frame* dell'*attivazione*, pluralizzandone l'interpretazione.

Socievolezza. Viene da Simmel (1997) e poi ripreso (Goffman, 1998). La socievolezza è fortemente combinata con l'*agency*, nella nostra rilettura delle pratiche. Infatti la transazione era possibile solo fuori dagli stigmi dell'istituzione e dentro la socievolezza. Nello spazio extraistituzionale - quello che per noi è stata ed è la strada, la forma di socievolezza¹⁷ che abbiamo praticato (Rossi-Doria, 2010, Pirozzi 2009) -

¹³ Quelle di nominazione, intanto, dei destinatari, come pratiche ricche di conseguenze, anche per la transizione al lavoro di soggetti “svantaggiati”, sono costitutive dei progetti (de Leonardis 2007, Borghi 2005). Al principio ci sembrava *normale* nominare e classificare i destinatari attraverso una serie di nomi tutti difettivi, così trasferendo lo stigma della difettività dal vocabolario ai soggetti. Cominciavano con una pioggia di alfa privative e prefissi *in, de, ex*: esclusi, analfabeti, incapaci, destrutturati. Insomma, non soltanto l'identificazione iniziava attraverso l'individuazione di ciò che un *in-dividuo* (un indivisibile) non è; ma ancora: assumeva come metrica la *normalità* del classificatore e della sua cultura, nonché quella imposta dal *mismatching* (o dalle sue corporazioni di esperti). Analizzare, poi, le metafore significa trattarle come pratiche; sia perché la potenza performativa del linguaggio è sempre superiore all'illusione della sua denotatività, sia perché le metafore designano territori, e quindi confini, per l'azione. Una metafora è sempre un po' paradigmatica: il tema del vocabolario è fondamentale, perché ciò che accade nel vocabolario ha implicazioni decisive nello strutturare i problemi e le soluzioni. La classificazione delle persone (Hacking, 2009) produce un *making up people*, un plasmare le persone. E creano un *looping effect*, un effetto di coinvolgimento a valanga: l'illusione classificatoria è intaccata dall'interazione dei classificati con i classificatori, con un effetto tale per cui il destinatario si riduce a *target*, nell'illusione di una sua immobilità. Ma non è così. Lo stesso *empowerment*, una delle nostre prime cornici teoriche, era declinato come un rinforzo delle persone in direzione di una responsabilizzazione rispetto all'offerta. E anche l'uso del “nome” *drop-out*, come si è visto, ha significato una novità nei nostri processi *etichettanti*. Le *invenzioni del quotidiano*, le pratiche, sono gran parte della vita di un progetto e spesso riescono a squarciare la loro stessa rappresentazione linguistica.

¹⁴ *Agency* rimanda a un universo di significati, piena di echi, per quanto ci riguarda (Sen a Nussbaum, Sennet, Dewey), e che qui *usiamo* anche attraverso le proposte antropo-linguistiche di Alessandro Duranti (2001)

¹⁵ Questa transazione fa, appunto, di uno dei partecipanti un compratore e dell'altro un venditore. Nessuno dei due è un compratore o un venditore se non in una transazione e a causa di una transazione in cui l'uno e l'altro siano impegnati. E questo non è tutto: certe particolari cose diventano dei beni o dei servizi perché sono impegnate in certe transazioni. Non esiste alcuna transazione commerciale senza delle cose che siano, sempre soltanto in una transazione e a causa di essa, beni utilità o servizi. Inoltre, a causa dello scambio o del trasferimento, entrambe le parti (nome idiomatico per partecipanti) subiscono un mutamento; e i beni subiscono, per lo meno, un mutamento di luogo in conseguenza del quale essi acquistano o perdono certe relazioni o “capacità” connettive, rispetto a quelle che possedevano prima.

¹⁶ “Ambiente” non è qualcosa che sta intorno e presso le attività umane, nel senso di star fuori di esse; esso è il loro *elemento*, o *milieu*, nel senso per cui un *elemento* è un *intermediario* nell'esecuzione o nell'espletamento delle attività umane, così come è il canale *attraverso* il quale esse si muovono e il veicolo *con* cui esse procedono (Dewey, 1974).

¹⁷ Le pratiche della *socievolezza* seguono le suggestioni di Simmel e ci aiutano a riflettere una sorprendente ricchezza del nostro agire. E', poi, un film sa accompagnare molto bene nel mondo composito e promettente della *socievolezza*: *Qualcuno volò sul nido del cuculo*. E', infatti, un film straordinario sui processi di deistituzionalizzazione. Qui vogliamo ricordare una delle scene più famose, quella in cui Nicholson porta i “pazzi” a pescare. Presi dal tifo per il successo della fuga, forse non cogliamo un particolare importante: Jack, nonostante la simpatia per i suoi compagni, li continua a considerare inabili, e infatti li organizza secondo il *suo* piano, li mette a pescare mentre per sé ha previsto un incontro amoroso. Il piano

