

Sfide e opportunità per la scuola che cambia di Stefania Capogna*

SOMMARIO: 1. La scuola di fronte al cambiamento. - 2. Verso una nuova vision educativa. - 3. "In mezzo al guado".

1. La scuola di fronte al cambiamento

E' sotto gli occhi di tutti che ci troviamo all'interno di un cambiamento straordinario in cui siamo coinvolti come persone, come istituzioni e come organizzazioni. Questo cambiamento storico investe, talvolta drammaticamente, anche le agenzie educative che hanno istituzionalmente il compito di accompagnare i soggetti a trovare un loro posto nella società, attraverso l'interiorizzazione di norme e valori (Durkheim, 1987; Parsons, 1951) e l'acquisizione di conoscenze e competenze (OCSE, 2010, 2011; OECD, 2006, 2012/a, 2012/b) spendibili nella vita sociale e nel lavoro.

Le agenzie educative vivono con molta difficoltà questa fase di transizione. Si può forse dire che il motivo che è alla radice di questo diffuso disagio si può rintracciare nel fatto che oggi ci troviamo a vivere in un sistema che non è più "chiuso". La scuola, come ogni persona e organizzazione che si colloca nel terzo millennio, non ha più confini protettivi ma vive in un mondo globale, dove, per mezzo di Internet (Castells, 2001, 2004, 2006, 2009), ci si confronta, senza più mediazione alcuna (Morcellini, 1992, Gili, 2003; Maccarini, 2005; Capogna, 2011/c) direttamente con il mondo.

Le aule delle nostre scuole e dell'università¹ sono oggi classi multiculturali, dove le dinamiche orizzontali (tra studenti) e verticali (docenti-studenti) possono essere molto complesse, non fosse altro che per il vincolo linguistico, ma non si possono trascurare i vincoli culturali, religiosi e di genere, che pesano in maniera molto diversa a seconda della cultura di appartenenza.

Affrontiamo oggi un cambiamento sociale straordinario. Per tanti anni l'idea di sviluppo che ha accompagnato il mondo occidentale è stata quella di un progresso lineare, messo seriamente in crisi solo con lo *shock* petrolifero degli anni '70, e che ci conduce oggi a misurarci con una crisi sociale ed economica che sembra non avere fine (Istat, 2013), istillando i semi del dubbio circa l'attuale validità e sostenibilità di un modello completamente liberista e consumistico².

Senza voler ricostruire nel dettaglio i cambiamenti che hanno radicalmente modificato i nostri assetti culturali e sociali negli ultimi cinquant'anni, basti ricordare come è mutato il panorama delle telecomunicazioni con lo sviluppo delle *Information Communication Technology* (ICT), e come queste hanno ridisegnato completamente il quadro di relazioni che si muove all'interno di quel *continuum* spazio-temporale che sembra dilatarsi sempre più, modificando antropologicamente il nostro "esserci" (Heidegger, 1927) nel mondo.

* Professore a contratto, Dipartimento Scienze della Formazione, Università Roma Tre: stefania.capogna@uniroma3.it.

¹ Sui cambiamenti che hanno investito l'Università negli ultimi anni si veda anche: Capogna 2008, 2009/a, 2009/b, 2011/a; 2011/b.

² Si veda ad esempio la critica di Tony Judt al modello neoliberista (2011).

A fronte di tutti questi cambiamenti, qui solo sommariamente tratteggiati, le agenzie educative dei nostri tempi, la scuola in *primis*, stentano a ripensare il loro mandato sociale e, di conseguenza, le modalità organizzative, didattico-pedagogiche, comunicative e relazionali attraverso cui realizzarlo, tanto da far gridare alla “crisi del mito educativo” (Dubet, 2002).

Il contributo proposto si pone all'interno di questo quadro problematico con l'intento di delineare le più rilevanti linee di cambiamento che interessano la scuola del terzo millennio, anche in considerazione del nuovo quadro normativo-istituzionale che nel corso degli ultimi quindici anni ne ha ridefinito gli assetti.

