CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero 2
Dicembre 2016

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857542270
Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial
A 'Just Released' Classic: Reflections on the Centenary of *Democracy and Education* 7
Editoriale
Un classico come 'novità editoriale': riflessioni sul centenario di *Democracy and Education* 11

SYMPOSIUM
Can We Really Educate for Democracy?

Elisa Frauenfelder, Maura Striano
Introduzione 17

Maura Striano
The challenge of democratic education for educational research. An overview 29

Rosa Maria Calcaterra
Ri-descrivere la democrazia: un compito filosofico ed educativo 47

David Kennedy
La Scuola Nuova 67

Masamichi Ueno
Educazione democratica e riforma della scuola in Giappone nell'era della globalizzazione: coltivare la speranza nell'apprendimento al di là del cinismo 89

Stefano Oliverio
La democrazia come educazione e l'epoca della post-verità 107

ESSAYS – SAGGI

Lucia Ariemma
Un modello di educazione ambientale in età romana.
Lucrezio e Virgilio 129

Marinella Attinà, Paola Martino
Lo spazio pedagogico del 'come se'. Morfologia narrativa tra oralità e digitalità 145

Mario Gennari
Tommaso e lo sfondo gnoseologico del *De Magistro* 155

Claudio Melacarne
La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari 171

Margherita Musello
Il difficile ingresso del metodo froebeliano in Italia.
Una corrispondenza tra Julie Salis Schwabe e Adelaide Pignatelli del Balzo principessa di Strongoli 189

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Antonio Cosentino
Striano, M., Oliverio, S., & Santarelli, M., (a cura di),
Nuovi usi di vecchi concetti, Milano: Mimesis, 2015 215

Maura Striano
Spadafora, G., *L'educazione per la democrazia*, Roma: Anicia, 2015 223

La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari

Claudio Melacarne*

Abstract

Dewey was a major representative of progressive education and a most significant American philosopher. In comparison with a tradition in which practice was to be subordinate to theoretical abstract and formal knowledge, Dewey legitimized the idea that knowledge is always 'knowledge in use' and that science is the 'pragmatic technology' to transform practice. He rebalanced the relationships between theory and practice combining a historical-philosophical approach (dialectical process) with a learning theory (experiential learning). The educational research experience presented in this article was solicited by Dewey studies and took place in cooperation with the organization 'Confartigianato Imprese Arezzo.' Against this backdrop the paper aims to describe how Dewey's theory of inquiry could be useful to reframe methodological empirical research.

Keywords: *Dewey and theory of inquiry; methodology of educational research; educational counselling.*

Riassunto

Dewey è stato certamente il massimo rappresentante della pedagogia progressiva e uno tra i più significativi filosofi dell'educazione americani. Rispetto a una tradizione in cui l'esperienza era collocata a un livello subordinato alla conoscenza astratta e teorica, Dewey ha legittimato l'idea che il sapere è una 'conoscenza in uso' e che la scienza è la 'tecnologia pragmatica' attraverso la quale trasformare le pratiche. Egli ha cercato di riequilibrare il potere tra teoria e pratica integrando un approccio storico-filosofico (processo dialettico) con una teoria educativa fondata sulla riflessività (apprendimento esperienziale). La ricerca presentata utilizza da un lato la teoria dell'indagine di Dewey e, dall'altro, una esprienza di ricerca-azione, al fine di offrire spunti di riflessione critica su alcune attuali tendenze della ricerca empirica in educazione.

Parole chiave: *Dewey e teoria dell'indagine; metodologia della ricerca educativa; consulenza educativa.*

* Università degli Studi di Siena (Italia).

1. Il ricercatore riflessivo

Dewey è stato certamente il massimo rappresentante della pedagogia progressiva e uno tra più significativi filosofi dell'educazione americani. Rispetto a una tradizione in cui l'esperienza era collocata a un livello subordinato alla conoscenza astratta e teorica, Dewey ha legittimato l'idea che il sapere è una 'conoscenza in uso' e che la scienza è la 'tecnologia pragmatica' attraverso la quale trasformare le pratiche (Hickman, 1990. Cfr. anche Spadafora, 2015). Egli ha cercato di riequilibrare il potere tra teoria e pratica integrando un approccio storico-filosofico (processo dialettico) con una teoria educativa fondata sulla riflessività (apprendimento esperienziale).

Nel quadro epistemologico deweyano, il processo di costruzione di nuova conoscenza è un evento che non prevede una separazione tra momento della scoperta e momento della sua elaborazione. Quindi, anche se una teoria si afferma ed esprime una coerenza interna che la rende impermeabile alle turbolenze della pratica, essa deve poter essere utilizzata per risolvere i problemi emergenti dall'esperienza. La teoria diventa il mezzo e lo strumento, perdendo il carattere di finalità e di obiettivo (Dewey, 1982; Striano, 2016). Per questo Dewey suggerisce di pensare alla epistemologia della pratica come a un'esperienza sempre educativa, perché l'oggetto della conoscenza non cambia solo attraverso l'influenza del ricercatore o dell'educatore, ma varia in conseguenza dell'azione attiva e riflessiva dei destinatari dell'azione stessa di indagine. Quando sperimentiamo qualcosa agiamo su di essa, facciamo qualcosa con essa. Quando partecipiamo a una esperienza, quando tentiamo di comprendere e risolvere un problema, siamo pronti a investire energie e eventualmente subire le conseguenze della nostra azione. Questa è per Dewey la combinazione peculiare e significativa tra teoria e prassi. Il collegamento di queste due fasi di esperienza misura la fecondità o il valore di quella esperienza (Dewey, 1980). Inoltre, questa relazione stretta tra azione e teoria fa dell'esperienza un evento permeato di interessi e intenzionalità, di orientamento pragmatico alla soddisfazione di bisogni più o meno espliciti di comunità e persone.