l'altro non è più un destinatario o un'etichetta, non è inabile. E', al contrario, riconosciuto, nella transazione comunicativa, come un inter-locutore a prescindere dalla congruenza del suo parlare con contenuti e modalità dell'offerta. La *spoken communication*¹⁸ è una dimensione inevitabile nella costruzione di un contesto fatto di socievolezza in cui possa emergere un'agency. La socievolezza – l'incontro diretto che la connota – è quindi l'ambiente che consente attivazione. Questo è ormai un nostro radicato sapere, che è stato importato in tutte le azioni e i progetti per l'inserimento lavorativo. Ma, innanzitutto ha consentito e consente l'emergere dell'agency. In questo spazio fisico, emotivo e cognitivo, la *voice*, la dissonanza e l'ascolto delle aspirazioni, ancora non "capaci", sono, infatti, emerse, si sono mostrate possibili.

Socievolezza, voice e capacity to aspire

Ma in che senso la socievolezza e la conseguente agency hanno a che fare con i percorsi di inserimento al lavoro? Abbiamo già accennato alla nostra subalternità al frame del *mismatching*, all'istituzionalizzazione dei beneficiari come *target* e quindi alla loro classificazione *commensurabile* rispetto al presunto realismo del mercato del lavoro. Questa che segue è una nostra riflessione su una storia di successo, scritta in occasione di un premio che un nostro alunno aveva vinto e che abbiamo titolato *Figaro qua figaro là*:

La scuola normale può forse avere degli studenti modello. Chance no... Chance ha a che fare con persone, individui, ognuno con un mix di problemi e risorse, destini e progetti, che vanno sostenuti e valorizzati: ciascun allievo di per sé. Ma la tentazione di dire che Alfredo è stato un alunno modello, o almeno esemplare, è forte.

Questa è la carriera formativa – e morale, nel senso di un individuo che si emancipa dallo stigma – di Alfredo:

I anno: obbligo scolastico; II: nuovo obbligo scolastico; III e IV: obbligo formativo. Poi: inserimento nel lavoro legale. Partecipazione al progetto Young. Il tutto condito da una continua autoformazione.

L'avevamo incontrato per strada (siamo maestri di strada) che non andava più in III media: perché non vai a scuola, Alfredo? perché sono più grande e non mi trovo coi piccoli. Alfredo resiliente aveva scelto di abbandonare un ambiente per lui patogeno: spesso vediamo solo incapacità là dove c'è invece una *capacità di attivazione*.

Cosa ha fatto Chance per Alfredo? Il primo anno niente: ha *solo* costruito un ambiente dove lui poteva *funzionare*. Dopo: non lo ha mollato mai...; gli ha pagato un corso di formazione professionale, e la *libertà da* gli ha consentito di scegliere la *libertà di*. Lo ha sostenuto nel suo sogno di fare il barbiere e di farlo allontanandosi dalla bottega dei suoi parenti dove non imparava nulla. Ha scelto lui dove, come, quando, per quanto tempo investire le sue risorse per le sue scelte. Nel frattempo si è messo a *fare l'amore in casa*, portandoci a conoscere – dentro Chance – la sua ragazza. Abbiamo parlato – veramente abbiamo ascoltato, non dicevamo *quasi* niente - con loro dei loro problemi.

Ma c'è qualcosa che Alfredo ci ha, col tempo, fatto capire e che spesso non capivamo. Alfredo, come tutti i bravi studenti, faceva anche qualche filone e un po' ci prendeva per culo; ogni tanto scompariva, rifiutava le nostre proposte di ulteriori aiuti... Noi: in panico, da solo non ce la fa! Alfredo ce l'ha fatta, anche grazie alle sue ostinate assenze: in quello che a noi miseri onnipotenti sembrava un *vuoto*, solo perché *noi* eravamo assenti, Alfredo cercava e trovava altre risorse, altri accompagnamenti, anche su territori che sembrano incongrui con la formazione.

Fortunatamente non eravamo assenti, solo più lontani ma sempre capaci di rispondere alle sue domande anche se differenti dalle nostre offerte e dalle nostre programmazioni. Né autonomo né dipendente: una relazione di *fine interdipendenza*, in cui il *rispetto* si misura sulla capacità di riconoscere nel destinatario la dignità di un *attore*.

Non possiamo generalizzare. Ma certamente tra i ragazzi e le ragazze per cui possiamo parlare di

fallisce nel momento in cui i pazzi *agiscono* come soggetti conativi, *voice* e non *loyalty*. Com'è stato possibile che ciò avvenisse? Lo spazio e la comunicazione che esso consente sono fondamentali. In Simmel la socievolezza è una competenza privata, tipica della Berlino tra '800 e '900, la cui essenza sta nel saper eliminare, negli incontri, le parti inessenziali di sé per la riuscita dell'incontro stesso; una competenza situata, perché non è prescrivibile al di fuori dell'incontro. È l'arte di essere se stessi anche senza essere totalmente se stessi. È il prodotto di una interazione. Ci sembrò che quest'arte, questa competenza, fosse proprio quella dei maestri di strada, a partire dai loro incontri "nella" strada, che fosse la loro capacità di de-stigmatizzare e farsi de-stigmatizzare dagli altri. Così – nel nostro concreto operare e incontrare - la possibilità, le *chances* non previste o marginali della vita sono ciò che nella modernità formano il senso. La *discontinuità* è la cifra e il senso della modernità dove tutto è assoluta *potenzialità*, proprio come il *gioco*, che pur essendo attività marginale nella società moderna, è ciò che meglio la rappresenta... La socievolezza rappresenta ... la forma più pura dell'*interindividualità* e della *superindividualità* e comporta l'esclusione di tutto ciò che per la personalità ha un'importanza oggettiva (status, successo, fama, ricchezza), ma che non è però in comunanza con gli altri partecipanti.