L'obiettivo del saggio è quello di contribuire alla definizione di una nuova *vision* educativa maggiormente in linea con le sfide che la società complessa e globale pone al sistema educativo nel suo complesso. In coerenza con tale intento, il saggio si sofferma su due riflessioni centrali: i principi ispiratori che dovrebbero guidare un nuovo modello educativo che voglia essere in linea con la contemporaneità (§ 2); il delicato tema della rilevazione dei nuovi bisogni professionali di chi opera, a diversi livelli, nell'ambito dell'*education*, e della relativa formazione di competenze adeguate allo svolgimento di tale compito (§ 3).

Il saggio trae spunto da un'intensa attività di ricerca (qualitativa e quantitativa), formazione e consulenza realizzata nelle scuole, e per le scuole, nel corso degli ultimi dieci anni, e scaturita in pubblicazioni³ o report di ricerca⁴ ai quali si rimanda per un approfondimento sui dati empirici, e dei quali in questa sede si riportano solo le considerazioni più rilevanti, in linea con l'obiettivo della riflessione.

2. Verso una nuova *vision* educativa

Siamo all'interno di un sistema sociale che vede l'informazione (Castells, 2001, 2004, 2006, 2009), la conoscenza (Foray, 2006), l'affermazione di sé (Tourain, 1997; 2003) e il divenire delle relazioni sociali che si sviluppano nella società contemporanea – definita da alcuni post-moderna (Tourain, 2006), riflessiva (Beck, Giddens, Lash A, 1999; Archer, 2006), del rischio (Beck, 2000) -, in maniera molto diversa rispetto anche solo a quindici anni fa, tanto da far gridare alla “fine del sociale” (Tourain, 2012). Ma non si può immaginare alcun cambiamento vero se questo non avviene dal di dentro⁵, e se non si prendono in considerazione problemi specifici e mirati; cioè, se non si assume una prospettiva situata, prossimale e incrementale.

Le agenzie educative possono affrontare e sopravvivere a questi cambiamenti solo se vi si situano all'interno, con l'intento di “surfare” questa onda anomala che travolge ogni precedente equilibrio per accompagnarlo in maniera nuova, creativa e sotto la guida appassionata di nuove competenze. Accompagnare in questo senso il cambiamento con cui le agenzie educative devono misurarsi significa far maturare una nuova *vision* della missione educativa, più vicina alle doti vocazionali delle persone (Capogna, 2011/b), e radicata profondamente dentro il territorio. Una scuola così, quindi, non può essere centralistica e centralizzata ma chiede di essere situata nel tessuto

³ Capogna, 2002; 2004/a; 2004/b; 2006; 2007/a; 2007/b; 2008/a; 2008/b; 2010.

⁴ Ci si riferisce in particolare ai Rapporti realizzati dall'Osservatorio sulla scuola dell'autonomia su: “Autonomia di ricerca e di valutazione” (2004); “Istituzioni scolastiche e formative e sistema regionale e locale” (2008); “Istituzioni scolastiche e autonomia: dal quadro regionale alla prospettiva nazionale” (2010), di cui si è fatto parte in qualità di ricercatore senior.

⁵ Interessanti ricerche sulla sperimentazione dell'autonomia prima dell'autonomia sono state condotte sul finire degli anni novanta (Benadusi, Landri, 2000), con l'intento anche di esaminare il modo in cui si declina la relazione tra equità ed qualità nella scuola del terzo millennio (Benadusi, Giancola, 2009).

socioculturale in cui è inserita. Questo significa, come chiaramente mettono in evidenza i Rapporti di ricerca elaborati dall'Osservatorio per la scuola dell'autonomia (2002, 2003, 2004, 2010; 2012) sviluppare competenze nuove, organizzative e professionali, a tutti i livelli e in tutte le figure che tutti i giorni vivono e costruiscono la scuola e gli apparati amministrativi ad essa collegati (Capogna, 2007/a). Non è un caso che il modello finlandese si affermi come buona pratica in tutte le indagini Ocse degli ultimi anni, per quanto concerne i processi di valutazione delle prestazioni complessive del sistema scolastico. L'osservazione di tale modello educativo pone in evidenza quattro fattori essenziali: la rilevanza di una visione *glocal*, accompagnata dalla valorizzazione delle autonomie locali; l'interpretazione dei ruoli e la responsabilità degli attori, correlata alla valutazione dei risultati. L'interazione sinergica di questi fattori contribuisce a creare un contesto favorevole alla diffusione del *capitale sociale* essenziale allo sviluppo della comunità e del capitale umano⁶. Una nuova *vision* educativa basata su questi assunti si richiama ad alcuni principi fondamentali, tra loro strettamente interconnessi, che si proverà molto brevemente ad illustrare⁷.