Per questo motivo, recuperare la teoria epistemologica deweyana e tentare di utilizzarla all'interno dei processi di ricerca o di formazione significa ancora oggi accettare la sfida di promuovere traiettorie di apprendimento sociale attraverso la ricerca scientifica. La produzione di conoscenza rilevante per la società dipende dall'uso di approcci che oggi verrebbero definiti 'trasformativi', in cui la ricerca si fa azione e il sapere è l'esito di una ricerca collaborativa.

Per esempio, quando come ricercatori e formatori utilizziamo la teoria dell'indagine di Dewey, impostiamo il nostro lavoro su una convinzione di fondo secondo al quale le azioni generano conoscenza e, di conseguenza, chiediamo agli studenti, o più in generale ai soggetti in formazione, di produrre nuove conoscenze riflettendo sulle loro pratiche. Da qui, nascono alcune domande tipiche di chi progetta la formazione nei diversi conte-

sti sociali adottando un approccio riflessivo: 'Come posso sostenere questi soggetti a entrare nel loro esperienza quotidiana e aiutandoli a imparare attraverso di essa? Quali sono i limiti contestuali o organizzativi che possono limitare il loro apprendimento? Le pratiche o i problemi, sui quali vorrei lavorare come ricercatore o educatore, sono interessanti anche per coloro ai quali chiederò di apprendere e cambiare?'.

Le modalità con cui rispondiamo a queste domande smascherano le nostre epistemologie di ricercatori e studiosi, le nostre "prospettive epistemologiche" (Mezirow & Taylor, 2011).

2. Condurre un'indagine attraverso Dewey. Ricercatori in apprendimento

L'adozione di prospettive di ricerca teoriche e speculative e l'adesione a paradigmi positivisti hanno generato nella storia delle pratiche di ricerca un rapporto squilibrato tra teoria e pratica. La pratica è stata pensata come subordinata alla teoria. Al primo livello, si è posizionata la ricerca scientifica, interpretata come uno spazio in cui i ricercatori producono ipotesi, modelli e teorie. A un secondo e più basso livello, ci sono i processi educativi, che diventano il campo per testare e sperimentare queste assunzioni o modelli in pratica. A un terzo livello, c'è l'esperienza all'interno della quale le persone, i professionisti e/o i bambini dovrebbero tradurre i saperi elaborati dalla teoria. Come ricercatori spesso non è facile mettere in discussione questi assunti.

Tuttavia, è lo stesso Dewey che suggerisce di vedere la scienza come una realizzazione congiunta di teoria e prassi, dando vita a numerosi ulteriori studi che hanno reso ragione della natura estremamente contraddittoria del fare ricerca scientifica: Schön (2006) per quanto riguarda lo sviluppo professionale, Mezirow (2000) per quanto riguarda la formazione degli adulti, Marsick e Maltbia (2010) in relazione alla consulenza organizzativa. Tutti questi contributi hanno recuperato e tradotto, attraverso fonti diversificate, la teoria di Dewey in teorie intermedie focalizzate su problemi e contesti specifici.

Eppure, nonostante queste traslazioni del pensiero deweyano, non è semplice vedere il campo di ricerca come un contesto interattivo in cui la conoscenza è co-costruita con il ricercatore e la pratica di ricerca diventa un'esperienza educativa (Dewey, 1938). Parallelamente può diventare sfidante per un ricercatore interpretare la conoscenza scientifica come una particolare forma di conoscenza 'umana' e 'sociale', sviluppata all'interno di una comunità scientifica e un campo sociale, come espressione di punti di vista e di interessi scientifici, antropologici e politici. Tutto ciò significa ripensare il ruolo della ricerca e del ricercatore in termini di strumentalità funzionale alle emergenze problematiche della prassi. In questa direzione le attività di ricerca diventano una forma di collaborazione in cui l'accordo e l'impegno reciproco sono legati alla capacità del ricercatore di generare

una conoscenza scientifica con una doppia validazione, cioè una conoscenza utile per entrambe le comunità: scientifiche e sociali. Questa collaborazione tra il ricercatore e il campo della ricerca, ma anche tra educatori e studenti, insegnanti e studenti, non è un semplice 'fare qualcosa insieme'. Non è un accordo sui fini. È un'esperienza di reciproca opportunità di apprendimento. Fare ricerca diventa allora il processo attraverso il quale trasformare un'esperienza in un'occasione di apprendimento congiunto:

– i ricercatori a volte diventano educatori svolgendo il ruolo di 'trampolino di lancio educativo'. Il ricercatore utilizza una teoria per impostare e guidare il processo metodologico, ma, quando lo usa in pratica, mette alla prova la teoria, costringe la teoria a cambiare e rinegoziare alcuni elementi della sua epistemologia;

– le teorie scientifiche diventano 'impure'. Esse non sono monoliti che resistono alla corrosione del tempo. Quando la teoria è utilizzata nella pratica, la teoria è tradotta e modificata, migliorata e cambiata;

– un approccio teorico non è l'unico punto di vista per convalidare le teorie. La pratica è il luogo dove le teorie potrebbero essere stressate e testate (Fabbri, 2007).

Allo stato attuale, però, dove è finita la contraddizione, la problematicità e la circolarità teoria e prassi nelle nostre pubblicazioni, nei report di ricerca, nelle indagini empiriche? Le ricerche su base empirica di 'ispirazione e orientamento deweyani' fanno proprie delle narrative e dei linguaggi che richiamano più la ricerca sperimentale che la ricerca-azione. Le metodologie che adottiamo esprimono a volte una coerenza e una linearità tra obiettivi e metodi che Dewey ha tematizzato solo parzialmente come caratteristiche del processo di indagine. Come è possibile che all'interno di impianti di ricerca finalizzati al cambiamento, la ricerca si manifesti così coerente?