¹⁸ On the basis of the existing evidence, we hypothesize that (1) children and other novices must acquire the ability to discern when and to what extent they may vary their performance of any culturally recognizable activity and, more generally, be creative in the way they carry out a task; (2) given that much of human action is conceived, executed, and interpreted by others as within culturally established paths, novices' creativity does not imply a general expectation for completely novel acts, in other words, verbal improvisation – like musical improvisation – is also subjected to cultural constraints; and (3) despite degrees and types of variation in the execution of tasks allowed or prescribed in different communities, cross-cultural similarities in patterns of verbal improvisation and in their evaluation are possible and not un common (Black - Duranti, in corso di stampa)

“successo”, molti sono stati quelli che erano dissonanti; avevano *voice* divergente rispetto alla nostra offerta e al suo iter rigido e imbalsamato nelle procedure previste da Regione e FSE. Molti, per questa rigidità e per quella dei nostri *frame*, sono i ragazzi che non siamo stati capaci di accogliere e di aiutare. Abbiamo già fatto cenno alla condizione paraschiavistica dei ragazzi in molte situazioni di lavoro nero. Ebbene, spesso questi ragazzi venivano a porci *domande*:

Ma non possiamo lasciare il lavoro che facciamo, perché ci serve la “giornata” (o la “settimana” o la “mesata”), ma vogliamo imparare a fare altro, ci potete organizzare dei corsi in orari utili? Potete parlare voi col “masto” e convincerlo?

Si trattava di *agency*. I ragazzi davano parola all’aspirazione. Ma spesso la rigidità dei format progettuali ci ha impedito di acquisire queste domande dentro i progetti. Ci trovavamo di fronte, quindi, a una situazione eccellente di *capability for voice*¹⁹ (Bonvin e Thelen 2003) – l’esprimere la propria opinione e farla valere entro processi deliberativi. La conduzione concreta del lavoro di strada – immersi nella *socievolezza* – spingeva nella direzione proprio di potere lavorare per costruire una *capacity to aspire*. E oggi proprio la potenza di quelle *voices* ci fa rivedere come, non avendola ascoltata appieno, abbiamo forse impedito la capacitazione e contribuito, di fatto, a produrre delle *exit*, non solo dai progetti ma dai legami di riaffiliazione e di prossimità.

Rileggere queste storie ci aiuta, così, a focalizzare il fatto che spesso i nostri destinatari sono stati e sono molto più competenti di quanto i nostri *frame* inabilitanti li istituiscano. Questo non significa che non ci siano fragilità estreme, per cui servono altri interventi. Significa che i “destinatari” hanno informazioni molto più pertinenti sul loro funzionamento e che l’attenzione alla *voice* è lo strumento della reincorporazione delle virtù del disaccordo (Salais 2009). Lo sviluppo che Appadurai (2008) propone della *voice* come il primo elemento per costruire una *capacity to aspire* ci conforta fortemente in questo ripensamento sull’esperienza.²⁰

Dispositivi

La linea di sviluppo prossimale – imperfetta e provvisoria – di cui stiamo parlando – ha avuto bisogno e modo di produrre dispositivi. Che hanno assunto e assumono valenza, ad un tempo, operativa e simbolica. Ausili e strumenti di *agency* e *socievolezza*, non sono riconducibili in alcun modo al titolo, generico, di “buone pratiche”. Perché sono buone o meno in virtù di un arcipelago di variabili contestuali. Che sono il fuoco, ad un tempo, delle azioni e del senso teorico che stiamo provando a dar loro.

Qui non possiamo entrare nel dettaglio del come nascono e funzionano tali dispositivi né delle loro promesse e dei tanti limiti. Li elenchiamo solo brevemente.

Il patto. Nel momento in cui i destinatari accettano l’offerta e noi la presa in carico, c’è una firma pubblica tra tutti gli attori che lo contraggono. È un momento altamente ritualizzato, sottratto a tutta la sciatteria dei protocolli burocratici.²¹

¹⁹ “The ability to express one’s opinion and to make count them in the course of public discussion. Ideally, equality in the capability for voice should result in the inclusion of all citizens in the deliberative process, which requires the neutralisation of all forms of external influence that could prevent access to the deliberative arena or undermine the effectiveness of one’s voice in the public debate.”

