I libri del Fondo sociale europeo

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

MINISTERO DEL LAVORO,
DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione

IL BISOGNO DELL'ALTRA BARCA

Percorsi di relazionalità formativa

ISFOL
Istituto per lo sviluppo
della formazione
professionale
dei lavoratori

I libri del Fondo sociale europeo

ISSN 1590-0002

L'Isfol, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, è stato istituito con D.P.R. n. 478 del 30 giugno 1973, e riconosciuto Ente di ricerca con Decreto legislativo n. 419 del 29 ottobre 1999, è sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavor, della Salute e delle Politiche sociali. L'Istituto opera in base allo Statuto approvato con D.P.C.M. 19 marzo 2003, nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale ed allo sviluppo locale. L'Isfol svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione, consulenza ed assistenza tecnica. Fornisce un supporto tecnico-scientifico al Ministero del Lavoro, ad altri Ministeri, alle Regioni e Province Autonome, agli Enti locali, alle Istituzioni nazionali, pubbliche e private, sulle politiche e sui sistemi della formazione ed apprendimento lungo tutto l'arco della vita, del mercato del lavoro e dell'inclusione sociale. Svolge incarichi che gli vengono attribuiti dal Parlamento e fa parte del Sistema Statistico Nazionale. Svolge inoltre il ruolo di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia nazionale Lifelong Learning Programme – Programma settoriale Leonardo da Vinci e Struttura Nazionale di Supporto Equal.

Dove siamo
Via G.B. Morgagni, 33
00161 Roma
Tel. + 39 06445901

Riferimenti
Web: www.isfol.it
Presidente: Sergio Trevisanato
Direttore Generale: Giovanni Principe

La Collana
I libri del Fondo sociale europeo
raccoglie i risultati tecnico scientifici conseguiti nell'ambito del Piano di attività ISFOL per la programmazione di FSE 2000-2006 "Progetti operativi: Azioni per l'attuazione del Programma Operativo Nazionale Ob. 3 Azioni di sistema" e del Programma Operativo Nazionale Ob. 1 "Assistenza tecnica e azioni di sistema".

La Collana
I libri del Fondo sociale europeo
è curata da *Isabella Pitoni* **responsabile Ufficio Comunicazione Istituzionale Isfol.**

I libri del Fondo sociale europeo

UNIONE EUROPEA

Fondo sociale europeo

MINISTERO DEL LAVORO,
DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI

Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione

ISFOL

IL BISOGNO DELL'ALTRA BARCA

Percorsi di relazionalità formativa

Il volume raccoglie le relazioni introduttive ed i contributi esterni dell'attività di ricerca-azione del Progetto FLAI-*lab* dell'ISFOL, coordinato da Patricia Pagoto, nell'ambito del Programma Operativo Nazionale, "Azioni di Sistema" Ob. 3, Misura C1, Azione 4.

Il volume è a cura di *Patricia Pagoto*.

Sono autori del volume:
Giuditta Alessandrini (Par. 3.2)
Paola Alessandrini (Par. 3.8)
Sebastian Amelio (Par. 3.4)
Federico Batini (Par. 4.5)
Marta Consolini (Parr. 1.3, 3.10)
Giuseppe Crea (Parr. 2.5, 3.12)
Corrado Dell'Olio (Parr. 1.4, 3.3)
Daniela Falcioni (Par. 3.14)
Gian Maria Fara (Par. 5.1)
Stefano Girolami e *Simona Montauti* (Par. 4.3)
Simone Giusti e *Gabriella Papponi Morelli* (Par. 4.6)
Simone Giusti (Par. 4.7)
Giulio Iannis (Par. 4.4)
Chiara Loasses (Par. 4.2)
Roberto Nardin (Par. 2.4)
Donatella Padua (Par. 3.6)
Patricia Pagoto ("Introduzione", Parr. 1.1, 1.2, 1.7, 2.1, 2.2, 2.7,3.1, 3.13, 3.15, 4.1, 4.12, Memo-pads Capp. 1, 2, 4)
Maurizio Pallante (Par. 2.3)
Roberto Panzarani (Par. 3.5)
Daniela Pavoncello (Par. 1.5)
Angela Mary Pazzi (Par. 4.9)
Giovanni Principe ("Prefazione")
Valentina Punzo (Par. 3.7)
Antonino Raspanti (Par. 2.6)
Nicola Riccardi (Par. 3.11)
Marco Rossi Doria (Par. 4.11)
Elisabetta Salvati (Par. 4.8)
Uberto Sapienza (Par. 1.6)
Alfredo Tamborlini (Parr. 4.10, 5.2)
Paolo Tomasin (Par. 3.9)

Prodotti multimediali nel Cd-rom:
Framework e testi di *Patricia Pagoto*
Framework e animazione di *Chiara Loasses*.
Appendice III a cura di *Valentina Punzo*.

L'editing è a cura di *Chiara Loasses* e *Valentina Punzo*.

I contributi pubblicati impegnano la responsabilità degli autori.

Coordinamento editoriale della collana
I libri del Fondo sociale europeo:
Piero Buccione, *Valeria Cioccolo*
e *Silvia Mussolin*.

STD

Alla memoria di
Livio Labor, Romualdo Litterio, Tito Di Genova,
Cristina Luchini, Fulvio Penner, Antonio Pinna,
Pio Sacco, Laura Marconi, Laura Ferzi,
Gabriella Giannini, Michou Claude Cattan,
Augusto Ruberto e agli altri colleghi
che dall'Avvenire ci indicano
la luminosa via del pensare e del fare
secondo coscienza e verità.

INDICE

Prefazione, *di Giovanni Principe, Direttore Generale ISFOL* **11**

Introduzione, *di Patricia Pagoto* **15**

1. Sapere, rete e territorio **19**
- **1.1** Riportare il sapere al territorio, *di Patricia Pagoto* **19**
- **1.2** La formazione relazionale per un dialogo tra le reti, *di Patricia Pagoto* **30**
- **1.3** Reti di servizi territoriali: soggetti, organizzazione e relazioni, *di Marta Consolini* **42**
- **1.4** L'apprendimento organizzativo nelle reti formative: gestione e sviluppo della conoscenza negli apparati collaborativi intersistemici, *di Corrado Dell'Olio* **53**
- **1.5** Competenze integrali e qualità della relazione nei servizi territoriali, *di Daniela Pavoncello* **69**
- **1.6** Proposte di riflessione per una mappa etica, *di Uberto Sapienza* **77**
- **1.7** Progettare è scegliere. Appunti per una cooperazione tra progetti, *di Patricia Pagoto* **83**

I *Memo-pad* di FLAI-*lab*: Formazione in azione **93**

2. Persona, identità e organizzazione **95**
- **2.1** Formazione interiorizzata: perchè?, *di Patricia Pagoto* **95**
- **2.2** Ascoltare è dialogare. Monachesimo e impresa della conoscenza, *di Patricia Pagoto* **106**
- **2.3** Quali monasteri per il Terzo Millennio?, *di Maurizio Pallante* **122**
- **2.4** Per una formazione integrale nell'epoca postmoderna, *di Roberto Nardin* **138**
- **2.5** Consapevolezza globale e narcisismo nei rapporti interpersonali, *di Giuseppe Crea* **147**
- **2.6** Sapere e identità in dialogo per una conoscenza unitiva, *di Antonino Raspanti* **152**

2.7 Dall'interazione tecnologica alla co-relazione filosofica, *di Patricia Pagoto* **158**

I *Memo-pad* di FLAI-*lab*: Ascoltare è dialogare **175**

3. Comunità, differenze e globalizzazione **177**
3.1 Singolarità collaborative e modelli di identità per una sostenibilità sociale, *di Patricia Pagoto* **177**
3.2 Comunità di Pratica e Apprendimento, *di Giuditta Alessandrini* **187**
3.3 Capacità di apprendimento soggettivo e comunità organizzative, *di Corrado Dell'Olio* **198**
3.4 Dall'apprendimento in comunità alla comunità come apprendimento, *di Sebastian Amelio* **201**
3.5 L'innovazione e la globalizzazione, *di Roberto Panzarani* **204**
3.6 Paradigma relazionale e Diversity Management. Il valore delle differenze, *di Donatella Padua* **217**
3.7 Multiculturalismo: il riconoscimento delle differenze, *di Valentina Punzo* **230**
3.8 Esperienze di diversity management nei Progetti FSE, *di Paola Alessandrini* **245**
3.9 Sulla governance dei network di pubblico interesse. Una riflessione a partire dall'esperienza Equal Occupabile, *di Paolo Tomasin* **251**
3.10 Reti organizzative per il capacity building, *di Marta Consolini* **260**
3.11 L'integrazione dei mercati nel villaggio globale e le sfide etiche, *di Nicola Riccardi* **264**
3.12 Altruismo comunitario: tra ideale e idealizzazione dei rapporti, *di Giuseppe Crea* **272**
3.13 Il senso del dono, *di Patricia Pagoto* **277**
3.14 Forme di dono nel mondo arabo-islamico, *di Daniela Falcioni* **284**
3.15 Identità relazionale come valore di differenza, *di Patricia Pagoto* **292**

I *Memo-pad* di FLAI-*lab*: La lezione del samurai **310**

4. Orientamento formativo e scuola **311**
4.1 Gioventù. Una responsabilità straordinaria, *di Patricia Pagoto* **311**
4.2 Idee di occupabilità per orientarsi al lavoro, *di Chiara Loasses* **325**
4.3 Il viaggio. Un percorso integrato di orientamento-azione, *di Stefano Girolami e Simona Montauti* **351**
4.4 La persona al centro nei processi di accompagnamento e di orientamento, *di Giulio Iannis* **388**
4.5 L'orientamento narrativo, *di Federico Batini* **399**
4.6 L'occasione della scelta. Un percorso di orientamento narrativo per la terza area degli Istituti Professionali, *di Gabriella Papponi Morelli* e *Simone Giusti* **412**

4.7 L'approccio narrativo: competenze per orientarsi nella diversità, *di Simone Giusti* **423**
4.8 Il percorso del bilancio delle competenze per la costruzione di un progetto di vita professionale, *di Elisabetta Salvati* **443**
4.9 Ripensare l'orientamento: una sfida da accogliere, *di Angela Mary Pazzi* **457**
4.10 Orientamento: i luoghi della formazione, *di Alfredo Tamborlini* **473**
4.11 La responsabilità e la scuola. Memoria per il gruppo che intende definire i criteri per un codice deontologico, *di Marco Rossi Doria* **482**
4.12 I verbi dell'essere, *di Patricia Pagoto* **493**