Nei manuali di ricerca da un lato si evidenzia la necessità di produrre conoscenze situate, dall'altro si invitano i ricercatori a non rendere conto delle turbolenze ambientali in cui la ricerca si realizza, restituendo principalmente un'idea di ricerca disincarnata, acontestuale. Anche in questo caso Dewey sosteneva un'idea ancora moto attuale secondo la quale "thought science neither universal in its applicability nor the measure by which all other cognitive activities should be judged. Dewey's view of science was not 'scientistic'" (Hickman, 1995: 222. Cfr anche Oliverio, 2012).

La rilevanza della maggior parte delle ricerche empiriche ispirate da Dewey, la logica causa-effetto dei processi metodologici descritti in molti report di ricerca ispirati al 'pragmatismo', la chiarezza con cui i ricercatori rendono ragione del rapporto tra gli strumenti utilizzati e i risultati ottenuti, sono tutte certamente indicazioni della qualità di un processo euristico progettato fin negli ultimi dettagli. Spesso però questi appaiono troppo chiari e corretti per essere 'coerenti' con una teoria della conoscenza, come quella di Dewey, dove il processo di indagine implica un rimodellamento della teoria e talvolta dei presupposti che l'hanno generata. Raramente i ricercatori deweyani evidenziano le turbolenze del progetto di ricerca e le variazioni generate, all'interno del *background* teorico, dalle pratiche stesse. Ancora

una volta, in pochi casi all'interno di riviste specializzate o rapporti di ricerca possiamo assaporare l'esperienza elettrizzante della scoperta così come si realizza nella realtà, come un processo circolare prassi-teoria-prassi.

Per questo resta attuale ancora una gran parte della teoria deweyana dell'indagine. Essa non descrive un modello in cui 'la teoria deve illuminare la pratica', ma piuttosto il processo attraverso il quale portare alla luce le contraddizioni del pensiero e delle pratiche per comprenderne i mezzi e i fini incarnati. Dewey sembra suggerire una strada più impegnativa e talvolta paradossale per utilizzare le teorie: usatele selezionando all'interno di esse ciò che è necessario per risolvere i problemi che emergono nella vostra esperienza. Non preoccupatevi se a volte non vi è linearità logica tra mezzi e fini, perché, mentre condurrete una ricerca, i fini diventeranno più chiari a voi stessi e agli altri, cambiando il tragitto e a volte la metodologia che avevate pensato di seguire.

3. Un caso di eclettismo teorico e metodologico. La ricerca per la consulenza

Nell'anno 2011 sono stato responsabile di un progetto di ricerca-azione commissionato dall'organizzazione di rappresentanza Confartigianato Imprese Arezzo, una tra le associazioni di categoria più radicate nel territorio nazionale italiano. Questa organizzazione nasce nel 1947 come associazione cooperativistica al servizio degli imprenditori, degli artigiani, delle piccole realtà economiche, assicurando la rappresentanza ai diversi livelli politico-istituzionali e fornendo servizi di assistenza amministrativa, contabile, gestionale. Confartigianato si configura attualmente come l'associazione maggiormente rappresentativa dell'artigianato e della piccola e media impresa in Italia, riuscendo a tenere assieme un *local approach*, connotato dal forte radicamento nel tessuto culturale ed economico locale, e un *lobby approach* connotato dalla capacità di gestire interessi di categoria su tutto il territorio nazionale.

L'occasione è apparsa immediatamente interessante per 'testare' la teoria dell'indagine di Dewey e più in generale le pratiche riflessive. I collegamenti con l'approccio epistemologico del Dewey e la sua idea di democrazia sembrava ovvio e utile per cercare di risolvere il problema di Confartigianato.

La consulenza è nata a seguito di alcuni incontri informali con la committenza, durante i quali si è prefigurato un primo possibile oggetto di lavoro: progettare un percorso formativo destinato a un numero ristretto di attori organizzativi al fine di aiutarli a svolgere con competenza il lavoro di rappresentanza di categoria. Si sono delineate così le condizioni iniziali per poter avviare un processo consulenziale, che porterà solo dopo alcuni incontri con la dirigenza e con i quadri intermedi a definire con maggiore accuratezza e dettaglio il problema su cui lavorare.

La collaborazione si è configurata immediatamente come un terreno particolarmente interessante anche dal punto di vista della ricerca, in quan-

to il lavoro di consulenza si inseriva in un momento di trasformazione della vita organizzativa di Confartigianato, che stava tentando di ridefinire le traiettorie di partecipazione interne che avevano assicurato fino a pochi anni prima il ricambio generazionale tra coloro che esercitavano ruoli di rappresentanza. In altri termini, si trattava di lavorare su di un problema diffuso, quello del *turnover* organizzativo. Come supportare l'ingresso dei nuovi membri all'interno degli organi di rappresentanza? Come introdurli alla cultura organizzativa e alla tradizione di Confartigianato? Come supportarli nei nuovi compiti e funzioni di rappresentanza? Come costruire occasioni dove le persone possano apprendere competenze funzionali al successo dell'organizzazione?

Vuoi per i cambiamenti avvenuti nella struttura organizzativa, vuoi per la difficoltà di far incontrare esperti e novizi anche nella medesima categoria economica o per la difficoltà di organizzare autonomamente occasioni di formazione, Confartigianato Imprese Arezzo stava affrontando il bisogno diffuso di molte organizzazioni di produrre azioni innovative capaci di allineare i processi di apprendimento con gli obiettivi di servizio e di *business* che perseguono (O'Neil & Marsick, 2007).

Infine, la richiesta della committenza si è configurata per l'Università come un'occasione interessante per indagare come un'organizzazione avvii un processo di innovazione e quale contributo possa fornire la ricerca accademica alla soluzione di problemi di natura organizzativa. È stata un'opportunità, in definitiva, anche per mettere alla prova le ipotesi e i modelli formativi condivisi negli anni dal gruppo di ricerca, tutti nati da matrici deweyane.