La scuola del terzo millennio è, e non può essere altro che, un sistema integrato (Capogna, 2006; 2007/b; 2008/b), in costante e positiva inter-relazione con la formazione, il lavoro e i servizi di orientamento, in un cerchio che si autoalimenta senza fine, e in cui nessuna delle componenti può essere staccata dall'altra⁸. È questa la logica del *life wide learning*, che mira a riconoscere e valorizzare ogni esperienza di apprendimento formale, non formale e informale, dove la persona cresce e si forgia, maturando vocazioni, conoscenze, abilità e competenze, utili al suo processo d'individuazione (Touraine, 2003), e alla formazione di una "testa ben fatta" (Morin, 1999), per muoversi autonomamente e con spirito critico, nella società complessa.

Nel nuovo quadro normativo-istituzionale, la scuola dell'autonomia ha senso e valore solo se incardinata in un sistema di autonomie locali, dove possa risultare *embedded*, cioè realmente incorporata nel tessuto territoriale, per rispondere sia adattivamente ai bisogni di formazione che pervengono da mondo del lavoro, sia creativamente alle tendenze e alle linee di sviluppo emergenti che il tessuto socio-culturale esprime. La scuola non può essere avulsa dal contesto e soprattutto non può essere autonoma da sola, abbandonata cioè nell'indifferenza degli altri attori istituzionali⁹ che insieme concorrono alla costruzione e alla crescita di una comunità. Essa può esprimere la sua autonomia di governo solo all'interno di un quadro paritario di relazioni virtuose con tutti gli attori sociali con cui interagisce, dove ciascuno assolve responsabilmente il proprio ruolo istituzionale e sociale.

Questa riflessione introduce un ulteriore importante problema, quello di dover sempre più operare in una logica di partenariato. Nel sistema complesso in cui ci muoviamo oggi, "nessuno vince da solo". Tuttavia, non è semplice costruire, gestire, operare e comunicare all'interno di reti, perché questo richiede necessariamente di sviluppare nuove competenze di direzione, gestione e azione. Le ricerche dell'Osservatorio sulla Scuola dell'autonomia (2002, 2003, 2004, 2010, 2012) hanno messo ampiamente in evidenza la varietà di esperienze che si possono annoverare sotto la logica di rete, e la complessità di interazioni e processi che queste attivano. Si tratta di agire quindi come organizzazione complessa all'interno di un quadro di relazioni inter-organizzative (Zan, 1994, Butera, 2009), altrettanto complesse, che sanno fare della rete, attraverso politiche di *networking* e di *bridging*, capaci di produrre un gioco a somma positiva, un valore aggiunto per lo sviluppo della

⁶ Estratto di un più ampio lavoro di ricerca a cui si è preso parte con il Centro di ricerca Bachelet, Università Luiss Guido Carli, Osservatorio sulla Scuola dell'autonomia (2010).

⁷ Sul sistema scuola si veda, tra gli altri, anche Cocozza, 2012.

⁸ Sul tema dell'orientamento si rimanda a Capogna /2007/b; 2009/a; 2011/b)

⁹ Sullo sviluppo di nuove competenze per le strutture di meso-implementazione locale e sull'importanza e il ruolo delle autonomie locali nell'esercizio di una leadership istituzionale si veda Capogna (2007/a).

comunità¹⁰ e un moltiplicatore di risorse che prende le mosse dalla condivisione di beni, servizi, infrastrutture e competenze.

La possibilità di agire in una logica di rete amplifica le possibilità di sviluppo, allorché sia capace di innestarsi su una visione che oggi si definisce comunemente *glocal*, con ciò inteso la prospettiva di un sistema globale, un sistema mondo, capace di contestualizzare, radicare, valorizzare e implementare nel territorio le opportunità che, in una società globalizzata, viaggiano in rete (Foray, 2006).