I *Memo-pad* di FLAI-*lab*: Dieci regole d'oro **497**

5. Per concludere **499**
5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa, *di Gian Maria Fara* **499**
5.2 Le istituzioni, le radici della giustizia e la res publica, *di Alfredo Tamborlini* **509**

I *Memo-pad* di FLAI-*lab*: Semi di riflessione I e II **513**

Appendice
I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) **517**
II. Eventi di co-formazione del Progetto ISFOL FLAI-*lab* **529**
III. Atti del LAB-Forum FLAI-*lab* "Dall'interazione alla co-relazione" **540**

Bibliografia e webgrafia generali **603**

Cosa è il Progetto FLAI-*lab* **621**

Ringraziamenti **627**

Cd-rom allegato
Il libro
I prodotti multimediali:
– *Le schegge della Conoscenza*
– *Sapere: il presente della memoria (Il sapere, Le regole)*
– *Le forme del sapere*
– *Ascoltare per semplificare (Formazione in azione, Ascoltare è dialogare)*

PREFAZIONE

Elaborare proposte. Facilitare la riflessione. Individuare, in concreto, gli ambiti di azione futuri. A questo serve il Progetto ISFOL FLAI-*lab*. Non so se conoscete gli studi fatti sui formicai. I diagrammi del movimento delle formiche sono relazionati alla ricchezza di cibo nell'ambiente circostante: quanto più scarseggia tanto più i tracciati sono dispersi nel territorio; viceversa là dove si creano pochi sentieri molto affollati di formiche che vanno e vengono, c'è ricchezza. Il Progetto FLAI-*lab*, in una situazione di complessità come quella che stiamo vivendo, è una delle formiche fondamentali, è quella che ci serve per trovare giacimenti nascosti. Ma, al di là di questo, mi sembra che il cuore di FLAI-*lab*, il cuore di questo lavoro trasversale alle tematiche di cui si occupa l'ISFOL, sta nella contaminazione, capacità tipica della *learning organization*.
Nella fase che sta attraversando, l'ISFOL è sicuramente una *learning organization* perché sta ridisegnando se stessa in un momento in cui, per vari motivi, è costretta a ripensarsi, a riorganizzarsi e a ripartire su basi nuove, ma anche di continuità con il percorso compiuto. L'ISFOL ha un patrimonio di competenze di tutto rispetto, riconosciuto a livello internazionale, ed è una delle poche istituzioni pubbliche italiane che possono essere citate come esempio di facilitatore istituzionale, ruolo prezioso per il nostro Paese e per gli altri Paesi europei.

In quanto capace di una logica di rete che crea crescita di conoscenza, l'ISFOL si trova ad essere, in qualche modo, impegnato anche come corpo docente di molte *learning institutions.* Nella pubblica amministrazione il paradigma è stato quello di organizzare le competenze in funzione delle funzioni. Ora si pone invece la necessità di impedire la cristallizzazione delle competenze e di ottenere la flessibilità nell'integrazione. Per farlo si deve lavorare su una tastiera, su un insieme di strumenti a tonalità espressive differenti che cercano però una comune armonia superando il paradigma atono con il quale tendono ad organizzarsi, in particolare, le imprese pubbliche. L'interspecificità del sapere e la gestione delle differenze sono elementi propri della complessità. Credo che l'ISFOL sia costretto ad esprimersi su questo versante nella ricerca e nell'azione, a diventare più lateralmente creativo, mo-

bile, capace di apprendere trasversalmente dall'esperienza e guadagnarsi, da questo punto di vista, la fiducia del contesto in cui si colloca, che poi è quello che lo finanzia.

Si è fatto un gran parlare della programmazione dal basso e dei patti territoriali, cioè di tutta quella esperienza di attivazione sociale sul territorio che trova la sua ricchezza proprio nel fatto che soggetti diversi - i soggetti istituzionali, i soggetti economici, le parti sociali, il volontariato, eccetera - cooperano in un territorio per una crescita che non nasce da progetti o da una programmazione calata dall'alto, ma che trova proprio nel raccordo e nella comunità di intenti il motore per uno sviluppo economico e sociale. Il Paese necessita di Tavoli di co-decisione (e, dunque, di co-formazione) capaci di lavorare mettendo insieme soggetti diversi. L'ISFOL fornisce supporto tecnico ad un notevole numero di queste realtà interistituzionali. Ma, per fare questo, deve mettere a sistema quello che già fa e vedere anche come può rifletterci sopra, crescere e migliorarsi per diventare una comunità pensante in formazione continua, composta da persone che indagano e riflettono su cosa davvero vale trasmettere per svolgere al meglio il proprio ruolo di professionisti dell'educazione e della formazione. Credo che l'esperienza maturata da FLAI-*lab* possa essere utile anche per far crescere, in questo tipo di formazione partecipativa e interculturale, molte altre realtà locali e di rete che si muovono in questa direzione.

Il contesto a forte evoluzione richiede all'Istituto di adottare un modello di riferimento. Per ricomporre le differenze di competenze, di funzioni e valorizzare i fattori costitutivi dell'identità, come pista di ricerca e di sperimentazione dei Tavoli di raccordo inter-istituzionale del Progetto FLAI-*lab*, abbiamo scelto di sperimentare il modello del *Diversity Management*. Modello che alla sua base ha la capacità di relazione e quindi ha bisogno di essere alimentato da uno strato culturale di consapevolezza personale proprio di una conoscenza che affronta la fatica del pensare, che si misura con l'idea di un percorso di formazione integrale. Nella *mission* di FLAI-*lab*, *laboratorio di innovazione per un futuro sostenibile*, sono presenti le nervature attorno alle quali possiamo costruire comunità positive, di relazionalità e di sapere, tra le istituzioni. Auspico perciò un prosieguo del lavoro di studio e di ricerca del Progetto a livello di metodo, ma anche a livello concreto nello sviluppo dei laboratori attivi di apprendimento partecipativo, tasselli riflessivi su cui far crescere la capacità di governo integrato tra attori diversi che, nel pilotare insieme processi di interazione e di interdipendenza, crescono anche nella conoscenza delle istituzioni cui appartengono.

Di fronte a tutto questo, credo che la strategia di raccordo organizzativo, di innervazione della conoscenza riflessiva, di impulso a sviluppare un dialogo forte, fitto, su temi etici, identitari e valoriali; in altre parole, la strategia di formazione relazionale e partecipativa - capace di rompere quelle cristallizzazioni che nascono da diffidenze e ansie - adottata da FLAI-*lab*, possa concretamente aiutare la crescita etica di una organizzazione.

Spero che queste mie considerazioni, in qualche modo, si incontrino nell'amore comune per la crescita di qualità delle istituzioni formative. In questo tempo di difficile metabolizzazione della speranza, sono esse il fronte avanzato dell'emergenza educativa che ci coinvolge tutti, come professionisti, decisori e cittadini.

La formichina, per quanto lontano vada, deve poi tornare al formicaio e dire: *ho trovato un granello di pane*. Penso che un granello di pane qui dentro ci sia e, come esperto di politica del lavoro, cercherò di continuare a metterci anche il mio.

Grazie della pazienza e dell'attenzione.

Giovanni Principe
Direttore Generale ISFOL

INTRODUZIONE

STD

Alla verità si arriva non solo con la ragione,
ma anche con il cuore.
B. Pascal

Ma più che vivere devi anche conoscere.
Mario Luzi

Grazie a te che leggi e benvenuto tra noi.
Aprire un libro e leggerlo significa anzitutto interrogarlo, domandarsi cosa ci si può trovare. ***Il bisogno dell'altra barca. Percorsi di relazionalità formativa***, si presenta come uno strumento utile per la funzione educativa e desidera offrirti una rappresentazione a più voci di come si possa approdare alle rive del dibattito complesso sui grandi temi della modernità - sapere, rete e territorio; persona, identità e organizzazione; comunità, differenze e globalizzazione; orientamento, scuola e formazione - per captarne le linee maestre e approfondire attraverso di esse il significato della parabola globalizzazione.

Noi siamo coinvolti nella stessa storia e, al tempo stesso, siamo interdipendenti. Otto Neurath paragona la nostra esistenza a quella di marinai inevitabilmente affaccendati ad aggiustare la barca senza mai potersi fermare in cantieri ospitali e sicuri, ma sempre in navigazione. Le pagine che seguono sono una flotta ben connessa, composta dai contributi che hanno animato le nostre azioni progettuali. Puoi consultarli *à la carte* e chiedere loro aiuto nei momenti di bonaccia come di tempesta. Ascolterai le voci esperte che ci sono venute incontro - compagni disinteressati della bella avventura che si chiama co-formazione - nel corso della lunga navigazione che ha portato FLAI-*lab* dal mare agitato della net-economy al *mare nostrum* della co-relazione.

Ideare, progettare, sperimentare e co-formare costituisce il filo rosso del lavoro svolto dal Progetto FLAI-l*ab*, *laboratorio di innovazione per un futuro sostenibile.* La prospettiva di ricerca del Progetto parte dalla consapevolezza del ruolo fondamentale che la comunità professionale e scientifica riveste nella promozione di uno sviluppo umano, economico, culturale, ecologico, sostenibile ed integrale.
Attraverso scambi di informazioni, di esperienze, indagini, analisi e attività di laboratorio, il Progetto FLAI-*lab* propone linee di indirizzo con lo scopo di far crescere *reti pensanti che ascoltano* per restituire all'uomo lo spessore di umanità ed i valori che gli sono propri: esperienza, riflessione e azione.