Il processo di consulenza educativa è iniziata dopo alcuni incontri informali con il cliente. Il ricercatore ha definito un possibile oggetto di lavoro: pianificazione di un percorso volto a sostenere un piccolo numero di professionisti, al fine di migliorare le abilità e le competenze utili a svolgere un ruolo centrale nei momenti di rappresentanza politica dell'associazione. Si è trattato inizialmente di condividere un primo obiettivo: aiutare i novizi a parlare in uno spazio pubblico, organizzare un incontro con gli associati, pianificare una strategia di negoziazione all'interno di un evento critico. Come sostenere questa trasformazione in persone, che si percepivano più come professionisti e artigiani che come 'politici'? Come rendere permeabile la cultura organizzativa e la tradizione di Confartigianato nell'esperienza quotidiana di questi adulti?

In una prima fase di 'contatto' tra consulente e committenza il gruppo di ricerca si è dato come obiettivo quello di mettere a fuoco i possibili oggetti di lavoro e definire con chiarezza *task* e aspettative reciproche. Come spesso accade, tutto appare chiaro e il ricercatore attinge alle sue *routine*, cercando di trovare quella che possa adattarsi meglio al caso in oggetto. Sono stati condotti così alcuni incontri preliminari, che hanno coinvolto due dirigenti, un funzionario, un responsabile d'area e il gruppo *Donne impresa*, che all'interno dell'associazione aveva sostenuto l'iniziativa.

Recuperando alcune note etnografiche raccolte durante i primi colloqui, uno dei responsabili aveva esplicitato il problema dal punto di vista della dirigenza:

> Confartigianato Imprese Arezzo ha al suo interno diversi settori di riferimento, ciascuno dei quali ha un rappresentate, una persona che cura i rapporti dell'associazione sia con la base (l'insieme di artigiani e piccoli imprenditori di una determinata categoria), sia con le istituzioni ai diversi livelli, politico ed economico. Molti dei nostri Manager e Rappresentanti di categoria sono persone che hanno imparato a fare bene il loro mestiere perché non si sono mai allontanati dai problemi reali del mondo del lavoro, pur facendo un lavoro sindacale. Anche se svolgono un ruolo di rappresentanza dentro l'associazione, hanno sempre mantenuto un'attività imprenditoriale propria, che gli ha permesso di essere vicini ai problemi della categoria che rappresentano. Inoltre, gran parte dei nostri rappresentanti in Confartigianato hanno spesso avuto esperienze di tipo politico/partitico, storia questa che gli permette di svolgere con competenza funzioni delicate di rappresentanza con i Ministri di turno e le istituzioni locali. Oggi le cose sono cambiate, soprattutto perché non vi è più quel passaggio naturale dei manager dal mondo della politica a quello dell'associazione. Non è facile passare da imprenditore a rappresentante degli imprenditori. (*Middle management*)

Già dalle prime fasi di ricerca per il ricercatore non si è trattato di capire quali fossero dei bisogni reali, ma di costruire una narrazione efficace e sufficientemente plausibile per descrivere le esigenze dell'organizzazione e dei suoi interlocutori. Da questi primi contatti e dall'analisi dei documenti interni a Confartigianato è stato possibile così costruire, insieme alla committenza, il quadro entro cui poter pensare di progettare un intervento formativo. La prima risposta di ricerca è stata l'elaborazione congiunta del problema. Il ricercatore ha fornito chiavi di lettura, costrutti e idee ancorate a teorie o paradigmi, al fine di aiutare il committente a dare un nome alla propria esperienza e al proprio bisogno. Un secondo passaggio importante è stato quello di collocare il problema e la configurazione della soluzione nella storia dell'organizzazione. Nei momenti informali di incontro con alcuni attori organizzativi è emerso come negli ultimi anni Confartigianato Imprese Arezzo abbia scelto di valorizzare le risorse interne, di chiedere ai propri associati di partecipare attivamente all'interno dell'organizzazione, privilegiando una politica *bottom-up* di reclutamento dei propri manager (Rossi, 2011). Confartigianato infatti è composta nei suoi organi di rappresentanza da piccoli imprenditori che sono stati eletti a maggioranza e che a titolo volontario si impegnano in attività di rappresentanza e di gestione della 'vita associativa'. Questo processo ha permesso all'associazione di valorizzare e rendere funzionali alla *mission* organizzativa quell'insieme di saperi che i singoli professionisti hanno sviluppato nei luoghi di lavoro, nella vita professionale e sociale.

La ridefinizione di nuove traiettorie di partecipazione, che permettono alle persone di passare dal 'mondo del lavoro' al 'lavoro di categoria', consente a questa organizzazione di recuperare quelle conoscenze nate sul campo, nel mondo del lavoro e dell'imprenditoria e renderle utili alla *mission* di Confartigianato Imprese.

La conoscenza del mondo del lavoro maturata dall'esperienza dei funzionari e dei rappresentanti apporta così all'interno dell'organizzazione un conoscenza 'situata' e puntuale sui processi economici, sulle strategie possibili da coltivare per valorizzare e capitalizzare il lavoro delle piccole e medie imprese, sui problemi che quotidianamente vengono affrontati dagli associati. Un rappresentante di categoria durante una sessione formativa si è espresso in questi termini:

> Non ho un livello di istruzione elevato, ma capisco benissimo i miei colleghi, quali sono le loro paure e ciò che vogliono. Quando li incontro in una riunione sindacale parlo la stessa lingua perché ho lavorato nel settore per venti anni e conosco come il nostro settore può svilupparsi o che cosa c'è che non va […]. (*Middle management*)

Questo punto di forza si accompagna però anche alla necessità di ripensare le strategie per migliorare il lavoro dei rappresentanti eletti all'interno delle stesse strutture, alle quali viene sempre più richiesto di essere presenti in contesti pubblici, di rappresentanza, di gestione dei processi politici.