²⁰ La *capacity to aspire* è, infatti, secondo Appadurai, un *navigational tool*, ossia un orientamento tra desideri e vincoli. Ed è solo nell’area di cerniera tra questi che si può costruire un “carattere” e un progetto. Letta in questa chiave, la *socievolezza* non è, come facilmente criticata, né collusione, né *maternage*, né assistenzialismo. Il fatto è che il *frame* dell’autonomia come dote e fine individuale, come obiettivo di politiche dell’attivazione, nel suo dualismo “autonomia vs dipendenza”, non riesce a cogliere relazioni evolutive di *fine interdipendenza*, come le definisce la Nussbaum (*L’intelligenza delle emozioni*), in cui l’individuazione è un processo, non contemporaneamente e paradossalmente fine e strumento per raggiungerlo; ed è il processo di individuazione che spiega il formarsi di un individuo, non viceversa (Simondon G. 2001, Marcucci, Pinzolo, 2010).

²¹ Il patto è sempre stato uno strumento ambivalente. Istituisce una pari responsabilità di istituzioni e destinatari. E’ stato spesso declinato come strumento di misurazione della responsabilità individuale, con l’ingiunzione paradossale, “*sii responsabile*”, per chi di tale forza veniva, nello stesso tempo, considerato carente. Non rispettare il patto significava nel nostro lessico che non c’era la “volontarietà”; uno strumento pericoloso per il suo effetto *blaming*, quindi. Eppure, la possibilità di una sua riformulazione istituisce una positività nel conflitto e nella *voice*, accoglie qualcosa dei progetti individuali. Soprattutto esso è uno spazio rituale, che come l’antropologia ci insegna, ha la funzione performativa fondamentale di tenere insieme una comunità, far coincidere il *dire* e il *fare*, per cui indipendentemente dalle sue singole clausole il patto *performa* verso una comune appartenenza. Il patto, con la sua ritualità, è il luogo, la nicchia per dirla con De Carolis (2008) che riprende De Martino di *La fine del mondo*, in cui si riesce a nominare e a (con)tenere tutte le possibilità, anche il *fuori*, che viene contenuto proprio in virtù del fatto che, “nominato” -

Il counseling. Sfuggito a ogni nomenclatura definitoria e quindi rigidamente normativa, è uno spazio presente in tutti i progetti di cui parliamo, ed è riempito sempre, inarrestabilmente, dalla *voce* dei ragazzi²².

Il tutoraggio ad personam Ogni operatore ha in carico dei ragazzi e tende a seguirli in tutte le sue attività²³.

La prova d'opera. Lo strumento principale di un rinforzo cognitivo, capace di restituire in modo visibile, finalizzato al sapere e alle competenze professionali (Pirozzi, Rossi-Doria, 2008, 2010)²⁴.

Il portfolio digitale dei saperi informali. E' il principale strumento di autostima e mobilità²⁵.

Concludendo...

Le azioni - sostenute da pensiero simbolico ed operativo insieme - che si fanno nel vivo di uno scenario di politiche educative e sociali insieme a ragazzi e ragazze sono cose invero complesse. Ogni linearità di approccio va abbandonata, per poter provare a riuscire. Infatti, i cosiddetti beneficiari di politiche sono intrappolati nell'esclusione e, al contempo, come tutti i ragazzi del mondo, navigano nel guado della crescita – lì dove scuola e lavoro sono solo due dei segni di un paesaggio molto largo. Le azioni a loro destinate, se espresse con autenticità, vengono radicalmente messe alla prova proprio nel bel mezzo di una sorprendente dimensione comunicativa, de stigmatizzante per quanto esigente - quella che abbiamo chiamato la socievolezza. Così come ci pare chiaro che l'*agency* non risiede in un'aprioristica intenzione del soggetto, in una sua *volontarietà*, allo stesso tempo postulata come dote e come fine, ma che è una qualità di tutto il contesto, di tutte le transazioni.

Così, la cura per costruire contesti in cui sia possibile educare *agency* e *capacity to aspire* a noi sembrerebbe un campo importante per delle politiche interessate all'inclusione in chiave di *capability*. Ma come per noi è stato indispensabile accedere a nuovi vocabolari per capire e reimpiantare quello che facevamo, lo stesso dovrebbe avvenire per l'apprendimento istituzionale. Il linguaggio, spesso, in questo caso come in altri, resta solo come denotazione, denotazione di appartenenza al club degli *esperti di troppo*, per dirla con Illich (2008), indifferenti a porsi sul piano dell'apprendimento. Ma su questo terreno – che è quello della transizione verso una nuova famiglia di politiche pubbliche per chi è oggi escluso più di altri - le difficoltà delle istituzioni di ascoltare davvero è cosa che si mostra da sola.

attraverso le clausole negative in cui ci si impegna "a non" – ne sancisce contemporaneamente l'esistenza e il suo divieto.

²² I quali chiedono anche altro rispetto al lavoro (*ci portate a fare una gita?*) e alla formazione, per il loro benessere. È il luogo per capire le basi informative dei ragazzi e progressivamente elaborare progetti. È un luogo, e ci pare un'osservazione centrale, in cui i beneficiari si attivano affinché si concretizzino i principi della Dichiarazione universale dei diritti dell'infanzia. Essi la ignorano, ma la *praticano*.