Questo itinerario co-formativo si è andato tracciando attraverso la focalizzazione di alcuni criteri cardine: la centralità della persona ed il suo essere protagonista del proprio percorso formativo; il ruolo di accompagnamento che il docente ha per promuovere attitudini e valorizzare competenze e per trasmettere il desiderio di conoscere e di capire il senso primo ed ultimo delle cose. Abbiamo scelto di approfondire l'ambito della persona perché lo consideriamo prioritario per le strette interdipendenze che esistono tra rete e globalizzazione, ma anche tra identità, relazione, differenze, multiculturalità e integrazione.
Le sollecitazioni a unire talenti diversi, mescolando approcci culturali e metodologie evolutive, si sono consolidate grazie alle precedenti esperienze di ricerca-azione, promosse dal Progetto FLAI-*lab*. *Voglia di fare*, *Trova l'impresa*, *Dall'evento al modello*, *dal Welfare al Web*, *Sviluppo del territorio nella new e net economy, Imparare per Innovare*, sono testi di formazione che indicano come il lavoro sia sempre più un'attività di relazione e co-relazione formativa e come la formazione è lavoro *con* altri e lavoro *per* altri. Ci auguriamo di aver messo insieme un ibrido creativo in grado di offrire indicazioni utili a lavoratori, imprenditori formatori, docenti; promoter, operatori e responsabili di politiche territoriali per la promozione di occupabilità imprenditoriale.

Nel primo capitolo - rete, sapere e territorio - è argomentato lo scenario dove si svolge il processo del conoscere, ma anche del lavorare insieme per costruire nuove abilità e competenze in termini di responsabilità e autonomia. Nel secondo capitolo, attraverso la parabola del monachesimo - come modello di formazione integrale che mette al centro la persona - si sviluppa la consapevolezza che educare è la grande sfida per ricondurre l'io alla coscienza di sé e del suo impegno nel mondo. Nel terzo capitolo si indagano i luoghi dove l'uomo e la donna si preparano alle loro responsabilità professionali e sociali. Comunità, differenze e globalizzazione sono *luoghi* di espressione della capacità di conoscere, di amare, di rapportarsi, di creare, di rischiare e anche di sbagliare. Il quarto capitolo racconta come gli insegnanti educano per ciò che *sono* cioè per la loro cultura che non si aggiunge all'insegnamento, ma lo anima, lo forma organicamente interrogando sulla verità del mondo, della storia, del proprio e altrui essere dono.
Al termine di ogni capitolo abbiamo inserito delle brevi soste di riflessione, i Memo-*pad*. Le conclusioni le abbiamo messe in buone mani: sono due doni che ci sono giunti da autorevoli protagonisti degli studi sociali e della formazione italiana che dialogano con noi su quanto la libertà e la responsabilità dell'uomo sono coinvolti nel profondo processo di assimilazione che stiamo attraversando. In Appendice troverete il documento europeo che ha guidato il nostro lavoro: la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. A questo "faro" abbiamo fatto seguire le "boe" dei programmi degli eventi di co-formazione che abbiamo promosso - Comitati Tecnici Scientifici, Tavoli di co-progettazione, Lab-Forum nazionali - per condividere con voi la storia del percorso tematico del progetto.

Le pagine che seguono richiedono un tuo coinvolgimento, attivo, attento, dialogico. Ci sono costate molta fatica, ma mi auguro possano trasmetterti l'entusiasmo e l'impegno con cui le abbiamo intrecciate per il bene comune.
Ti auguro che quando avrai letto ***Il bisogno dell'altra barca. Percorsi di relazionalità formativa***, ti accada quello che é accaduto a noi. Le tante ricomposizioni del testo, le riflessioni e gli approfondimenti che hanno generato, hanno avuto come primo effetto quello di insegnarci che non vi è nulla di troppo, nulla di indifferente e nulla di inutile in ogni momento che viviamo, che ogni cosa nuova è anche antica e tutto serve per imparare.

A tutti buona lettura, ma soprattutto a coloro che vorranno porre mano a uno dei più grandi capolavori della speranza: l'educazione alla vita delle giovani generazioni, respiro dell'avvenire.
Noi ripariamo la barca mentre siamo in mare, per questo, per poter continuare la navigazione abbiamo tutti *bisogno dell'altra barca*.
Grazie di essere arrivati fin qui. Buon tutto e a tutti arrivederci

in amicizia
Patricia Pagoto

...sulla tua parola getterò le reti.
E avendolo fatto, presero una quantità enorme di pesci e le reti si rompevano.
Allora fecero cenno ai compagni dell'altra barca, che venissero ad aiutarli.
***Luca** 5, 1, 7*

capitolo 1

SAPERE, RETE E TERRITORIO

Nulla si potrà più fare senza che il mondo intero vi sia coinvolto.
Paul Valery

Le cose sono unite da legami indivisibili.
Non si può cogliere un fiore senza turbare una stella.
Albert Einstein

1.1 RIPORTARE IL SAPERE AL TERRITORIO

di Patricia Pagoto[1]

Identità e globalizzazione, umanità e tecnologia, sono i grandi temi dell'ultimo decennio. Essere parte dell'Unione Europea comporta la rapida metabolizzazione di questi vocaboli nel nostro vissuto. Con la globalizzazione prossima ventura dove è il capitale sociale a fare la differenza, sono i beni relazionali, più che quelli economici, ad essere la vera fonte di ricchezza. Essere "ricchi", in un prossimo futuro, indicherà una maggiore possibilità di rapporti di reciprocità solidale tra persone che non tra persona e bene materiale.
La dimensione necessaria della solidarietà richiede di puntare decisamente sulla costruzione integrale della persona, fattore educativo necessario allo sviluppo della *competenza sociale*[2]. Questo "strumento negoziale" di coesione mira ad allenare alla partecipazione sociale e interpersonale, alla comprensione di quanto le dimensioni relazionali, multiculturali e socioeconomiche delle società europee siano determinanti ai fini della strutturazione dell'identità personale, culturale nazionale ed europea.

Nell'ultimo decennio, l'obiettivo di ogni intervento formativo, agganciato alla politica sociale del *lifelong learning*, è stato quello di far accettare la necessità di dover continuare ad apprendere ad ogni età della vita. Le difficoltà incontrate di far accogliere questo principio nelle logiche individuali può riassumersi nell'adagio: *il cuore muove i piedi*, cioé se non si curano collaborazione, assertività e integrità d'approccio nell'atto docente, non si svilupperà nel discente quella speciale qualità diffusiva che è la reciprocità, porta del desiderio di apprendere. Chi entra in un'azio-

[1] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

[2] Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", p. 8.

ne formativa deve sentirsi abbracciato dalla consapevolezza che sta facendo qualcosa che lo farà crescere, che sarà utile per le reali esigenze che presenta il suo ambito di riferimento. Questa certezza contribuirà a creare un autentico senso di "comunità", senza il quale nessun intervento su un territorio, distretto, istituzione, organizzazione, può mai considerarsi efficace. Quindi, perché un intervento abbia valore strutturale, bisogna che trasformi le *attese* degli utenti in *incontri* tra potenzialità. È la *qualità dell'attesa* il nuovo indicatore da inserire nei format di valutazione dei progetti che mirano ad un efficace intervento formativo di tipo *glocale*.

Un intervento si considera efficace se produce nei partecipanti il buon fine di renderli antenna attiva di disseminazione di valori costruttivi nel territorio in cui operano. La vera *leadership* nasce dalla capacità di diventare donatore di quegli ideali che sapere e informazione hanno attivato nella persona. Un insegnamento *coesivo*, che sposta giovani e adulti dal disagio del vivere, dovrebbe trasmettere la certezza che esiste un mondo migliore e che sta a noi costruirlo; che all'interno di una comunità bisogna vivere sulla base di un rispetto reciproco, pure nella diversità.
Imprenditori e funzionari di organizzazioni e istituzioni cominciano a sviluppare la consapevolezza che percorsi di formazione partecipativa sono l'elemento base per far crescere - un'impresa come un territorio - in termini di politiche, di azioni, di prodotto e di profitto. Dalla coscienza che il bisogno multifattoriale di reciprocità relazionale, di incontro con altre culture è risolvibile soltanto con l'individuazione di interventi condivisi, parte il progetto *performativo* di co-formazione per facilitare competenze negoziali nei decisori, promosso dal Progetto FLAI-*lab*.

Fare rete nell'azione. Molte sono le reti che ci legano, ci uniscono, ci intralciano. Reti di rapporti, di pensiero, reti di consenso, reti virtuali, reti ideologiche, reti di affinità, di credo politico, religioso, reti finanziarie, economiche. Con la diffusione di *internet* sono sorte comunità di interessi specifici che utilizzano gli strumenti di comunicazione informatica per sviluppare forme di comunicazione e di azione congiunta con *plus valore* prevalente di tipo sociale. Il termine *rete* è stato impiegato con significati differenti che vanno dal coordinamento di attività di finanziamento, produzione e commercio a quello di strutture, tecniche e virtuali, che collegano organizzazioni ed enti. Le *reti*, intese nel senso di luoghi di collaborazione, non vanno confuse con i diversi tipi di mediazione che le rendono possibili. Come nel caso dell'internet, la mediazione tecnica può potenziarne la significatività, ma non fornire significato. La struttura policentrica che rappresentiamo con il vocabolo "rete" è costituita da un numero indefinibile di variabili diverse e polimorfe. Numero *indefinibile*, perché il concetto di rete, così come viene inteso dopo l'avvento di internet, è un fenomeno esteso ed in continua evoluzione e moltiplicazione; variabili *diverse* e *polimorfe*, perché in una rete ognuno può scegliere di strutturare liberamente, secondo un'ottica plurale, desideri ed esigenze, percorsi, ambienti e appartenenze.

Fare rete nell'azione **s**ignifica raccogliersi intorno all'obiettivo comune in spirito di collegialità per promuovere una capacità di conoscenza sulle sinergie possibili tra i vari interlocutori interni ed esterni alla rete. Percepirsi come *ambasciatori* delle linee progettuali e della filosofia complessiva dell'azione-progetto in cui si opera, è la *competenza sociale* che la co-progettazione permette di sviluppare. Il richiamo a questa disponibilità comune nasce dalla necessità, più volte sottolineata dai documenti comunitari[3], di promuovere comunità di lavoro interconnesse che facilitino lo sviluppo dello spirito di coesione tra i partner europei. Credere nell'utilità sociale della propria attività consente di dare il meglio di quello che si è, lì dove si è arrivati.