Come in una bottega artigiana il maestro si preoccupava di tramandare il proprio sapere agli apprendisti, così un'organizzazione si trova spesso a dover gestire il cambiamento dovuto a passaggi generazionali (pensionamenti o abbandoni, limiti dei mandati o dimissioni) oppure a gestire politiche interne di mobilità tali da non potersi permettere di lasciare al caso l'acquisizione di nuove competenze professionali da parte dei nuovi membri. In questo caso le forme di apprendistato naturale non erano considerate sufficienti a garantire che i nuovi membri o i cambianti interni assicurassero la continuità tra generazioni professionali diverse (Lave & Wenger 2006).

Nonostante molti dirigenti, funzionari e responsabili di area potessero contare su questa conoscenza pratica per esercitare il loro ruolo di rappresentanza, emerge all'interno dell'organizzazione la necessità di ripensare alcune strategie per migliorare il livello di *political decision making* dei rappresentanti eletti all'interno di Confartigianato, ai quali viene richiesto di andare oltre la conoscenza pratica acquisita nel luogo di lavoro come imprenditori o artigiani. Si tratta di sviluppare *skills* per gestire le riunioni nei contesti pubblici, per preparare una strategia di mediazione nei tavoli sindacali, per raccogliere consenso e organizzare la partecipazione dei propri associati alla vita di Confartigianato. Dopo il primo incontro viene condiviso il problema:

> Essere un buon imprenditore non significa essere un buon rappresentante di categoria. (Sintesi del gruppo di lavoro)

La richiesta di questa organizzazione comincia a configurarsi così come un tipico problema di *turnover* organizzativo:

> Molte delle *expertise* che per anni avevano svolto il lavoro di rappresentanza si accingono a lasciare il testimone ai più giovani, che sono bravi imprenditori ma non hanno ancora esperienza di rappresentanza. (Manager di settore)

Nella fase di esplicitazione di questo bisogno è emersa, inoltre, anche la genesi di queste istanze di rinnovamento organizzativo. Uno degli obiettivi di questi incontri iniziali tra ricercatore e committenza è stato quello di recuperare elementi significativi della cultura organizzativa, al fine di predisporre un intervento formativo che si ponesse, nella sua fase iniziale, in continuità con i sistemi di significato caratterizzanti la cultura organizzativa di Confartigianato. Da un'intervista con un funzionario emerge al riguardo che

> Confartigianato per molti anni ha vissuto in simbiosi con la politica, era come molte altre associazioni di categoria nata all'interno di una forte alleanza tra attività di rappresentanza economica e politica. Con il tempo, questo rapporto tra associazione e politica si è affievolito. Una delle conseguenze di questa maggiore autonomia dell'associazione rispetto ai partiti ha prodotto una rottura all'interno dei percorsi di carriera interni. Si è visto conseguentemente scomparire quella forma di 'apprendistato politico' naturale all'interno dell'organizzazione, assicurato un tempo dalla presenza, a tutti i livelli dell'associazione, di figure di confine. Queste erano in parte politici che lavoravano nel partito, ma anche manager all'interno dell'organizzazione. Apportavano all'organizzazione un sapere di tipo istituzionale (derivante dall'appartenenza politica) e un sapere di tipo organizzativo (derivante dal lavoro associativo).
> Si è visto così crescere la dimensione democratica della vita associativa, il che ha però chiesto ai vertici di ripensare una possibile strategia per coltivare, sviluppare e valorizzare le competenze degli associati, per costruire un vivaio di futuri rappresentanti all'interno dell'associazione. (Funzionario)

Un'altra tessera importante per inquadrare la questione è stata quella di scoprire che il problema non si configurava solo come passaggio di competenze professionali tra esperti e novizi, ma anche come bisogno di assicurare il senso di appartenenza, di continuità e di unità organizzativa. Alla richiesta dei dirigenti di avviare un processo di cambiamento si affiancava anche il timore di non poter più governare tale processo e di trovarsi a dover affrontare problemi inediti. In questo senso il cambiamento generato all'interno di un processo di consulenza può essere descritto

come un vero e proprio processo di indagine, come una "trasformazione controllata e diretta di una situazione indeterminata in una situazione determinata nelle sue distinzioni e relazioni costitutive a tal punto da convertire gli elementi della situazione originaria in un tutto unificato" (Dewey, 1982: 104).

La volontà e l'impegno dell'organizzazione di apprendere si è configurato, così, come bisogno che doveva assicurare anche la 'continuità' e non cambiare la trama della sua storia. Alcuni *middle management* hanno esplicitato questo desiderio di cambiamento, ma anche di stabilità, in alcuni incontri e riunioni preliminari:

> La nostra associazione si alimenta della volontà degli associati di partecipare alla vita associativa. Abbiamo validi giovani artigiani, piccoli imprenditori che potrebbero avere un ruolo di rilievo dentro l'associazione. C'è forse bisogno però di aiutarli a collocarsi e capire anche quali sono i punti su cui tutti noi lavoriamo da anni. (*Middle management*)
>
> Abbiamo bisogno di formare il gruppo dirigente per aumentare la qualità e l'incisività del lavoro di rappresentanza […]. I 'vecchi lupi di mare' non ci sono più, e i giovani devono imparare. (*Middle management*)

Con la committenza sono stati individuati, così, almeno tre macro obiettivi che potevano essere perseguiti:

– agevolare e supportare lo sviluppo di competenze funzionali alla gestione del lavoro di rappresentanza politica nell'organizzazione Confartigianato;

– studiare le condizioni di possibilità per rendere stabile un percorso di formazione per quadri intermedi;

– progettare e realizzare una "Scuola di formazione politica" permanente sotto forma di "Laboratorio per lo sviluppo delle pratiche lavorative".

È stato deciso, in una prima fase, di concentrare le energie e le risorse sul primo obiettivo, così da poter raccogliere informazioni circa le condizioni di fattibilità delle altre due possibili evoluzioni del progetto. Inoltre, configurandosi come primo progetto sperimentale, si è scelto di seguire una strada meno turbolenta delle altre, che avrebbero previsto livelli di compartecipazione e condivisione degli obiettivi anche da parte di tutto il *management*.