Maturare prospettive e competenze nuove per muoversi in una logica di rete è importante anche ai fini di uno dei tanti problemi cruciali con cui il nostro sistema paese deve confrontarsi, la progressiva e inesorabile riduzione di risorse, la fine di un sistema di finanziamenti "a pioggia" e sganciati da ogni forma di valutazione/rendicontazione ex post (cui siamo stati abituati per decenni nella tradizione di un'amministrazione burocratica, verticistica e centralista), e la deviazione verso forme di finanziamento "per progetti". Anche questo impone il ripensamento e lo sviluppo di nuove e articolate competenze. E non è una novità che nel nostro paese si registri, a tutti i livelli (amministrazione centrale, scuola, università e impresa), un gravissimo *gap* di competenze nel presidiare, accedere, presentare, gestire e rendicontare progetti, in particolar modo quelli europei. E ciò è confermato dal fatto che siamo tra i paesi europei, come molte autorevoli fonti hanno denunciato¹¹, quello che restituisce la maggior quota di fondi.

Ci muoviamo oggi come persone, organizzazioni e istituzioni all'interno di un sistema multiforme e complicato che richiede di maturare competenze complesse per cui i tradizionali modelli organizzativi ed educativi non sono più adeguati.

Il tema della complessità ci permette di introdurre un'altra spinosa questione nel dibattito italiano, quello della valutazione, rimessa al centro delle necessità d'intervento dal recente Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione". Tale regolamento, chiarisce il sistema, gli attori e i compiti che indirizzano il Sistema Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, al quale fa eco l'impegno ANVUR che ha il compito di accompagnare il processo di definizione di una politica di Assicurazione della Qualità di Ateneo, come definito dalla L. 240/2010, che prevede l'introduzione di un sistema di Accreditamento, Valutazione Periodica e Autovalutazione (A.V.A.) delle università. Quello della valutazione è un tema molto controverso nel nostro paese, dove manca una vera cultura della valutazione intesa come opportunità. La valutazione può essere apprezzata nella sua vera essenza solo se si comprende che è un importante strumento di conoscenza, utile a capire le dinamiche, gli esiti e le ricadute dei processi organizzativi, e delle relative azioni attraverso cui essi si realizzano, nei diversi contesti di riferimento. In questo senso, la valutazione è uno strumento di apprendimento essenziale al governo della complessità, capace di fare dell'incidente critico un'opportunità di apprendimento organizzativo; essa è funzionale alla gestione organizzativa, istituzionale e progettuale.

Sulla base di questo modo di concepire la valutazione si può comprendere perché anche la scuola, come ogni organizzazione che oggi si muove nella società complessa, ha bisogno di fondarsi sui principi essenziali dell'autovalutazione, della valutazione e della responsabilità sociale. Principio

¹⁰ Sul delicato tema e la diversità delle organizzazioni reticolari si veda Granovetter (1983).

¹¹ Per un approfondimento sulla difficoltà tutta italiana ad impegnare e spendere fondi europei si veda, tra gli altri: eNews.it: <http://www.eunews.it/2012/09/27/fondi-ue-per-litalia-di-29-miliardi-ne-abbiamo-usati-solo-7/1892>

Tabella FERS: <http://www.eunews.it/wp-content/uploads/2012/09/Tabella-FESR.pdf>

Tabella FSE: <http://www.eunews.it/wp-content/uploads/2012/09/Tabella-FSE1.pdf>

Il Sole 24 ore: <http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnline4/Economia%20e%20Lavoro/2009/03/fondi-europei-italia-eurispes.shtml>