La rete di collaborazione professionale è definibile come un'articolazione tra diverse unità in contatto costante tra di loro che scambiano elementi di conoscenza ed esperienza e -creando fertilizzazioni incrociate - sviluppano a loro volta nuovi modelli e saperi. La rete professionale se correttamente alimentata, è autopoietica, ovvero in grado di rinnovarsi, auto-alimentandosi. L'intensità e l'estensione della rete collaborativa possono essere assimilabili, nel loro funzionamento, a quelli della rete virtuale che ha rivoluzionato la gestione delle informazioni. Aumentare l'intensità di una rete di collaborazione è possibile, quando ogni unità della rete riesce a raggiungere e coinvolgere un numero sempre maggiore di persone nel luogo in cui opera. Il fattore che indica che la rete collaborativa è in fase vitale, è l'efficacia ed efficienza delle azioni intraprese e la loro ricaduta in termini di buone pratiche. Una rete in grado di mettere in relazione le diversità individuali sarà più in grado di armonizzare in maniera creativa anche le azioni realizzate. Custodire l'integralità di una rete significa che tutti gli obiettivi condivisi dai singoli componenti della rete, devono essere considerati come principio ispiratore in altri interventi progettati ed eseguiti dalla rete stessa.

Fare rete con la parola. Ogni individuo si muove nella società e si rapporta a mezzi, cose, strumenti e altre persone tramite la parola. La consapevolezza del potere costruttivo del linguaggio è competenza sociale[4] più importante per chi opera nella Società della Conoscenza e della Comunicazione. Definire le reti di collaborazione, in relazione ai fenomeni del *net,* richiede l'analisi dei modelli di relazione verbale dei soggetti nelle reti professionali, interne o esterne, alle imprese. Per farsi attori di *reti relazionali* il primo passo consiste nel misurarsi con il compito di analizzare il *qui ed ora* del pensiero, dell'azione e, quindi, della parola. L'apertura intellettuale che combatte l'intolleranza passa infatti dalla conoscenza del significato profondo e del potere modellante, sul nostro e sull'altrui pensiero, delle parole che usiamo.

---

3 *Ibidem*.

4 Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", p. 8.

1.1 Riportare il sapere al territorio

Fare *rete* con la parola, si può. La capacità di dialogo e la proprietà di espressione verbale, che ogni componente di una rete ha il compito di ricercare e sviluppare, è il fattore che contraddistingue una rete autorevole. Si collabora meglio, per esempio, quando si comprende l'*abitat* verbale dell'altro e si sa dare il giusto peso ai gergalismi che usa. Ogni regione ed ogni nazione hanno i propri. Nell'Europa che si allarga a culture medio-orientali, va dedicata attenzione anche al valore transculturale delle espressioni verbali e dei gesti che normalmente usiamo. Inoffensivi nella nostra, alcuni di questi possono avere un valore di offesa o dispregio per altre culture. Kipling diceva che *la parola è la droga più potente*. Il peso delle parole oggi si è perso nell'esagerazione di un fraseggio babelico. Occorrerebbe l'antica sapienza che fu dei Semiti, per capire che dare un nome a qualcosa significa farla esistere e introdurla nella vita; che dire il vero, ad esempio, è far coesistere la verità e dire il falso è produrre una falsità che s'impianta, germoglia, alligna e si propaga dentro e fuori di noi.

Che cosa vogliamo ottenere parlando? Dovrebbe essere questa la principale domanda da rivolgere a se stessi, prima di emettere suoni. Si può guidare il proprio parlare e incidere con il dialogo, soltanto se si conosce l'origine e la conseguenza della forma-pensiero che viene attivata da quel che si sta dicendo. Molto usata in pubblicità, la programmazione neurolinguistica (***pnl***), è la disciplina che aiuta ad approfondire questo campo, perché si occupa di studiare, ricercare e formare i sistemi rappresentazionali della linguistica. In un tempo di velocità mass-mediatica, di degradazione delle immagini, di moltiplicazione coercitiva dei messaggi, di regime dei *media*, di travisamento dei simboli e delle parole, di inquinamento acustico, diventa prezioso saper coltivare anche il silenzio in cui si isola e cresce il senso di ogni parola che pronunciamo. La potenzialità di ogni dialogo sale immediatamente al valore di relazione se chi parla arriva al confronto con l'altro consapevole dei legami che esistono tra parola e segno analogico, tra senso e significato.

La parola è lo strumento materiale del processo di strutturazione del pensiero. Crea comunicazione e relazione se si innesta nella ricerca e nell'empatia. Crea diffidenza e malintesi se si avvita su istanze personalistiche che escludono la partecipazione dell'altro.

L'etimologia, che interroga le radici dei vocaboli, ci aiuta a tracciare una mappa informata dei vocaboli che usiamo e contribuisce ad orientare la loro scelta. Conoscere da quale lingua viene un vocabolo, quali sono i contesti culturali in cui è nato contribuisce ad affiancare alle parole che usiamo immagini mentali che orientano scelte e azioni. I simbolismi che ne conseguono aiutano molto alla comprensione dei significati e dei concetti e anche alla loro memorizzazione. La semantica stessa del verbo *collaborare*[5], ad esempio, indica una relazione di responsabilità tra per-

[5] In questo ambito, *collaborare* si intende come: *l'esercizio umano di disporre delle mediazioni materiali, politiche, educative e informative non solo per soddisfare eticamente le necessità biologiche e culturali di ciascuno, ma per garantire, sempre eticamente, la realizzazione di tutto ciò che può essere concepito e desiderato per una libertà personale che non neghi quella collettiva. Cfr.* E. A. Mance, *La rivoluzione delle reti*, Ipsia, 1999.

sone unite da interessi comuni dove ogni componente del gruppo si sente *interdipendente* dagli altri. Per questo, *formare* è una funzione relazionale strettamente connessa alla capacità di collaborare, di armonizzare e far convergere verso uno stesso scopo, fini ed intenzioni. *Collaborare* è un vocabolo che deriva dal latino *cum-labor* e significa *lavorare insieme*. Unità di sentire e unità di azione in questo verbo si compendiano l'un l'altra *con* il lavoro e *per* il lavoro. Nel tracciare una mappa concettuale di questo verbo potremmo, quindi, declinare *collaborare* anche in *agire per operare in modo condiviso*. Integrando nel suo senso il concetto della partecipazione della propria azione nell'opera altrui, si approfondisce ulteriormente il senso corretto del concreto *collaborare*.

Una collaborazione che produce consenso, e si concretizza in azioni che restano, è sempre frutto di una libera adesione della persona; *collaborare* infatti non si riferisce soltanto all'atto di eseguire materialmente quanto si è concordato, ma include un *quid* creativo, imprenditoriale che non si può pretendere né codificare. Perché l'agire collaborativo crei rete, ed abbia coerenza con l'obiettivo ispiratore, bisogna far entrare nella propria sfera emotiva quel che si fa; in una parola, è necessario che l'azione intrapresa sia interiormente motivata da un sistema di valori etici. Buona pratica, derivata dall'analisi di reti di successo ad alta innovazione che hanno saputo tenere testa al cambiamento, insegna come *collaborare* vuol dire anche qualcosa di più che lavorare insieme, significa: *saper lavorare in unità di scopo*. Per farlo, bisogna aver assimilato che *globale* è sinonimo di *specificità interdipendente*.
Il significato maturo di c*ollaborare*, come insegna *l'ottimo paretiano*[6]*,* si intende anche come *subordinazione volontaria di un interesse personale ad un interesse comune condiviso*. Il patrimonio che produce una condivisione, se vissuta in maniera aperta e consapevole, diventa, infatti, patrimonio inalienabile del singolo e produce quella ricchezza fatta di saperi, occupabilità imprenditiva, flessibilità professionale e capacità di prossimità umana che mette al riparo da ogni pericolo di disoccupazione e rende liberi dal bisogno.

Il processo di apprendimento al collaborare può considerarsi giunto a buon punto se almeno due condizioni sono presenti: quando diventa spontaneo e naturale condividere e offrire al gruppo il sapere appreso, senza aspettarsene un ritorno né vantaggioso né a breve scadenza; quando non si opera esclusivamente per il proprio interesse, escludendo da processi decisionali comuni il resto della rete. Chi impara a collaborare, impara anche a mediare e a delegare, rinunciando ad un controllo che prevarica l'iniziativa altrui e ostacola la corretta maturazione dell'autonomia negli altri. Collaborando si diventa capaci di ascolto che libera da ignoranza, diffidenza e impazienza, ostacoli alla moltiplicazione dei risultati di un agire condiviso.

[6] L'espressione si riferisce ad un uso ideale delle risorse ed è il criterio generale con cui valutare il grado di efficienza e di massimizzazione della ricchezza nell'ambito dell'economia del benessere. Si raggiunge l'*ottimo paretiano* quando non è possibile riorganizzare l'allocazione delle risorse per aumentare la soddisfazione (utilità o profitto) di qualcuno, senza diminuire quella di qualcun altro.

1.1 Riportare il sapere al territorio

La collaborazione, quando diventa *lavorare insieme per*, esprime un'attitudine etica che orienta la nostra vita. Lo *spirito di collaborazione* è un atteggiamento interiore che nasce da un *sentirsi famiglia* nella struttura lavorativa e/o professionale. L'organizzazione che custodisce la creatività del singolo e integrandola, valorizza la sua diversità, gli consente di affrontare il futuro senza ansia e lo rende un canale attivo e responsabile del processo di produzione, culturale e materiale. La percezione individuale della qualità propulsiva, diffusiva e moltiplicatoria dei risultati garantisce il successo di una rete.

Nelle reti di collaborazione, in sintesi, l'importante non è tanto il *fare* o il *troppo* fare, quanto il *fare secondo una finalità comunemente accettata che rispetti le differenze,* in spirito di unione e di fedeltà ad un comune protocollo d'azione. La capacità di appartenenza "*del canale di rete*" diventa così sorgente di forza per l'operatività dell'intera rete. È il caso dei risultati significativi ottenuti dagli attori della nuova *governance*, composta da grandi metropoli, università, istituti di ricerca, di formazione, imprese e da movimenti umanitari. Nelle reti equo-solidali, ad esempio, *collaborazione* acquista il significato mediato di *corresponsabilità*.
La struttura che individua motivazioni *forti* e valori di appartenenza che uniscono idealmente i suoi utenti al di là del prodotto, ha buone possibilità di creare una struttura stabile, in grado di superare il cambiamento imposto dalla velocità tecnologica. La capacità di muoversi in un contesto di *alterità* rende più leggera la fatica che richiede ogni lavoro. La rete fa riscoprire che quando il lavoro diventa impegno *con* altri e *per* altri, non abbrutisce anzi diventa la scia luminosa con cui scrivere la storia comune di ciascuno di noi.