²³ Qui ci interessa sottolineare che esso si espande, strategicamente, fin dentro i luoghi del lavoro, nel sostegno alla fatica dell'apprendimento dei ragazzi e nel sostegno degli artigiani, impegnati su un fronte pedagogico e con ritmi per loro inediti. È finalizzato al rinforzo non solo emotivo - educare a sostenere ansie, frustrazioni, insuccessi, noia – ma anche cognitivo. Lo strumento fondamentale è lo *scaffolding* alla verbalizzazione, operazione metacognitiva fondamentale. Attraverso le rappresentazioni (linguistiche) l'azione e il movimento possono diventare oggetti di discorso e di conoscenza in un dominio di descrizione in cui il medium è il linguaggio e ciò può avere conseguenze importanti ai fini dello sviluppo di ordini superiori di competenza. Il tutoraggio investe quindi non solo i destinatari, ma tutto il contesto; in questo caso la relazione con gli artigiani, che devono essere sostenuti nella evoluzione delle loro competenze verso una presa in carico totale dei ragazzi e di un carico misurato sulla possibile area di sviluppo prossimale di questi ultimi, a partire dalla cura della loro capacità di aspirare. Tentativi di stipulare un patto con loro anche sono stati fatti, ma francamente senza successo; perché anche su questo fronte sarebbe necessaria una diversa cultura istituzionale.

²⁴ Nasce dall'approfondimento e dall'applicazione del principio del *making learning visible* (Bjørnsvold J, 2000), per cui le competenze e i saperi, informali e taciti, non possono essere ridotti alla competenza di una loro rappresentazione verbale. le competenze sono visibili e descrivibili in situazione e a posteriori. La prova d'opera, pertanto, descrive tutte le fasi della performance attraverso una sua documentazione filmata o fotografica, in cui il saper fare è "visto" e non descritto. Uno strumento che dovrebbe consentire riconoscimento, certificazione e mobilità. La prova d'opera non riguarda solo le *skills* tecnico-professionali, ma tende a far emergere anche le competenze emotive e sociali: cura dell'abbigliamento, rispetto dell'orario e delle norme di sicurezza, relazione con gli altri membri della bottega. Ma soprattutto le immagini sono accompagnate, per il discorso fatto sulla sua potenza cognitiva, dal commento dei ragazzi su tutte le operazioni della loro *performance*, soprattutto per commentare i punti critici delle operazioni, le faglie dell'errore, possibile e/o corretto. La verbalizzazione è la soglia dell'apprendimento, un aiuto per il suo successo, una verifica della sua interiorizzazione.

²⁵ Sperimentato e validato in Europa, attraverso due programmi Leonardo, e sso è, per così dire, lo strumento per una biografia "non formale" dei ragazzi, che consente loro di riconoscersi nelle loro competenze invisibili al mondo formale; raccoglie tutti i documenti possibili per la prova del "saper fare".