ribadito nell'articolo 6, comma 1.a del DP 80/2013 che mette al centro del processo valutativo il tema dell'autovalutazione delle istituzioni scolastiche. Tuttavia, se è vero che siamo d'accordo sulla centralità di tale processo di auto-analisi dell'istituzione educativa, è anche vero che in tema di valutazione non ci si può, e non ci si deve, improvvisare; e tali competenze professionali nella scuola vanno guidate e formate, affinché la valutazione possa diventare veramente una leva di sviluppo interno del sistema scuola¹². Nella società complessa, la valutazione è essenziale al funzionamento strategico dell'organizzazione, in particolare di quelle con finalità pubbliche e di promozione sociale (non solo dunque quelle educative e formative ma anche quelle sanitarie, rieducative, di assistenza, di cura ecc.). Tuttavia, bisogna fare attenzione sia al rischio di derive economiciste, sia a quelle della denigrazione contro qualsivoglia forma di valutazione. Per questa ragione, la formazione di conoscenze e competenze specifiche è essenziale ad accompagnare una cultura nuova su questo tema, e non può non essere ricordato il lavoro intrapreso dall'INVALSI mediante i progetti *Vales* e *Valutazione e Miglioramento* che coinvolgono le scuole in un'azione di valutazione partecipata all'insegna di un'autonomia scolastica responsabile e qualificata.

A questo tema si collega l'importanza di un comportamento etico di tutti gli attori che compongono la scuola (docenti, dirigenti, figure tecnico-amministrative) e attori di contorno come gli *stakeholders* (come ad esempio il mondo socio-imprenditoriale) e gli *shareholders* (come, ad esempio, le famiglie) con cui pure la scuola deve interagire. La questione etica interessa in realtà ogni segmento della nostra vita sociale e si richiama al riconoscimento del valore della persona in quanto tale nella sua specificità storico-culturale. Nell'orientare le nostre scelte e le nostre azioni la "persona", rifacendoci alle parole di un autorevole maestro (Kant, 1788) "dovrebbe essere sempre fine e mai mezzo", anche perché la/le persona/e con cui interagiamo sono il vero e unico *medium* attraverso cui abbiamo l'opportunità di raggiungere e conoscere noi stessi (Rogers, 1970; May, 1989), per mezzo di quel processo di "rispecchiamento" che attraverso la relazione intersoggettiva ci consente di riconoscere e distinguere l'"io" in relazione al "me" e "l'altro da me" (Mead, 1932), dunque di realizzare un autentico percorso di auto-conoscenza (Rogers, 1970; May, 1989). È importante allora recuperare nella scuola il valore della centralità della persona in quanto tale (studente e docente), talvolta sacrificata dietro la standardizzazione/vincolo del programma, degli obiettivi e dei regolamenti, a scapito del valore creativo e innovativo della specificità. In un sistema educativo che deve formare i soggetti a risolvere problemi che ancora non si conoscono, la dimensione creativa e il pensiero divergente acquisiscono un valore nuovo e si pongono come obiettivi formativi non più rinviabili.

3. "In mezzo al guado"

Il mutato contesto chiede di modificare radicalmente i meccanismi di coordinamento interno alla scuola. Se per decenni ha funzionato il sistema della standardizzazione professionale, oggi è sempre più richiesto al sistema scuola di volgere le proprie professionalità verso l'adattamento reciproco,

¹² Su questo versante si ricordino gli sforzi condotti ormai da qualche anno da INVALSI che con i progetti *VALES* e *Valutazione e Miglioramento* sta conducendo azioni volte a delineare un modello valutativo che possa fornire indicazioni utili alla definizione del Sistema Nazionale di Valutazione. L'elemento di base che caratterizza entrambi i progetti si può rintracciare nella funzione formativa e di accompagnamento alla valutazione attraverso una lettura globale del sistema scuola e delle reciproche interazioni tra quattro variabili cruciali: ambiente, *input*, processi educativi, esiti e risultati.

meglio definito da Mintzberg (1985) "adhocrazia"¹³. Questo richiede ai soggetti che lavorano negli spazi dell'*education* di presidiare un *know how* e un ventaglio di *skills* professionali, comunicative ed emotive che fino a quindici anni fa erano inimmaginabili¹⁴.