Il *fare congiunto della collaborazione* ha inoltre il pregio di mettere l'individuo in grado di riconoscersi spontaneamente nella norma generale della struttura che diviene parte della sua identità e, di conseguenza, viene spontaneamente metabolizzata all'interno del suo operare. Questa libera identificazione fa maturare una qualità di libertà coerente ai fini dell'organizzazione che rende la persona capace di auto-limitarsi nell'espressione del suo agire e promuove il rispetto tra i componenti ed il riconoscimento delle differenze quale fonte potenziale di buone pratiche per l'arricchimento dell'intera rete. Questo modello organizzativo a maglie *orizzontali/integrate*, è quello che più *fidelizza* la risorsa umana. Data l'alta valenza creativa richiesta in tutti gli ambiti, adottare un modello che sviluppi la strutturazione partecipativa permette ad una qualsiasi struttura di realizzare la tanto agognata *stabilità flessibile*. Assimilare il concetto di *rete* in tutte le sue variabili, anche in quelle che sconfinano con la psicologia e la psicoanalisi, è "*materia*" indispensabile per produrre azioni concrete.

I verbi proattivi che alimentano le reti partecipative sono: Edificare, Crescere, Compiere, Unificare, Accogliere, Promuovere e Rinunciare, Co-progettare. A questi verbi si aggiungono cinque parole-chiave: Esperienza, Riflessione e Azione, Contesto e Valutazione.

Edificare. Le nuove tecnologie possono dare continuità all'azione formativa, soltanto se edificano la persona. In una parola, se la fanno crescere nel rapporto con il suo ambito di riferimento e la sua prossimità professionale e relazionale.
La reciprocità fa la differenza tra la buona formazione e quelle che potremmo definire le "occasioni sprecate", ossia occasioni formative che non portano alcun movimento a spirale ascensionale nei partecipanti. Quanto più si opera su responsabili di progetto, componenti di organizzazioni, *stakeholders* come pure semplici cittadini, tanto più questo aspetto va curato, perché è la spinta interna di co-partecipazione il fattore di innervazione positiva che contaminerà l'intera persona e quindi l'organizzazione. Promuovere inter-relazionalità è opportuno per far entrare a regime negli interventi locali i principi di transnazionalità richiesti negli interventi tra i Paesi dell'Unione. La visione plurale, co-formativa, che si genera nelle interazioni informali tra saperi di personalità differenti, porterà all'interno dell'organizzazione il valore aggiunto di una visione più ampia e più acuta.

Crescere. Per arrivare ad una formazione-apprendimento di reale dinamicità autopoietica, è necessario presidiare la parte dedicata all'auto-analisi del soggetto partecipante, in relazione alle sue capacità, competenze professionali ed agli investimenti del capitale sociale di cui dispone. Far crescere la capacità di auto-diagnosi nel soggetto è finalità prima di ogni processo di sviluppo locale sostenibile. Ogni prototipo formativo deve portare ad un futuro co-progettato, animato dalla nostalgia continua dell'incontro con l'altro. Uno dei criteri di valutazione è la capacità di apertura a sé e agli altri che l'esperienza innesca. Ma l'indicatore di successo che misura la qualità e la proprietà positivamente transitiva dell'intervento proposto, è la comparsa della "sindrome dell'insufficienza"; da un buon intervento formativo, insomma, si deve uscire con numerosi interrogativi, forse qualche dubbio e con tanti desideri nuovi.

***Compiere*.** Significa poter dire di avere raggiunto l'obiettivo da cui parte la ricercazione. Uno dei punti di partenza di ogni intervento va dedicato all'indagine di quanto i partecipanti siano davvero consapevoli che dall'internet in poi nessuno può più dire, sia persona o organizzazione, che non è stato chiamato a partecipare. Il "*bottom-up*" comunitario dell'Unione Europea sostiene che se gli interventi non sono compatibili con i valori, le tradizioni, l'agire potenziale del singolo sul territorio, difficilmente nuove iniziative potranno radicarsi e promuovere prosperità e benessere. Questa filosofia di processo invita a progettare interventi e ricerche finalizzati al rispetto delle tradizioni locali.

Unificare. L'innovazione è un processo che, per sua definizione, non può essere declinato che da una pluralità di soggetti. Per unificare è necessario far partire esperienze mirate alla valutazione della relazionalità sociale nei partecipanti. Attenzione ai *club chiusi* che si creano tra le comunità professionali. Se si genera chiusura o separatezza con il territorio, o tra i partecipanti, l'intervento non può considerar-

si correttamente presidiato. Attenzione a chi corre affannosamente, a chi rifiuta il nuovo tralasciando di approfondire le opportunità che ogni esperienza di cambiamento lascia intravedere e superficializza i contenuti. Attenzione a chi si ritira, timoroso di affrontare la diversa apertura dei nuovi orizzonti di riferimento. Bisogna infine allontanare, come voci in perdita, gli opportunismi da *self-service* della convenienza di una personalistica ricerca di risultato, soprattutto se immediato, da parte di uno o più partner della comunità.
L'intervento che si mostra capace di allargare i confini e favorire condizioni di innovazione può considerarsi un seme fecondo, piantato nel territorio. Il senso di appartenenza che genera consente di far progredire le esperienze, che si moltiplicano per propaggine di pari passo ai risultati concreti di co-partecipazione.

Accogliere. Creare comunità è, in realtà, una voce del verbo accogliere. Siano esse di pratica, professionali, territoriali, virtuali o reali, le comunità sono la base su cui si sta costruendo il processo globale. Il processo di sviluppo, che intreccia la vera e stabile innovazione e promozione del territorio, passa necessariamente dal paradigma dell'accoglienza che deve essere declinata insieme alle reali possibilità del territorio, rese sostenibili dai protagonisti dei processi.
Ogni processo co-partecipato genera "innovazione qualitativa" nella comunità e nel singolo. L'inter-relazionalità nasce dalla adeguatezza del soggetto a servirsi delle sue capacità innate di partecipazione, della sua capacità di ricerca, della sua coscienza di essere canale attivo di esperienza. Noi siamo ciò che doniamo. Essere e far divenire gli altri coscienti di questo, fa la differenza tra la scelta dell'apertura a nuovi scenari e l'appiattimento mentale in cui cade ogni vittima della separatezza. Rompere la visione statica generata dall'abitudine, far uscire il soggetto dalla sazietà che acceca, è il passo necessario per superare quella conoscenza obesa, quantitativa, dell'internet dove desideri e saperi confusi si parlano addosso in un *melting-pot* privo di qualità. Passare da un sapere che si limita a prendere ad uno che si apre alla reciprocità, è la via di accesso alla *totalità desiderante* della persona, nucleo di ogni processo di con-creazione. Riportare alle prime file la "*presenza del cuore*" in ogni esperienza didattica - diretta, a distanza, *on line* - permette a docenti, tutor, mentor, allievi e utenti di vivere i risultati dell'esperienza restando dentro la rete dinamica di conoscenze e di relazioni, diventando antenne *on life* dell'innovazione più antica che conosciamo: il servizio al bene comune, capace di guardare oltre lo steccato chiuso del proprio interesse.

Promuovere e ***rinunciare*****.** Sono altri due "verbi-azione" che ogni componente della rete o della comunità di pratica deve assimilare, perché il quadro complessivo degli incontri di formazione promossi abbia buon esito. La conoscenza ragionata della logica degli incontri e la valorizzazione del proprio contributo di testimonianza, all'interno del progetto complessivo, consente di afferrarne il valore e di sfuggire più facilmente ad ogni seduzione di relativismo etico e di persistenza egoica della propria centralità, rispetto all'economia ed al "bilancio " da ottenersi collegialmente.

Solidarietà e sussidiarietà sono comunque i "prodotti minimi" che ogni soggetto deve essere in grado di offrire nel suo lavoro nel contesto di riferimento, relazionale, professionale e locale. Entrare nella logica di rete fa accettare meglio alla persona le condizioni ed i vincoli in cui si è comunque obbligati ad operare, e consente di dare il meglio di quello che si è, lì dove si è arrivati. La reciproca innervazione positiva è necessaria per far crescere le capacità personali/professionali, nel rispetto della diversità e della compatibilità della comunità-progetto.

Co-progettare. Chi lavora, con altri e per gli altri in unione di interessi a qualcosa che condivide ed alla cui progettazione ha "preso parte", diviene capace di non pensare più soltanto a sé stesso. Comincia ad uscire dal cerchio chiuso dell'io in cui gli ultimi due secoli di positivismo e di nichilismo hanno confinato l'uomo. In più, con un agire "di prossimità" amplia le sue conoscenze e competenze e può pienamente realizzarsi nella persona e nella professionalità. Sperimentando il valore esponenziale della reciprocità, ogni persona si trova, in sostanza, ad essere docente ed allo stesso tempo allievo di una scuola aperta di condivisione, in grado di potenziare la "*cultura del dare e ricevere"* iscritta nel cuore di ogni uomo. Fuori dalle righe, co-progettare significa far divenire ogni incontro una occasione autentica di dialogo che "abbracci" e sorprenda la persona che vi partecipa restituendole la gioia dello supore, rendendola capace di riscoprire il piacere della meraviglia, spesso addormentata sotto la coltre dell'indifferenza. Co-progettare significa farsi incontro per l'altro. Incontro che ci faccia scoprire che il nostro pensiero è ancora capace di lampi; incontro che ci faccia prendere fiducia per intraprendere la sperimentazione di nuovi modi di guardare le cose; incontro che ci aiuti a cercare ed a personalizzare le informazioni sovrabbondanti che offre il sistema in rete. Infine, co-progettare significa farci "antenne" di diffusione della nostra stessa esperienza.