Bibliografia

- Ahearn L., *Agentività/agency*, in Duranti A., a cura di (2001).
- Ajello A., Pontecorvo C., Zucchermaglio C., (1995) *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano: LED.
- Appadurai A. (2004) Capacity to aspire, in R. Vijayendra, M. Walton (eds.), *Culture and Public Action*, Stanford: University Press..
- Balbo L. (2008) *Il lavoro e la cura*, Torino: Einaudi
- Basaglia F., Ongaro Basaglia F., Pirella A., Taverna S (2008) *La nave che affonda*, , Milan: Raffaello Cortina.
- Benasayag M., Schmit G., (2005) *L'epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli.
- Berger L., P., Luckmann T. (2010), *Lo smarrimento dell'uomo moderno*, Bologna: Il Mulino
- Bertazzoni, C. (2009) a cura di le scuole di seconda occasione in Italia, vol. II: Erickson
- Black S., P. Duranti D., *Language Socialization and Verbal Improvisation* (forthcoming in Handbook of Language Socialization, ed. by A. Duranti, E. Ochs, and B.B. Schieffelin. Malden, MA: Wiley-Blackwell).
- Bianchi L., Cocever E., Colombo G. (2004), *Il lavoro di cura*, Roma: Carocci.
- Bifulco L., a cura di (2003), *Il genius loci del welfare*, Roma: Officina edizioni.,
- a cura di (2005), *Le politiche sociali*, Roma: Carocci.
 - (2008) *Gabbie di vetro*, Milano: Bruno Mondadori.
- Bifulco L., V., Borghi V., de Leonardi O., Vitale T., Che cosa è pubblico?, in *Che cosa è pubblico?*, a cura degli stessi (2006), numero monografico de La Rivista delle Politiche Sociali, 2, Roma: Ediesse.
- Bjørnavold J (2000) *Making learning visible*, Bruxelles: Cedefop.
- Boltanski L. (2005), *Stati di pace. Una sociologia dell'amore*, Milano: Vita e Pensiero.
- (2006) *Vivere secondo progetti: il trionfo della labilità*, Vita e Pensiero, 2.
- Bonvin J.M., Thelen L. (2003), *Deliberative democracy and capabilities. The impact and the significance of capability for voice*, III conferenza sul "capability approach", Pavia.
- Bonvin J.M., - Rosenstein E. (2009) Al di là delle politiche basate sull'evidenza Strutture cognitive e implicazioni normative nelle politiche di integrazione sociale, *Rivista delle politiche sociali*, Roma: Ediesse, 3, 84-106.
- Borghi V. a cura di (2002), *Vulnerabilità, inclusione sociale e lavoro*, Milano: Franco Angeli.
- (2005) *Mutamento istituzionale e disegno societario*, intervento al Convegno "Democrazia e istituzioni locali", Modena.
- Breviglieri M. (2005), L'autonomia individuale tra sollecitudine e contratto. Per una inclusione sociale che non umilia la persona, in *Animazione sociale*, XXXV, 10 – 17.
- Bricocoli M. (2003), Abbassare la soglia. Organismi ricettivi e pratiche di rigenerazione urbana a Vienna, Amburgo, Torino e Milano, in *Sostegno tra pari e servizi a bassa soglia*, Quaderno di Animazione Sociale, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Brighenti E. (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Trento: IPRASE.
- Careri F. (2006), *Walkspaces*, Einaudi: Torino.
- Castel R. (1999), Le insidie dell'esclusione, *Assistenza Sociale*, n. 2.
- (2006), *L'insicurezza sociale*, Torino: Einaudi.
 - (2006), Il ritorno dell'individuo per difetto, *Animazione sociale*, V,3-10, Torino: Gruppo Abele.
 - (2007), *La proprietà sociale*, in *La metamorfosi della questione sociale*, Elio Sellino editore, Avellino,.
- Castel R., Haroche C. (2000), *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris: Fayard.
- Cavarero A., *A più voci*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Cefai D., *Il quartiere come contesto, risorsa, posto in gioco e prodotto dell'azione collettiva*, in Vitale T., (a cura di), 2007, 135-162.
- (2006) *Territori, frontiere, percorsi e identità. Retorica e drammaturgia dello spazio pubblico urbano*, disponibile al sito www.aperture-rivista.it/public/upload/Cefai-2.pdf –
- Cepollaro G. (2008), *Le competenze non sono cose*, Milano: Guerini e Associati.
- Chance, (2003), *Il chiasso e la parola*, autoprodotta, Napoli,.

- (2004), *Non smettete proprio mai*, testi degli alunni Chance, Napoli.
- Clifford J., Marcus E. G. (1007), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia*, Roma: Meltemi.
- Colajanni L. (2004), *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale*, Milano: Franco Angeli.
- Cottino P. (2008), Capability approach e politiche integrate di quartiere, in *Territorio*, 43 , Milano: Franco Angeli.
- (2009), *Competenze possibili*, Milano: Jaca Book.
- Council of Europe (2005), *Trading up. Potential and performance in non formal learning*.
- Crosta P. L., (2000), Società e territorio, al plurale. Lo spazio pubblico, quale bene pubblico, come esito eventuale dell'interazione sociale, *Foedus*, 1.
- (2001), *Società delle differenze, pluralizzazione del territorio e il ruolo del l'interazione sociale nella produzione di "pubblico", al plurale*, relazione al Convegno internazionale "Dalla città diffusa alla città diramata", Politecnico di Torino.
- (2003), Reti translocali. Le pratiche d'uso del territorio come politiche e come politica, *Foedus*, n. 7.
- *Interazioni: pratiche, politiche e produzione di pubblico. Un percorso attraverso la letteratura, con attenzione al conflitto*, nella versione circolata nel dottorato a giugno 2006.
- L'abitare itinerante come 'pratica dell'abitare' che costruisce territori e costituisce popolazioni. Politicità delle pratiche in Balducci A., Fedeli V., a cura di (2007), *I territori della città in trasformazione*, Milano: Franco Angeli.
- De Carolis M. (2008), *Il paradosso antropologico. Nicchie, micromondi e dissociazione psichica*, Macerata: Quodlibet.
- de Certeau M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, Roma: Edizioni Lavoro.
- *La presa di parola*, Meltemi, Roma, 2007.
- de Leonardis, O. (1991), Diritti, differenze e capacità: sulla giustizia come processo sociale, *Democrazia e Diritto*, V-VI.
- Le capacità fondamentali: soggetti, diritti e risorse della riproduzione sociale, in Carbonaro A., Facchini C., a cura di (1993), *Capacità vincoli e risorse nella vita quotidiana*, Milano: Franco Angeli.
- (2001) *Le istituzioni*, Roma: Carocci.
- (2002) Principi, culture e pratiche di giustizia sociale, *Animazione sociale*, XII.
- *Le nuove politiche sociali*, in Bifulco L. a cura (2003).
- (2006), L'onda lunga della soggettivizzazione: una sfida per il welfare pubblico, *La Rivista delle Politiche Sociali*, II, 2, 13-38.
- (2002) *Un approccio istituzionale ai processi di esclusione sociale*, materiali per il corso Progest, Torino.
- *Introduzione a Sennet* (2006)
- (2007) Quesiti attorno al potere di nominare (o di non nominare, in *Rassegna italiana di sociologia*, Bologna: Il Mulino.
- (2009) Conoscenza e democrazia nelle scelte di giustizia: un'introduzione, in *Conoscenza, informazione e politica, La rivista delle politiche sociali*, III.
- de Leonardis O., Emmenegger T., (2005), Le istituzioni della contraddizione, *Rivista sperimentale di freniatria*, III, Milano: Franco Angeli.
- Dewey J., (1939) *Creative Democracy - The Task Before Us*, in John Dewey and the Promise of America, Progressive Education Booklet XIV, Columbus, Ohio: American Education Press, disponibile al sito chipbruce.files.wordpress.com.
- Dewey, J., Bentley, A. F. (1974), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Di Francesco G. a cura di (2003), *Ricostruire l'esperienza*, Isfol, Milano: Franco Angeli.
- Donzelli A., Fasulo A., *Agency e linguaggio. Etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*, Meltemi, Roma, 2007.
- Duranti A., (2000), *Antropologia del linguaggio*, Roma: Meltemi.
- *Etnografia del parlare quotidiano*, Carocci, Roma, 2001.
- a cura di (2002) *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Roma: Meltemi.
- Il parlare come pratica sociale, in Mantovani G. a cura di (2003), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze: Giunti.
- (2004) *Il fare del linguaggio*, in *Quaderni del ramo d'oro*, VI, 149-166, disponibile al sito <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/publish.htm>
- *Agency in Language*, in Duranti A. a cura di (2004), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Malden (Mass.), 451-73
- (2007) *Etnopragmatica*, Roma: Carocci.
- (2007) *Husserl, Anthropology, and the Notion of Intersubjectivity*. Paper delivered at the Austrian Academy of Sciences, Vienna. Dono dell'autore.
- Ehrenberg A. (1999), *La fatica di essere se stessi*, Torino: Einaudi.
- Eliasoph N., *Cercando intensamente di creare "comunità", "natura" ed "intimità". Astrazioni sulla conoscenza locale*, in Vitale T. a cura di (2007).