Si è trattato, in definitiva, di lavorare sulla creazione di nuove traiettorie di apprendistato interno all'organizzazione, capaci di ereditare lo spirito e la cultura organizzativa di Confartigianato, di saper svolgere una funzione di rappresentanza di categoria e di apportare significative innovazioni utili per restare agganciati a un sistema economico notevolmente mutato. Finalmente l'oggetto di lavoro si era definito e si era stipulato un accordo formativo tra ricercatore e committente.

Evoluzione del problema



4. La teoria dell'indagine come consulenza educativa. 'Chi va al mulino s'infarina'

Il gruppo di ricerca impegnato in questa processo di ricerca-azione dentro un processo consulenziale condivide quello che in letteratura è definito come 'approccio riflessivo alla formazione' (Mezirow & Taylor, 2011; Fabbri, 2007; Striano, 2001). Una delle speranze più ricorrenti di chi si muove dentro un *framework* di questo tipo è di poter progettare percorsi formativi che possano generare degli apprendimenti critici, che incidano significativamente sui sistemi di significato dei soggetti e che producano originali e nuove rielaborazioni della personale esperienza pregressa. Anche in questo caso la prima tentazione dei ricercatori è stata quella di pensare al gruppo di persone che partecipavano al progetto come futuri 'professionisti critico-riflessivi'. Questo desiderio si è scontrato, tuttavia, con le diverse forme di resistenza che le persone manifestano di fronte al cambiamento e che le organizzazioni stesse adottano per mantenersi omeostaticamente stabili. L'interrogativo conoscitivo del ricercatore non è detto che coincida con il bisogno trasformativo della comunità. Inoltre, non è sempre sufficiente attingere a una unica teoria per poter giungere a una soluzione.

In questo senso l'impianto metodologico del progetto si è basato sulla convinzione che ogni professionista aveva sviluppato un ampio e articolato ventaglio di strategie, di saperi, di pratiche, di abilità, con cui quotidianamente risolve problemi legati al proprio lavoro e alla vita professionale (Schön, 2006), ma anche sulla consapevolezza che questo non fosse motivo sufficiente per poter pensare di essere in grado di rispondere efficacemente alle esigenze della committenza (Marsick & Manigaulte, 2011). Più che utilizzare Dewey come sfondo epistemologico, lo abbiamo utilizzato come approccio epistemologico utile per selezionare ulteriori fonti e teorie utili alla risoluzione del problema di consulenza. *A posteriori* possiamo riconoscere che in effetti abbiamo seguito Dewey, ma in modo del tutto inconsapevole, soprattutto se confrontiamo quanto abbiamo fatto durante la consulenza e quanto Dewey formalizza come fasi del processo di indagine:

– Situazione indeterminata
– Istituzione di un problema
– La determinazione di un problema-soluzione
– Ragionamento
– Definizione del carattere operativo dei fatti-significati
– Scientific Inquiry. (Dewey, 1982).

Ogni teoria, quando diventa uno strumento, si trasforma in una pratica. Tuttavia, la nostra ipotesi deweyana, tradotta da Schön e Marsick, ha cominciato a scricchiolare dopo i primi incontri di formazione con i partecipanti al progetto di formazione. Le persone coinvolte nella ricerca ci hanno chiesto di non farle riflettere, di non soffermarsi troppo sulla loro esperienza. A volte il *middle management* ci ha detto: "Quali sono le teorie che mi possono aiutare a risolvere questo problema? Perché devo pensare a come faccio le cose, ho bisogno di una soluzione esterna, altrimenti l'avrei già adottata!". Così abbiamo introdotto dei moduli meno orientati ad accompagnare i soggetti in azioni riflessive, e piuttosto a fornire esempi, schemi e teorie utili a formalizzare alcuni problemi. In fondo, come suggerisce Dewey (1982), la plausibilità del parere che stabilisce un dualismo tra la logica e la metodologia di indagine, tra la logica e il metodo scientifico, è dovuta a un fatto che non è negato. Per formulare conclusioni corrette è necessario seguire una procedura guidata dalla logica. Così, i requisiti logici sono imposti sui metodi di indagine dall'esterno. Dal momento che le indagini e i metodi possono essere migliori e peggiori, si pensa che la logica possa stabilire uno standard in grado di guidare la critica e la valutazione delle procedure di ricerche.

Così, il secondo passo di questa esperienza di consulenza si è configurata come un'esperienza che non ha preso avvio da una matrice unica, ma ha seguito paradigmi molto differenti. Dewey ha ispirato il nostro lavoro di ricerca, ma non ha imbrigliato le nostre pratiche in una procedura standard. Da questa esperienza il gruppo di ricerca ha imparato tanto quanto il gruppo di formazione. Per esempio, abbiamo compreso più approfonditamente che la pratica può generare certamente conoscenza attraverso un processo di riflessione, ma anche che la sola riflessione sulla pratica non genera sempre conoscenze utili per la sua trasformazione. Inoltre, le persone non sempre hanno gli strumenti per imparare dall'esperienza. E, anche, l'organizzazione potrebbe non apprezzare il fatto che alcuni problemi sono gestiti in un ambiente non istituzionale.