Esperienza, ***Riflessione*** e ***Azione*****.** Sono le parole che sintetizzano un incontro che determina l'inizio di un cammino, la ricerca del progetto e l'approdo a delle decisioni; l'impegno al servizio di un'intesa comune. Questo itinerario esistenziale costituisce la base di ogni impresa pedagogica[7]. Esso si delinea e si propone come un paradigma che sintetizza il cammino proattivo di un'intelligenza messa a servizio della partecipazione. L'*esperienza* è il luogo delle motivazioni e dei significati che costituiscono il vissuto relazionale - sociale ed affettivo dell'allievo. L'esperienza è l'unica spinta capace di fargli comprendere il senso di una storia comune.
La *riflessione* è il luogo delle consapevolezze nel quale la persona entra nel significato di ciò che apprende, lo elabora, lo interiorizza, lo trasforma in tappa di crescita; lo fa proprio e lo riversa sul territorio, arricchito dal carisma di originalità che ciascuno di noi possiede. L'*azione* è il luogo delle abilità acquisite, dell'autoconferma del livello di crescita raggiunto nel quale il *saper essere* e il *saper fare* si coniu-

[7] Le voci "*esperienza, riflessione, azione, contesto e valutazione*" sono liberamente tratte da: P. Schiavone, *Chi può vivere senza affetti?*, San Paolo, 2005.

gano in una competenza pro-sociale, si equilibrano in una capacità, l'agire responsabile, che attiva il senso della *polis* e rende possibile alla persona di intervenire specificamente e concretamente nella realtà quotidiana da cittadino.
In un contesto europeo e nazionale, nel quale scuola e università cercano, e non senza fatica, percorsi formativi e protocolli metodologici capaci di entrare in dialogo con le nuove generazioni, queste tre parole-chiave propongono uno stimolo di crescita e di scoperta di sé che permette di fare delle proprie capacità e competenze un mezzo per trasformare il mondo a partire da sé stessi.

Contesto e ***Valutazione*****.** Sono i pedali che fanno avanzare la competitività del territorio; sono parole dinamiche che coniugano i valori della tradizione con le forme della pedagogia e della didattica attuali, nell'intento di offrire un paradigma di riferimento capace di suscitare, soprattutto nei giovani il gusto della curiosità intellettuale, il desiderio di apprendere, la spinta a ricercare il senso delle cose, il coraggio e la stima di sé nello spiegarsi delle relazioni.
Il *contesto* è il luogo dell'incontro tra il docente e la persona *intera* dell'allievo; ma è anche il luogo dell'accoglienza come dell'ascolto della realtà dell'altro; è il passo necessario per invitare l'altro a uscire dalla sua trincea e poterlo così comprendere e guidare alla valorizzazione delle sue capacità, delle sue potenzialità e alla scoperta dei suoi bisogni più profondi.
La *valutazione* è il luogo delle due consapevolezze fondamentali del rapporto educativo: docente/formatore e allievo/didatta valutano il processo formativo della persona. È la dimensione insostituibile di confronto di ogni processo educativo/formativo dove il soggetto/attore - cui è destinato l'intervento - viene messo di fronte a sé stesso e invitato a produrre percorsi di autovalutazione che gli consentono di apprendere un metodo per individuare e progettare ulteriori obiettivi di crescita. Ma la valutazione, specialmente negli interventi di formazione relazionale e partecipativa, è anche il luogo della co-progettualità, del futuro.

Questo piccolo prontuario per la *costruzione* di Laboratori territoriali di apprendimento relazionale e partecipativo e di percorsi integrati rivolti alla persona, alla comunità e alla rete, propone alcune linee di indirizzo per definire un metodo pedagogico-didattico capace di sottendere una struttura interdisciplinare, interdipendente, quindi trasversale e verticale al tempo stesso, capace di abbracciare l'intero arco della formazione *lifelong learning* della persona. Consente all'allievo/didatta, come al docente, al formatore, ma anche al decisore di avere un comune modo di procedere che riconduca la varietà del sapere e la multidimensionalità dell'approccio all'unità della persona e si presta ad essere una sollecitazione *integrale* per sviluppare l'occupabilità e per salvaguardare l'integralità affettiva e cognitiva della persona. Se comporremo ognuna di queste tessere con la generosità che fa parte dell'agire di chi si sente *funzionario dell'umanità*" (Husserl) in qualunque luogo presta il suo servizio, non sarà sprecato il breve tempo che abbiamo in prestito - per chi insegna a scuola, i nove mesi dell'anno scolastico - appena necessario per vede-

re sbocciare una parte nuova in ciascuna persona che partecipa al processo educativo e in noi.

In una comunità percorsa dai circuiti del villaggio globale, dove nord e sud, est e ovest sono solo punti di un orientamento geografico continuamente attraversato dai flussi migratori, dalla rapidità degli spostamenti, dalla contemporaneità delle informazioni, l'unica cosa che rimane stabile è l'impegno ad educare, qui ed ora, coloro che ci sono stati affidati. Illuminiamo questa crescita con l'intelligenza del cuore e, come alla volpe del Piccolo Principe, anche a noi verrà donata la capacità inestimabile di conoscere il vero *colore del grano*: la forza del bene che deriva dalla nostra onesta fatica.

La vera ricchezza di un Paese,
sono le ore che ciascuno
dona alla sua comunità.
François Terris

Gettateci in prigione, vi ameremo lo stesso!
Ci appelleremo così a lungo al vostro cuore e alla vostra anima,
finché non avremo vinto anche voi.
Martin Luther King

Imparare di nuovo a parlare.
Togliere di mezzo i pregiudizi.
Ascoltare le persone.
Non accettare più la paura come mezzo di appagamento.
In una parola: coraggio e giustizia.
***Elias Canetti**, Rapidità dello spirito*

La dualità tiene insieme le alternative.
***S. Levi Della Torre**, Zone di turbolenza.*

1.2 LA FORMAZIONE RELAZIONALE PER UN DIALOGO TRA LE RETI

di Patricia Pagoto[8]

Le esigenze del tempo presente richiedono di trovare modalità progettuali e formative per orientare la libertà di scelta del cittadino al sapere e all'informazione per riagganciarla - nell'ottica delle relazioni intersoggettive e sociali - alla responsabilità di apprendere. La democrazia europea è chiamata a promuovere lo sviluppo multidimensionale della persona secondo i principi della solidarietà, della sussidiarietà e della giustizia sociale, quindi, per il principio di interdipendenza, una partecipazione deficitaria dei cittadini al governo del territorio inficia parallelamente il progresso di questi ambiti *formativi* nella *polis* globale.
Partecipazione è la forma dello *stare in relazione* che rende l'io consapevole di non essere individuo, ma *persona*[9] capace di intrecciare, nella relazione dialogica - che non è semplice comunicazione - un legame costitutivo, anche disinteressato, con gli altri. La partecipazione è la prima forma di responsabilità, ma per partecipare è necessario relazionarsi. Prevedere all'interno di una progettazione europea la presenza di interventi formativi relazionali - il cui compito è mantenere desto l'interesse per la partecipazione e l'apprendimento - consente di fluidificare e innervare maggiormente i rapporti fra le istituzioni, i sistemi di servizi e il cittadino.
L'attuale problema di educazione della persona[10] ad una socialità comunitaria coinvolge ogni fascia d'età poiché *relazione* è anche il *reciproco prender parte* della stessa realtà.

---

[8] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

[9] Questa distinzione terminologica tra *individuo* e *persona* è necessaria per comprendere meglio il contesto di relazione. Infatti, *persona* è etimo latino di *maschera*, che per sua natura richiama la proiezione verso l'esterno ed evoca, quindi, l'*essere-per-l'altro*.

[10] Persona intesa come soggetto capace di relazioni interne ed esterne a sé.

Formazione relazionale significa quindi educare la persona a ricercare non il semplice sapere, ma il nesso indistruttibile che esiste tra sapere e persona, tra etica[11] e conoscenza.
In una società che tende ad assicurare *l'unità dell'insieme*[12], la formazione relazionale contribuisce ad educare la persona a *fare filosofia*, ovvero a trarre insegnamenti *integrali* (capaci cioè di far progredire l'intera persona) dall'esperienza fatta.

Questi ultimi anni hanno dimostrato come la globalizzazione sia fonte di tensioni. Da un lato, la perdita di significato delle distanze spazio-temporali produce insicurezza e chiusura al nuovo; dall'altro, la rinuncia della politica ad ogni ruolo regolativo dell'economia, le organizzazioni senza volto, la crescita esponenziale dell'apparato burocratico sfibrano il senso della responsabilità personale, minano la capacità di partecipazione e rischiano di far implodere la democrazia in un processo interno di disfacimento valoriale. La diffusione del relativismo crea infatti un disorientamento di base che rende difficile all'individuo ricostruire e mantenere le categorie morali. Un esempio di falsificazione del bene, operato dal relativismo, consiste nella sostituzione delle virtù con i valori[13]. Ai diritti naturali si sono sostituiti i diritti del soggetto, sottoposti a continui rimaneggiamenti e patteggiamenti, dal momento che si identificano con i desideri di ciascuno dei gruppi dominanti. La criticità maggiore di questa situazione risiede nel tentativo di sovrapposizione del concetto di umanitarismo[14] a quello di umanesimo[15].

---

[11] Etica è orientare le proprie scelte mettendosi, implicitamente, in relazione con l'altro. Non c'è quindi etica, come esigenza di prossimità con cui misurarsi, dove non c'è quella nostalgia dell'altro che genera alterità nella responsabilità. Nell'individualismo - dove l'amore-*eros* diventa un bene soggettivo in cui va perduto il senso del bene dell'altro - manca invece un libero corris*pondere*, un portare, nel senso del *pondus* (lat.), per amore-*agape*, parte del peso dell'altro.

[12] M. Anspach, *A buon rendere*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

[13] *"I valori infatti sono relativi, hanno un senso solo all'interno di una specifica cultura, al contrario delle virtù, che sono valide ovunque e per tutti. Conseguenza di questa tendenza è la falsificazione dei diritti, cioè di quella dimensione chiamata a tutelare i valori",* A. Besançon, *La falsificazione del bene*, Osservatore Romano, 27-01-08, p. 1.

[14] Negli ultimi decenni si è assistito all'ascesa sempre più pronunciata di una nuova ideologia, quella dell'*umanitarismo*. I paesi occidentali si prodigano sempre di più per intervenire in altri paesi, in ragione delle particolari situazioni di crisi e necessità con aiuti medico sanitari, alimentari e di prima necessità, programmi di assistenza o addirittura con forme di ingerenza umanitaria armata (Somalia, Kuwait, ex-Jugoslavia, Kosovo, Irak, Afghanistan). In realtà, l'idea di emergenza su cui si basa l'intervento umanitario va sottoposta caso per caso, ad attenta valutazione. La maggior parte delle situazioni definite "emergenze" dai media, dai politici e dall'opinione pubblica sono in realtà processi di medio o lungo periodo. L'intervento umanitario spesso non si confronta più con uno stato di eccezione, ma con situazioni sempre più diffuse e "normali" di conflitti a bassa intensità. Si rimanda a *Trenta tesi sull'umanitarismo*, su: http://www.sociologiadip.unimib.it/mastersqs/dida2/testitre/01_umanit.pdf.