- Emmenegger T., *Risultati imprevisti*, Una Città, CIV, Maggio 2002, Forlì
- Ennew J., Swart Kruger J. (2003), *Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street*, disponibile al sito http://www.colorado.edu/journals/cye/13_1/Vol13_1Articles/CYE_CurrentIssue_ArticleIntro_Kruger_Ennew.htm
- Forman M. (1975), *Qualcuno volò sul nido del cuculo*.
- Fraser N., Honneth A. (2007) *Redistribuzione o riconoscimento? Una controversia politico-filosofica*, Roma: Meltemi.
- Gardner H., (1997) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- Ghione V., *Ma non farai mai la professoressa normale?*, interviste ai maestri di strada. Materiale per tesi di dottorato alla Sapienza di Roma.
- Goffman E. (1998), *L'ordine dell'interazione*, Roma: Armando.
- (2003²) *Stigma*, Verona: Ombre corte.
- Habermas J., Taylor C. (2002), *Lotte per il riconoscimento*, Milano: Feltrinelli.
- Hacking I. (2010), Categorie di persone: un bersaglio mobile, in *Rivista delle politiche sociali*, III, Roma: Ediesse.
- Hardiman P.S., Lapeyre F., (2004) *Youth and exclusion in disadvantaged urban areas: policy approaches in six European cities*, Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Hirschman A.O. (2002), *Lealtà, defezione, protesta*, Milano: Bompiani.
- Høeg P. (1997), *I quasi adatti*, Milano: Mondadori.
- Illich I. et alii (2008) *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento: Erikson.
- Jullien F. (1998), *Trattato dell'efficacia*, Torino: Einaudi.
- Laino G. (2004). *Volontariato e politiche sociali in Campania (1989 – 2001)*, intervento in un seminario di formazione per funzionari dell'Assessorato alle Politiche sociali della Regione Campania, a supporto delle attività dell'Osservatorio Regionale del Volontariato della Regione Campania. (Napoli 21 aprile).
- (2009), La cura come luogo del mutamento, *Lo straniero*, 113.
- Lanzara G. F., *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Lave J., Wenger E (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson.
- Marcucci N., Pinzolo L. (2010), *Strategie della relazione*, Roma: Meltemi.
- Matera V. (2002), *Etnografia della comunicazione*, Roma: Carocci.
- Melazzini C. (2002), *Didattica della parola*, materiale formativo al corso Cameis, articolo disponibile al sito <http://www.unacitta.it/newsite/articolo.asp?id=221>
- Morlicchio E. (2002), *Povertà ed esclusione sociale. La prospettiva del mercato del lavoro*, Rom: Edizioni Lavoro.
- Negri N., Negri N. (2001), Se la povertà è come l'inquinamento: libertà e non reciprocità nelle politiche di welfare, *Animazione sociale*, VIII-IX, Torino.
- (2006) La vulnerabilità sociale. I fragili orizzonti delle vite contemporanee, *Animazione Sociale*, XXXVI.
- Nussbaum M. (1999), *Coltivare l'umanità*, Roma: Carocci.
- (2001), *Diventare persone*, Bologna: Il Mulino.
 - (2002), *Giustizia sociale dignità umana*, Bologna: Il Mulino, 2002.
 - (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna: Il Mulino.
- Olivetti-Manoukian F.(1998), *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Bologna: Il Mulino.
- (2005), *Re-immaginare il lavoro sociale*, I gechi , Torino: Gruppo Abele.
- Pirozzi S. (2001), L'italiano come lingua creola, *Italiano & Oltre*, Roma: LED, IV.
- (2004), Scoprire dove è possibile l'aggancio, *Animazione sociale*, II.
 - (2008), La monnezza e le rose. Fare lavoro *sociale* a Napoli, *Animazione sociale*, XXXVIII.
 - (2008), *Street teachers of Naples*, paper alla conferenza mondiale dell'HDCA, Nuova Delhi, settembre 2008, disponibile al sito <http://www.capabilityapproach.com/ConPapers.php>.
 - (2010), *Poietiche e politiche. Pratiche, metafore e competenze di un maestro di strada*. Tesi di dottorato, IUAV Venezia.
- Pirozzi S., Rossi-Doria M., (2008) *La prova d'opera*, in Education 2.0, disponibile al sito <http://www.educationduepuntozero.it>.
- (2010), La scuola vista da chi non ci va e la "capacità di aspirare a...". Pinocchio, alzati, che devi andare a scuola, in Ligorio B., Pontecorvo C., *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma: Carocci.
- Pizzorno A.(2007), *Il velo della diversità*, Milano: Feltrinelli.
- Polanyj M. (1972), *La conoscenza inespressa*, Roma: Armando.
- Ranciere J. (2008), *Il maestro ignorante*, Milano-Udine: Mimesis.