La riconciliazione tra soggetto e contesto, o meglio, tra il privato e l'esperienza pubblica, non è sempre possibile attraverso un 'approccio progressivo', anche se si accetta che la connessione tra pratiche di ricerca e le pratiche di consulenza sono in grado di produrre valore sociale (Cox, Geisen & Green, 2011). A volte le idee, le aspettative, le teorie ingenue dei soggetti non possono essere riconciliate, anche dopo che i soggetti si sono resi conto di come e perché le stanno usando. Così, il gruppo di ricerca ha deciso di dare una nuova direzione al corso, utilizzando diversi approcci metodologici (O'Neill & Marsick, 2007). Si è scelto di muoversi

su di un piano riconosciuto in letteratura come *experiential* (*Ibidem*), il quale prevede che i soggetti in formazione possano prendere maggiore conoscenza dei propri schemi di riferimento e dei personali stili di apprendimento, aumentando il grado di consapevolezza circa le proprie attitudini ad apprendere o le modalità con cui si costruisce il sapere personale. Muovendosi in questa direzione, si è scelto di non perseguire l'obiettivo di sostenere l'acquisizione di un punto di vista critico sulla realtà. Questo livello di lavoro formativo non era funzionale al raggiungimento di quella che Mezirow definisce una "trasformazione delle prospettive epistemiche" (Mezirow & Taylor, 2011), in quanto questo avrebbe aumentato la turbolenza interna, avviato un processo di cambiamento che in definitiva non era stato condiviso né con i vertici organizzativi né con i destinatari dell'intervento.

5. Conclusioni. Perché la formazione diventa una forma di ricerca

Sia i ricercatori sia i *practitioner* hanno condiviso un quadro concettuale definibile come una vera e propria 'teoria intermedia', nata dalle fonti principali come quella di Dewey per arrivare ai contributi più recenti di Wenger (1998) e Mezirow (2000). La formazione diventa una forma particolare di ricerca che si muove tra il desiderio di conoscere e quello di trasformare il proprio oggetto d'indagine, all'interno di un *setting* in cui:

1) la definizione del problema che innesca la ricerca o il processo di consulenza non è predefinito. Börjesson (2011: 189-190) sostiene che "esso emerge ed è allo stesso tempo costruito in collaborazione con le industrie come un mutuo impegno a produrre conoscenza". Utilizzando per esempio una 'jam session' (Börjesson 2011; Adler, Shani & Styhre 2004) è possibile pensare alle prime fasi della costruzione dei *setting* formativi come a degli spazi di costruzione di ipotesi di lavoro situate e non come laboratori per implementare azioni o progetti, tantomeno per supportare inizialmente l'apprendimento tramite la riflessione sull'esperienza;

2) i problemi che si incontrano nel promuovere apprendimento organizzativo e innovazione sono connessi sia allo sviluppo professionale sia alla sfera di vita personale. In questa esperienza è stato interessante vedere come per i partecipanti cambiare il livello di partecipazione all'interno del sistema organizzativo, generava anche riflessioni circa l'impatto che questo poteva provocare sulla propria sfera privata, che a sua volta frenava la sperimentazione di nuovi punti di vista;

3) non è possibile fare affidamento su di un modello chiaro di azione. Per esempio, l'Action Learning sembra avere più efficacia se è implementato in combinazione con altre strategie, come per esempio la 'ricerca-azione' (Zuber-Skerritt 2009). Utilizzando il termine 'teorie intermedie' si sottolinea quanto sia poliedrico l'uso di ipotesi di lavoro e di modelli formativi in apparenza molto standardizzati;

4) non è possibile delegare ai *practitioner* tutta la responsabilità del loro apprendimento. Uno dei punti distintivi è di assicurare che un progetto sia genuinamente ideato e gestito attraverso un approccio collaborativo. Chi partecipa a questa esperienza è responsabile del proprio livello di partecipazione o non partecipazione, dell'impegno per creare attività condivise con gli altri membri e con l'organizzazione (Trehan & Pedler, 2011: 183). Tuttavia "è l'apprendimento tramite l'azione che si realizza all'interno di un processo controllato" (Dotlich & Noel, 1998: 1), aspetto questo che implica la necessità di non poter fare solo affidamento né sulla generatività naturale delle pratiche, né sull'impegno personale dei partecipanti a voler cambiare le propri pratiche.

Sempre più studi hanno evidenziato che il problema della separazione tra teoria e prassi non è solo una questione epistemologica. Il potere delle persone diminuisce quando teniamo il mondo delle idee e il mondo delle azioni separato. La conoscenza scientifica, le conoscenze tradizionali, le culture e i valori non sono inappropriati in sé, ma possono risultare insufficienti per dare un contributo efficace alla evoluzione dei sistemi viventi caratterizzati da una partecipazione diffusa e traiettorie di vita non lineari. In *Democrazia ed educazione* e nella *Logica, teoria dell'indagine* Dewey mostra come e perché la conoscenza delle pratiche può essere promossa in funzione di uno sviluppo democratico e integrato dei saperi.

In questo scenario, le questioni sulla teoria di Dewey e il suo futuro dovrebbero essere formulate con un approccio pragmatico. Come tradurre la tecnologia pragmatica di Dewey nella pratica educativa? Quali sono le nuove condizioni sociali e i contesti organizzativi in cui la teoria di Dewey può essere utilizzata con maggiore successo? Ci sono esperienze più produttive per pianificare pratiche riflessive? (Hickman, 1990; Marsick & Manigaulte, 2011). Alcuni studi stanno mostrando le connessioni tra la teoria *Action Network* e la teoria del Dewey, discutendo su analogie e differenze nel loro uso e non nelle loro ipotesi (Postholm, 2008). Quando Dewey ha detto che "solo quando le cose hanno un significato per noi, solo quando queste cose ci permettono di prevederne le conseguenze, possiamo agirvi intenzionalmente e orientarle" (Dewey 1933: 17-18), si rivolgeva anche ai ricercatori.

Quando un ricercatore costringe le pratiche per accogliere la teoria, forse stiamo lavorando all'interno di un approccio classico. Tuttavia, quando stiamo portando avanti una esperienza di ricerca all'interno di un approccio empirico e la teoria è allungata e ri-sagomata, insieme alla sua epistemologia, allora forse siamo più deweyani di coloro che spiegano e formalizzano la loro ricerca come perfettamente sperimentale.

È in questo senso che si afferma sempre più l'idea che il lavoro formativo debba essere descritto come un'azione situata (Fabbri, 2007), comunque vincolata ai limiti che il contesto esprime, alle esigenze espresse come prioritarie dalle persone o dai gruppi nonché ai vincoli materiali che definiscono il campo di attività entro cui ciascuna persona vive o lavora (Engeström, 1990).