Chiunque oggi voglia operare nel mondo dell'*education* (etichetta anglosassone che indica il sistema integrato scuola-formazione-lavoro), a qualsiasi livello e in qualsivoglia ambito, necessita oggi di una nuova visione della *mission* educativa, e questo richiede lo sviluppo tanto di nuovi paradigmi interpretativi per pensare e "tradurre in pratica" (Latour, 1998) l'educazione, quanto di nuove e più complesse competenze di natura progettuale, gestionale, valutativa, comunicativa e relazionale che ci permettano di muoverci con maggiore agio, e minore stress emotivo e cognitivo, all'interno di un quadro di relazioni organizzative, professionali e umane che ci espone ad una sempre maggiore complessità lavorativa.

Siamo nel mezzo di un guado che ci deve condurre verso un modo nuovo di concepire l'intero impianto didattico-pedagogico e organizzativo che investe tutti i livelli dell'educazione e nessuno può pensare di avere ricette facili e precostituite. Gli spazi di accrescimento di tali complesse competenze sono vari e richiedono impegno costante, pazienza e desiderio di mettersi realmente in gioco, perché investono direttamente anche gli spazi più intimi della gestione delle proprie emozioni, dell'incertezza e dello stress che deriva da un sistema organizzativo e professionale ad alta densità comunicativa e relazionale che sempre più si dematerializza (Sennet, 1998), lasciando il soggetto solo nella gestione di una complessità crescente. Questo significa che, così come cambiano gli obiettivi educativi della scuola e il modo di tradurli in pratica, deve cambiare il modo di rilevare i bisogni di formazione professionale e personale di quanti in questi ambienti sono chiamati a lavorare (docenti, dirigenti, figure intermedie, amministrativi) e, di conseguenza, le modalità e i luoghi attraverso cui queste stesse persone possono trovare occasioni di formazione adeguata. Tutto questo si riversa inevitabilmente anche sulle politiche di reclutamento, aggiornamento e sviluppo di carriera con cui tali professionalità vengono riconosciute, valutate e valorizzate all'interno della varietà di contesti in cui sono chiamate ad operare. Adeguare le agenzie educative al cambiamento quindi (scuola, università e formazione professionale) passa anche da una rivisitazione significativa delle tradizionali politiche del personale che hanno caratterizzato questi sistemi fino ad oggi, spesso fondati su politiche clientelari e garantiste più che sulla valorizzazione del merito e della responsabilità individuale. E' forse tempo di superare gli scontri ideologici e/o di categoria che hanno sempre accompagnato il dibattito su questi temi per spostare realmente l'attenzione verso l'idea che l'*education*, nelle sue varie espressioni, può essere davvero una risorsa per tutti solo se ciascuno gioca responsabilmente la sua parte.

Se crediamo ancora che l'educazione sia la via maestra per la partecipazione attiva e responsabile alla cittadinanza globale, oltre che alla vita democratica (Dewey, 2004), è necessario accogliere la sfida di un cambiamento inteso come opportunità. Questo significa accogliere la rinuncia a interessi

¹³ Le condizioni per un corretto funzionamento di questo tipo di organizzazione sono: capacità di costituire gruppi di lavoro specialistici in modo flessibile, ossia "per progetto" evitando la loro "cristallizzazione"; enfatizzare la circolazione delle informazioni, in tutta la struttura, relative ai destinatari, allo loro cultura, ai loro bisogni e ai risultati di elaborazione e di progetto raggiunti da ogni gruppo di lavoro; valorizzare l'immagine dei collaboratori; generare nell'impresa la "cultura" della flessibilità e dell'adattività con soluzioni organizzative trasparenti. Il modello "adhocratico" è caratterizzato dalla presenza di un nucleo affiatato di specialisti e collaboratori, da comportamenti non formali, dall'assenza di gerarchia e spinge all'esplorazione di soluzioni nuove su percorsi non definiti a priori.

¹⁴ Per un approfondimento sullo spettro di competenze per la dirigenza scolastica o il management intermedio che opera, a diversi livelli, nello spazio dell'*education* si vedano i materiali di studio elaborati nell'ambito del Master di II livello "Processi Organizzativi e Direttivi nella Scuola dell'Autonomia:

<https://sites.google.com/site/masterpods/home>".

particolaristici e personalistici, come già Parsons spiegava nel 1937 in luogo di interessi universalistici e collettivi, i quali rappresentano un essenziale fondamento per il vivere comune¹⁵. La via educativa passa dal diritto di tutti per l'accesso alla vita democratica ma anche dal dovere di ciascuno all'esercizio responsabile e partecipativo a tale riconoscimento.