- Rivista delle politiche sociali*, I/2005, numero dedicato a “Attivazione e individualizzazione”, Ediesse, Roma, 2005.
- Rossi-Doria M. (1999), *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli: L’ancora del Mediterraneo 1999.
- (2001), Rischio, in *Parole Chiave*: Donzelli
 - (2005), Drop-out, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola*, V, Napoli: Tecnodid 2005.
 - (2009), *Indicativo presente, pezzi da un taccuino*, in Ferracuti A., Iucci S., (a cura) *Consiglio di classe*, Roma:Ediesse.
- Salais R. (2010), La democrazia deliberativa e le sue basi informative, *Rivista delle politiche sociali*, III, Roma: Ediesse.
- Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo.
- Sclavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano: Le vespe.
- Sen A. (1994), *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Bologna: Il Mulino 1994.
- (2003), L’economia politica del targeting, *Assistenza sociale*, III-IV.
 - (2003⁵), *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma – Bari: Laterza.
- Sennett R. (1992), *La coscienza dell’occhio. Progetto e vita sociale nella città*, Milano: Feltrinelli.
- (2004), *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Milano: Feltrinelli.
 - (2006), *Autorità*, Milano: Bruno Mondadori.
 - (2008), *L’uomo artigiano*, Milano: Feltrinelli.
- Serafini M., Politiche attive come politiche di attivazione, in Donolo C. a cura (2006), *Il futuro delle politiche pubbliche*, Bruno Mondadori, Milano.
- Simmel G. (1997), *La socievolezza*, Roma: Armando.
- (1998), Excursus sullo straniero, *Sociologia*, Torino: Edizioni di Comunità, 580-599.
- Turnaturi G., *Introduzione a Simmel G. (1997)*.
- Vygotskij L. S. (1984), *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti.
- Vitale T., Abbassare la soglia: confini e apprendimento, in Bifulco L. a cura di (2003), *Il genius loci del welfare*, Officina edizioni, Roma.
- Weick E. KSutcliff M. (2010), *Governare l’inatteso*, Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E. (2000), Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento, *Studi organizzativi*, Franco Angeli, I.

<http://www.tipeil.eu> – TIPEIL, Transfer of an Innovative Portfolio to Evaluate Informal Learning (2007-2009), is a Transfer of Innovation project (ToI), co-financed within the LLP Programme - Leonardo da Vinci sub-programme, focused on the valorisation of competences that young and adult workers developed within informal and non formal contexts.

http://www.againstabandon.net/innovative_information.asp – Against Abandon - Again students - Against students’ abandon: to cope with the phenomenon of education abandon in general, means to encourage the return to school in order to assure to all young leavers the opportunity to enter the labour market with a proper professional qualification, by promoting the integration between the formal, non-formal and informal learning.

Human Development Capability Association: <http://www.capabilityapproach.com>

Oxford Poverty & Human Development Initiative: <http://www.ophi.org.uk>

<http://www.maestriddistrada.net/>