Solo negli ultimi anni "la ricerca non ha più la pretesa di descrivere fatti reali ma si presenta come costruzione di testi che riguardano fatti socialmente costruiti e che mantengono la consapevolezza della distanza che separa l'interpretazione dalla realtà" (Melucci, 1998: 24). La realtà diventa un contesto interattivo in cui la conoscenza viene co-costruita insieme al ricercatore, perdendo i tratti dell'oggettività e della trasferibilità. La conoscenza scientifica diventa una particolare forma di sapere 'umano' e 'sociale' che tratta di oggetti e problemi da prospettive di indagine non neutre, ma emergenti all'interno di una comunità scientifica e un campo sociale, come espressione di interessi, prospettive scientifiche, antropologiche e politiche.

Al riguardo Van de Ven (2007) chiama "engaged scholarship" quei ricercatori che sono impegnati in un ambiente di lavoro per produrre conoscenza scientifica, vale a dire, una sorta di accademici *embedded*. Tale approccio esplorativo presuppone la presenza del ricercatore nell'organizzazione studiata, ma anche che ci sarà apprendimento reciproco tra le prospettive pratiche e quelle di ricerca, la cui integrazione permette a nuove prospettive ed esperienze di emergere. Questo processo di integrazione è stato descritto anche come "perspective making, perspective taking" (Boland & Tenkasi, 1995), cioè come processo di costruzione di una nuova prospettiva.

La ricerca diventa una forma di indagine collaborativa e negoziale, nella quale l'accordo e l'impegno reciproco si raggiunge quando si genera una "actionable scientific knowledge", cioè un sapere utile per entrambe le comunità, quella di ricerca e quella, per esempio, composta dai dirigenti di un'azienda (Starkey & Madan, 2001). La formazione si configura come *Action-oriented research* cioè come "una moltitudine di approcci che, sostenendo la necessità di creare una più stretta collaborazione tra il mondo accademico e la pratica, tentano simultaneamente di costruire conoscenza scientifica migliorando le pratiche" (Börjesson, 2011: 187).

Bibliografia

Adler, N., Shani, A.B., & Styhre, A. (2004), *Collaborative Research in Organizations, Foundations for Learning, Change and Theoretical Development*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Boland, R.J., & Tenkasi, R.V. (1995), "Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing", in *Organization Science*, vol. 6, n. 4, pp. 350–72.

Börjesson, S. (2011), "Collaborative Research for Sustainable Learning: The Case of Developing Innovation Capabilities at Volvo Cars", in *Action Learning: Research and Practice*, vol. 8, n. 3, pp. 187-209.

Cox, P., Geisen, T., & Green, R. (2011), *Qualitative Research and Social Change. European Context*, Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.

Dewey, J. (1933), *How We Think*, New York: D.C. Heathand Company.

Id. (1938), *Experience and Education*, New York: Collier Books.
Id. (1980), *Democracy and Education*, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 9, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
Id. (1982), *Logica, teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
Dotlich, D.L., & Noel, J.L. (1998), *Action Learning: How the World's Top Companies Are Re-creating Their Leaders and Themselves*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Engeström, Y. (1990), *Learning, Working and Imagining: Twelve Studies in Activity Theory*, Helsinki: Orienta-Konsultit.
Fabbri, L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma: Carocci.
Federighi, P., Boffo, V., & Darjan, I. (eds.) (2009), *Content Embedded Literacy in the Workplace*, Firenze: Firenze University Press.
Hickman, L.A. (1990), *John Dewey's Pragmatic Technology*, Bloomington: Indiana University Press.
Id. (1995), "Science Education for a Life Curriculum", in J. Garrison (ed.), *The New Scholarship on Dewey*, Netherlands: Kluner Academic Publisher, pp. 211-224.
Lave, J., & Wenger, E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson.
Marsick, V.J., & Maltbia, T.E. (2010), "The Transformative Potential of Action Learning Conversations: Developing Critically Reflective Practice Skills", in J. Mezirow & E.W. Taylor (eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 160-171.
Marsick, V.J., & Manigaulte, J.D. (2011), "Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione", in *Educational Reflective Practices*, vol. 2, n. 1, pp. 7-36.
Melucci, A. (a cura di) (1998), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, Bologna: il Mulino.
Mezirow, J. (ed.) (2000), *Learning as Transformation*, San Francisco: Jossey-Bass.
Mezirow, J., & Taylor, E.W. (eds.) (2011), *Transformative Learning: Theory to Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
O'Neill, J., & Marsick, V.J. (2007), *Understanding Action Learning*, New York: American Management Association.
Oliverio, S. (2012), *Prospettive sulla "buona educazione" per un moderno a-venire*, Napoli: Liguori.
Pedler, M. (1996), *Action Learning for Managers*, London: Lemons and Crane.
Rossi, B. (2011), *L'organizzazione educativa. Apprendimento e formazione nei luoghi di lavoro*, Roma: Carocci.
Schön, D.A. (2006), *Educare il professionista riflessivo*, edizione italiana a cura di M. Striano, Milano: FrancoAngeli.
Spadafora, G. (2015), *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Roma: Anicia.

Starkey, K., & Madan, P. (2001), "Bridging the Relevance Gap: Aligning Stakeholders in the Future of Management Research", in *British Journal of Management*, vol. 12, pp. 3-26.

Striano, M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli: Liguori.

Ead. (2016), *Per una teoria educativa dell'indagine*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Trehan, K., & Pedler, M. (2011), "Action Learning and Its Impact", in *Action Learning: Research and Practice*, vol. 8, n. 3, pp. 183-186.

Van de Ven, A.H. (2007), *Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research*, Oxford: Oxford University Press.

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

Zuber-Skerritt, O. (2009), *Action Learning and Action Research*, Rotterdam: Sense Publishers.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)