Bibliografia

- Archer M. (2006), *Riflessività umana e percorsi di vita*, Erickson, Trento.
- Banfield E. C. (1958), *The Moral Basis of a Backward Society*, Glencoe, The Free Press, 1958, tr. It. *Le basi morali di una società arretrata*, Il Mulino, Bologna, 1976.
- Beck U. (2000), *La società del rischio*, Carocci, Roma; (ed or.) (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*,: Sage, New Delhi.
- Beck U., Giddens A., Lash A. (1999), *Reflexive Modernization*, Polity Press, Cambridge 1994, (trad. it.), *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste.
- Benadusi L., Giancola O. (2009), *Scuole in azione tra qualità e equità*, Guerini, Milano.
- Benadusi L., Serpieri R. (2000), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma.
- Butera F. (2009), *Il cambiamento organizzativo*, Laterza Editore.
- Capogna S. (2002), "Il POF come strumento di costruzione dell'identità di istituto", in *Studi organizzativi*, n.1-2.
- Capogna S. (2004/a), *Governance della scuola: dinamiche relazionali, funzioni di rete e management in Modelli di governance*, Agenzia per la Formazione e il Lavoro Lombardia.
- Capogna S. (2004/b), *Autonomia di ricerca e valutazione nella scuola*, in *Ricerca e valutazione nella scuola dell'autonomia: prima e dopo la L. 275/99*, in, Franco Angeli.
- Capogna S. (2006), *La traduzione locale di un sistema formativo integrato. Il ruolo delle strutture intermedie*, Franco Angeli, 2006.
- Capogna S. (2007/a), "Le strutture di implementazione locali tra nuove competenze di gestione e reti interorganizzative", in *Quaderni di Ricerca*, DieS, Università degli Studi di Roma, "La Sapienza", 2007.
- Capogna S. (2007/b), *Certificazione delle competenze e strategie didattiche*, Monolite, Roma, (II ristampa).
- Capogna S. (2008), *Il processo d'incorporazione dell'e-learning nelle organizzazioni formative: il caso dell'università*, in Colombo M., (a cura di), *E-learning e cambiamenti sociali, dal competere al comprendere*, Liguori, Napoli.
- Capogna S. (2008/a), *La ricerca qualitativa*, in *Istituzioni scolastiche e formative e sistema Regionale e locale*, De Martin, Cocozza, Porrotto (a cura di), Cedam, Roma.
- Capogna S. (2008/b), *Come una trincea in Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'educazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Capogna S. (2009/a), "Lo stage tra orientamento ed empowerment del soggetto. Il caso Attività Formative Esterne della Facoltà di Sociologia", in *SRS*, n. 88, ottobre 2009, Roma.
- Capogna S. (2009/b), "La formazione elearning in ambito universitario", in *La ricerca giovane. Percorsi di analisi della condizione giovanile*, R. Rauty (a cura di), Kurumuny (Calimera - LE), Collana: Molecole, 2009.

¹⁵ Anche Banfield nel 1958 ha elaborato un interessante studio volto a evidenziare i rischi collettivi di quello che lui identifica come "familismo amorale".