[15] Strettamente correlato al concetto di bene comune, l'umanesimo è quella forma di pensiero-azione che partendo dalla libera scelta del singolo, deve costruire una società (realtà territoriale, nazionale, sovranazionale) in grado di rendere accessibile alle persone tutto ciò che è necessario per una condizione di vita veramente umana come, ad esempio, il diritto a scegliere liberamente il proprio lavoro e lo stile di vita, costituire la famiglia, possedere l'abitazione, educare i propri figli, agire rettamente secondo la propria coscienza, tutelare la salvaguardia della vita e garantire la libertà di espressione che è il primo dei valori dell'azione politica. L'autorità politica ha quindi il compito di provvedere direttamente al bene pubblico attraverso le forme di governo e le sue leggi. Il fine comune dell'autorità politica è dunque la promozione umana mediante un umanesimo diffuso dall'esempio di un governo che porti al conseguimento del bene comune pubblico.

1.2 La formazione relazionale per un dialogo tra le reti

Conseguenza evidente di tutto ciò è l'importanza decisiva che riveste la formazione della persona *lungo tutto l'arco della vita*.

Relazione e dialogo

Nella fase storica del nostro mondo globale, il contatto tra culture e religioni - con la loro irriducibile pluralità - richiede un approccio formativo multilaterale che predisponga la persona ad apprendere la *grammatica del dialogo*, la struttura relazionale più congrua per entrare in un rapporto di cooperazione e combattere intolleranza, incapacità di comunicare, ignoranza culturale e solitudine, categorie dominanti intorno a noi che impediscono la fecondità di un territorio e sono forze opponenti alla costruzione di una rete.
Viviamo la fase adolescenziale delle trasformazioni strutturali e culturali che la società italiana sta attraversando in seguito al suo inserimento nel contesto delle politiche europee. Oggi i centri urbani della società multietnica sono diventati un crocevia di culture e tradizioni diverse. Per questo dare attenzione alla conversazione, forma che attraversa vari ambiti di abitudini e stili di vita, è un'esigenza culturale e il segno concreto di una disponibilità ad apprendere. Nel tempo di crisi di ogni certezza, Martin Buber[16] suggerisce di ricominciare dal dialogo[17], percorso di ritorno dalla categoria di individuo a quella di persona.
Il processo autentico del dialogo non consiste nella condiscendenza, ma nel confronto collaborativo di due, o più, diversità capaci di rispettare le posizioni altrui senza venir meno ai propri convincimenti. Dentro di noi portiamo il dialogo, siamo fatti di parole e per questo abbiamo la necessità di aprirci al diverso. Comunicare è un'azione sociale partecipativa. Senza parola non si costruisce l'uomo, per questo ogni individuo è dotato di strumenti preposti a comunicare. Analizzando la radice etimologica della parola *com-unica-azione*, si può notare che la parola stessa presuppone la presenza di un'unica azione comune. Il fattore che fa progredire la comunicazione è il dialogo, per questo qui parliamo di *dialogo* e di *relazione*. Solo se discende dall'azione unitiva del dialogo, dalla comprensione e dalla compromissione con la diversità, dal tormento e dalla difficoltà della condivisione, solo a queste condizioni, l'essere che ha compiuto l'esodo dal deserto del proprio io, nell'armonia della parola offerta genera in sé la persona.

---

[16] M. Buber, *Io e tu*, in *Il principio dialogico*, Comunità, Milano 1958, pp. 9-10, 57-59. La dualità per Buber è inscritta nella natura stessa dell'uomo: "*la parola fondamentale io-tu scaturisce cioè dal legame naturale (…). Infatti, nel linguaggio mitico ebraico si dice che nel grembo materno l'uomo conosce l'universo, e lo dimentica alla nascita. E questo legame gli rimane impresso, come misteriosa immagine di desiderio (…). Come ogni essere che sta per venire al mondo, ogni figlio d'uomo riposa nel grembo della Grande Madre, di quell'indiviso mondo originario che precede la forma. Sciogliendosene, si apre alla vita personale (…), al figlio dell'uomo è dato il tempo per passare dal legame naturale che va perdendo al legame spirituale col mondo, cioè alla relazione*" (*ibidem*, pp. 76-77).

[17] Trisillabo di radice greca dinamico e riflessivo al tempo stesso, in cui la prima sillaba "*dia*" indica un moto; le due seguenti "*lo-go*" significano parola, discorso, pensiero. L'atto del dialogo è tale quando i contenuti mentali circolano secondo regole condivise dai soggetti impegnati nello scambio. Quando logica, esperienza ed emozione non sono presenti, siamo fuori da un contesto di dialogo. La globalizzazione ha portato ad una difficoltà nel dialogo. Ad esempio, le distanze accorciate, ma distorte dal virtuale ed il multiculturalismo adottato da chi ignora persino le proprie tradizioni, portano come reazione ad un tipo particolare di difesa dell'identità che va sotto il nome di intolleranza.

Il processo del dialogo è una leva per alzare l'indice di un generale impoverimento formativo e culturale. Per svilupparsi ad ogni suo livello, la comunità ha bisogno di una precisa strategia progettuale partecipativa di formazione.
Il fondamento dell'uomo è la relazione, la sua mancanza è dolore, è angoscia. Senza l'altro, rischiamo di non essere; non si diventa uomini se non fra gli uomini. Come non si può amare a distanza, così non si può educare a distanza, restando fuori dalla mischia, senza sporcarsi le mani con la difficoltà reale che oggi richiede strutturare il momento educativo, confrontarsi con uomini e donne in carne ed ossa.

Non è data relazione senza dialogo. È solo nel suo dispiegarsi *dialogico*, infatti, che essa può venire pienamente compresa e agita, poiché *i momenti della relazione sono uniti dall'elemento del linguaggio in cui sono immessi*[18].
Nel dialogo *le differenze trovano una comune abitazione*[19].
A partire da questo incontro tra *io* e *tu*, situato all'origine stessa dell'antropologia, la persona può trovare un'occasione di crescita integrale e di inserimento lavorativo. Siamo fatti per *dirci* all'altro e *questo dirsi è ascolto paziente, è attesa dei passi altrui per sintonizzarli alla nostra cadenza*[20].
Per questo, il dialogo, quando è un autentico incontro tra due *misteri normali*, è coformazione poiché è una conquista sia formativa che auto-formativa.

Vi sono almeno tre specie di dialogo[21]: quello *tecnico*, proposto solo dal bisogno dell'intesa oggettiva; il *monologo travestito*, ossia lo pseudo-dialogo in cui due persone, incapaci di rendere reale la situazione in cui vivono, sono riunite nello stesso luogo ma parlano con se stesse; infine, quello *reciprocante* - non importa se parlato o silenzioso - in cui ciascuno dei partecipanti intende e accetta l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e così li predispone a *spiegarsi* in autenticità.

Il dialogo è osservazione che apre alla conoscenza. B. Brecht diceva che "*osserva male colui che con l'osservato non ha nulla a che fare*".
L'eliminazione delle distinzioni, frutto di disattenzione intellettuale, dà luogo ad una serie di modelli di dialogo incompiuto. Un primo esempio lo troviamo nel *concordismo generico*, una sincretistica[22] confusione di saperi, valori e credenze per cui la persona smarrisce la consistenza valoriale dei contenuti ed i ruoli di responsabilità fra le parti risultano appiattiti. Una seconda forma di inesatta individuazione delle distinzioni porta al *fondamentalismo* che, sostanzialmente, mira all'eliminazione della libertà di espressione di uno dei due poli del dialogo. Caratteri espressivi

---

18 M. Buber, *op. cit.*, 1958, pp. 9-10, 57-59.
19 M.F. Schepis, *La comunità in divenire. Dal principio dialogico di Martin Buber*, cfr. http://www.sifp.it/articoli.php?idTem=3&idMess=463
20 G. Matino, *Dispersi in una società che parla "global"*, Agorà, Avvenire 29/01/08, p. 33.
21 Classificazioni liberamente desunte da: R. Alessandrini, *Inconsistenza educativa, confronto e intolleranza*, Osservatore Romano, 19/01/08, p. 5.
22 Sincretismo può essere considerata qualsiasi tendenza a conciliare in modo indifferenziato elementi culturali, filosofici o religiosi eterogenei appartenenti a due o più culture o dottrine diverse.

propri di questa forma sono l'aggressività del linguaggio, se non dei modi, l'intolleranza, il vilipendio, il dileggio sistematico dell'altra parte. Sul lavoro, il *mobbing* è uno dei sintomi della patologia del fondamentalismo, come lo è il bullismo a scuola o l'emarginazione degli immigrati in una comunità. Vi è poi una ulteriore forma di dialogo mancato e consiste nella *radicalizzazione* delle distinzioni, ovvero si riconosce all'altro il diritto di esistere, ma non si vogliono/devono avere rapporti con questo. Tale atteggiamento genera una divisione interna ed esterna alla persona che possiamo definire a *camere stagne*, individuabile, ad esempio, nel rapporto interrotto tra politica e morale, tra cultura e formazione.

La forma del dialogo positivo è quella che porta due persone, come due istituzioni, ad esprimere liberamente se stesse facendo della loro diversità un'*armonia nella distinzione*. È simile a quello che in una partitura d'opera porta due voci a produrre una sola armonia, pur restando se stesse. Coltivare tale forma di dialogo *includente* con quanto la circonda porta la persona a divenire co-protagonista del processo educativo e formativo, la costruisce alla partecipazione, al dialogo responsabile - con se stessa, con gli altri e con le istituzioni.
Formare all'*arte del dialogo* - quello fatto nel momento giusto, nella fattispecie giusta e nel modo giusto - è una competenza che esige sensibilità, empatia, comprensione della cultura dell'altro. Dialogare è quindi un autentico itinerario di co-formazione *lifelong learning*.