- Capogna S. (2010), "E_learning e comunità di pratica a scuola: apprendere sperimentando" in *Quaderni di Pedagogia*, Ottobre.
- Capogna S. (2011/b), "University guidance services and support in the transition from education to work", in *Italian Journal of Sociology of Education*, 2011, 1. (<http://www.ijse.eu/index.php/ijse/article/viewFile/90/93>).
- Capogna S. (2011/c), *Socializzarsi, con, nei, social media. Processi sociali e comunicativi*, Scripta Web, Napoli.
- Castells M. (2001), *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano.
- Castells M. (2004), *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Cheltenham, UK; Northampton, MA.
- Castells M (2006), *Mobile Communication and Society. A Global Perspective*, Cambridge, MA, MIT
- Castells M. (2009), *Communication power*, Oxford/New York: Oxford University Press.
- Cocozza A. (2012), *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifelong learning*, Franco Angeli, Milano.
- De Martin G. C., Cocozza A., Porrotto G. (2008), *Istituzioni scolastiche e formative e sistema regionale e locale*, Cedam, Padova.
- Dewey J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Firenze.
- Dubet F. (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Durkheim E. (1987), *Il suicidio*, (a cura di) Luciano Cavalli, UTET, Torino, 1969.
- Foray D. (2006), *L'economia della conoscenza*, Il Mulino, Bologna.
- Gili G. (2003), *La comunicazione globale tra "new media" e "old media"*, in G. Scidà (a cura di) *Ragionare di globalizzazione*, Angeli Milano, pp. 121-149.
- Granovetter M. (1983), "The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited," in *Sociological Theory* 1, 14, Bowling Alone, Putnam, 22-23.
- Heidegger E. (1927), *Sein und Zeit*, prima edizione 1927, Halle, Germania, *Essere e tempo* (trad. it).
- Istat (2013), *Rapporto annuale 2013. La situazione del Paese*, Istat, Roma: http://www.istat.it/it/files/2013/05/Rapporto_annuale_2013.pdf
- Judt T. (2011), *Guasto è il mondo*, Laterza, Bari.
- Kant I. (1788), *Critica della ragion pratica*, 1788.
- Latour B. (1998), *La scienza in azione*, Torino, Comunità.
- May R. (1989), *L'arte del counseling*, Astrolabio, Roma.
- Maccarini A. (2005), *Il Sé nel pluriverso educativo europeo: autosocializzazione, apertura e limite*, in M. Colombo (a cura di), *Educazione e mutamento. Valori, pratiche e attori in un'epoca di trasformazioni*, Catania, Bonanno editore, pp. 37-61.
- Mead G. H. (1932) *Mind, Self, and Society*, University of Chicago Press, Chicago.
- Mintzberg H. (1983), *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Milano.
- Morcellini M. (1992), *Passaggio al futuro: la socializzazione nell'età dei mass media*, Franco Angeli, Milano.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta*, Cortina editore, Milano.
- Ocse (2010), *Education at a Glance*, Ocse, Paris.
- Ocse (2011), *Education at a Glance*, Ocse, Paris.
- OECD, (2006), *OECD Information Technology Outlook 2006*, OECD ICT Skills and Employment, OECD.
- OECD (2012/a), *NEET rates among youth in OECD countries*, OECD
- OECD (2012/b), *ICT Skills and Employment: New Competences and Jobs for a Greener and Smarter Economy*, OECD ICT Skills and Employment, OECD.

- Osservatorio sulla scuola dell'autonomia (2002), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2002*, Armando, Luiss Edizioni, Roma.
- Osservatorio sulla scuola dell'autonomia (2003), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2003*, Armando, Luiss University Press, Roma.
- Osservatorio sulla scuola dell'autonomia (2004), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2004*, Armando, Luiss University Press, Roma.
- Osservatorio sulla scuola dell'autonomia (2010), *Reti scolastiche realtà e prospettive: Dalla prospettiva regionale a quella nazionale*, Rapporto di ricerca, Luiss Guido Carli, Roma.
- Osservatorio sulla scuola dell'autonomia (2012), *Le reti di scuole: quali prospettive istituzionale e di governance*, Rapporto di ricerca, Luiss Guido Carli, Roma.
- Parsons T. (1937), *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Parsons T. (1951), *Il sistema sociale*, Edizioni Comunità, Milano.
- Rogers C. (1970), *Psicoterapia di consultazione*, Astrolabio, Roma.
- Sennet R. (2002), *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano.
- Touraine A. (1997), *Eguaglianza e diversità. I nuovi compiti della democrazia*, Laterza, Bari.
- Tourain A. (2003), *La ricerca di sé. Dialogo sul soggetto*, Il Saggiatore, Milano.
- Tourain A. (2006), *Critica della modernità*, Net, Roma.
- Touraine A. (2012), *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Rizzoli, Milano.
- Zan S. (1994), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Milano.