Relazione e linguaggio
La prospettiva dominante che, in termini complementari, si accompagna al dialogo è quella del linguaggio. Per riscoprire il potere dialogico della parola che usiamo per comunicare, per formare, è essenziale uscire da forme di linguaggio autoreferenziali ed approdare alla potenza descrittiva delle parole semplici. Porre attenzione alla forma espressiva combatte non soltanto forme individualistiche di comportamento quanto la più pericolosa, emergente tendenza *all'altruicidio*[23]. Questa patologia comunicativa si palesa nel linguaggio disincantato, indifferente o dissacrante dei pessimisti stanchi e sospettosi del nostro tempo che diffondono il cinismo che insidia la progettualità, alimento indispensabile per la sopravvivenza di una rete. Un altro rischio è esprimersi con una prevalenza di luoghi comuni. La stessa frase ripetuta per enne volte, infatti, finisce per diventare una verità in chi non è abituato a riflettere; finisce con il sopprimere lo spazio simbolico in cui può avvenire la relazione della persona con se stessa e con l'altro, e porta alla pigrizia mentale che rende gregari e manipolabili.

Il linguaggio crea intorno alla persona una atmosfera precisa: parlare in modo *indifferente* cioè privo di emozionalità, favorisce l'alienazione. Nella comunicazione corrente, il linguaggio è già di per sé parte del contenuto del messaggio. Nel pro-

[23] M.F. Schepis, *op. cit.*

cesso educativo, *educa* sia chi forma sia chi rappresenta un'istituzione; va quindi evitato al pari di un linguaggio scurrile anche l'idioma spregiudicato dello show - forma di rappresentazione dominante dell'*homus televisivus* - che porta ad un progressivo impoverimento della lingua e dell'ideazione.
Bisogna guardare alla lingua come ad un bene comune, prezioso ed insieme pericoloso per la sua intrinseca valenza politica e sociale. Vanno quindi promosse forme di linguaggio simboliche, immaginifiche, riflessive che stimolino la creatività, lo spirito di imprenditorialità, la responsabilità nell'ascoltatore.
Octavio Paz[24], affermava che "*un popolo si corrompe, quando si corrompe la sua grammatica*". Questo ammonimento - che si rivolge soprattutto ai decisori, agli educatori ed ai formatori - può significare, ad esempio, il superamento di un esprimersi nell'esoterico[25] *formatorese* o *burocratese*, modalità difensive che ostacolano l'apertura all'apprendimento e il *rapporto interindividuale*, entrambi fattori chiave per la creazione e per il mantenimento delle reti.

Relazione e dono

Il concetto di dono di cui qui trattiamo è riferito particolarmente alla relazione educativa di reciprocità positiva che si costituisce tra l'istituzione e il cittadino, tra il formatore e il formato.
Socrate affermava che il maestro che dà e che si dà, nella saggezza e nella generosità, costituisce la fonte di un sapere inestimabile.
Nel campo dell'antropologia, il dono, atto così essenziale all'umanizzazione, predispone alla comunicazione, allo scambio, alla relazione, alla comunione ovvero al comportamento reticolare. In forza di questo influenzamento, la comunità come il mercato può estendersi in una relazione di competitività positiva da *socius*[26] a *socius*. Comportarsi "*uti socius*", ovvero *come alleati*, esalta la *chance* per lavorare insieme per costruire nuove vie di integrazione.
Donare va inteso come un insieme di piccoli gesti disinteressati che ognuno di noi può compiere in tutti i contesti in cui ci troviamo a vivere. Nell'economia di mercato i legami personali di gratuita reciprocità tra individui rimangono tagliati fuori e l'automatismo - informatico, burocratico o farmacologico - inceppa l'esercizio della libera determinazione e dell'esplorazione della vita interiore che forma la persona. Il passaggio attraverso un metalivello di co-formazione - qual è l'agire in forma di *dono* - risulta quindi ancor più necessario per predisporre la nascita di una rete e favorire la crescita di una comunità. In una società che guarda più agli obiettivi da perseguire che non allo stile ed ai mezzi per raggiungerli, il momento del dono può essere considerato un esercizio di umanizzazione in cui ci si decentra dal proprio io. L'agire in forma di *dono*, infatti, riequilibra la relazione con se stessi, poiché aiuta a sopportare la relazione come atto sociale complessivo, fatto di amore, ma anche

[24] Octavio Paz (1914 -1998), poeta e diplomatico messicano, Premio Nobel per la Letteratura nel 1990.
[25] È un termine che indica insegnamenti riservati ad adepti.
[26] Sostantivo latino, trad. *alleato*.

di conflitto; inoltre, donare aiuta a vincere la costante tentazione di considerare il denaro come un fine. Nell'atto del ricevere, il dono ci educa a far parte di una rete di reciprocità capace di andare incontro alle necessità del prossimo. Si può donare il proprio tempo, la propria attenzione. L'ascolto paziente è un dono prezioso per coloro che mancano di beni relazionali.

La vita si fa *esistenza sociale* solo quando è costantemente condivisa e reciprocamente valorizzata[27].
L'incontro dialogico tra soggetto ed esperienza di relazione fa dire "*Io, ma non più solo io-per-me*" e sviluppa nella persona la capacità di stare dentro la dipendenza di reciprocità che la stessa relazione apre. L'esercizio del dono apre una finestra sulla realtà e contribuisce a smaltire lo smog dell'anima dovuto alla perdita del senso del limite. Nelle nostre società evolute, infatti, l'incapacità di distinguere tra necessario e superfluo rende *ignoranti* sui doveri di sostenibilità e sussidiarietà che abbiamo prima come uomini che come cittadini e che stanno alla base di ogni comunità.
Il dono, per definizione, è ciò che non ha prezzo ed apre alla *cerimonia trascendente della libera reciprocità*. L'atto del donare rivela, infatti, che l'esigenza ultima è sempre quella di riconoscere l'altro ed esserne riconosciuti. Per questo il *comportamento* del dono facilita tanto il *maistreaming* (poiché uno ha bisogno dell'altro per realizzare la sua iniziativa) quanto la sussidiarietà e solidarietà, fattori positivamente oppositivi alla reificazione della situazione e della persona.

Come *esempio* comportamentale, infatti, il *dono* si diffonde anche come buona pratica di integrazione e contribuisce a combattere l'indifferenza allo squilibrio distributivo delle risorse. In una società afflitta da una deriva identitaria e individualista, il dono è *comunicazione sociale* che fa uscire la persona dal suo isolamento e apre alla realtà dell'interdipendenza. L'economia redentrice del dono - oltre al senso critico, allo spirito di accoglienza al nuovo, all'imprevisto e al cambiamento - educa ad una società non centripetata sull'io.
Agire in una logica di attenzione alla persona, ad esempio all'interno di una *partnership* trasnazionale, innesta una forza di imitazione che pacifica il contesto, apre nuove vie di solidarietà e aiuta ad uscire da fondamentalismi identitari di tipo nazionalistico. Vissuta come gratuità disinteressata di prestazione, la logica del dono è antitetica a quella mercantile dello scambio. Fare qualcosa *per-dono* amplia le possibilità di pacificazione, interne ed esterne al soggetto, alla comunità, al territorio. Entrare in una *relazione di dono* muta partnership nominali in partnership relazionali e fa recuperare unità e armonia anche nei contesti dove la capacità dialogica si è affievolita o manca del tutto. Per la sua struttura intrinseca - poiché non può essere né razionale, né contrattuale, né gerachica - entrare in una logica di dono, fa uscire da quella della rivalità, della competitività acida e apre alla pazienza dell'attesa, all'educazione al congedo, alla ricerca di ciò che unisce, all'arte di ascoltare,

[27] M. Hénaff, *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia*, Città Aperta, 2002.

a non arrendersi davanti alle difficoltà; in una parola, apre alla collaboratività orizzontale, elemento motore delle reti e del volontariato sociale.

L'esperienza formativa di inclusione sociale

L'esperienza formativa di inclusione sociale, maturata nel corso di quest'ultimo decennio di Progetti europei, ci rende capaci di scendere dal palco delle istituzioni fra il pubblico per catturare i rumori di fondo della comunità - riunita nei bar, nei caffè, in tutti i luoghi informali dove transita la cultura della quotidianità - per identificare le *reti accorciate* e incanalarle in un *mainstreaming occupabile* e sostenibile, *face-to-face.*

La città è divenuta un'onda in movimento, in continua espansione, alla ricerca di sempre nuovi equilibri, di nuovi spazi per il confronto, di luoghi in cui è possibile riconoscersi, facendo coagulare idee, progetti, speranze[28].

Capire cosa vuol dire essere *cittadini locali di una comunità globale* significa, per prima cosa, aprire un confronto con i nuovi soggetti politici informali per *condividere un futuro di pace fondato su valori comuni*[29], come afferma la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.

Saskia Sassen, sociologa esperta di processi transnazionali e docente alla Columbia University, sostiene che "*la globalizzazione, che è soprattutto deregolamentazione e liberalizzazione, ha tolto poteri allo Stato*"[30]; infatti, quanto più l'apparato statale si ritira a favore del mercato, tanto più il rapporto tra Stato e cittadino risulta instabile e alterato. Osserviamo questo fenomeno nell'influenza che le organizzazioni di mercato hanno sulla stabilità politica di interi Paesi. La multinazionale, come persona giuridica, è il nuovo attore informale in grado di determinare scelte che si ripercuotono sull'intera comunità. La multinazionale non è il solo soggetto politico informale; anche la donna immigrata che si oppone alla discriminazione dei figli - e si trova ad attuare delle pratiche di negoziazione spontanee con la comunità locale - è un *soggetto politico informale*. Tale è anche l'anziano, il disabile, il rom o il drop-out. Identificare questi soggetti in grado di influenzare la rete dei rapporti tra cittadini e territorio e formarli alla partecipazione alla comunità, ovvero a servirsi in modo ottimale delle informazioni che consentano loro di uscire dallo stato di disagio e marginalizzazione, diviene possibile se il servizio che gli operatori prestano è attraversato dall'opzione relazionale e partecipativa che responsabilizza.

Il Fondo sociale europeo è un esempio di fondo *responsabilizzante,* attivo e compartecipato, che si muove in parte su una logica di *dono* (sussidiarietà) e in parte

---

[28] F. Ferrarotti, *Roma da capitale a periferia,* Laterza, Roma-Bari 1970.

[29] *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2000/C 364/01). La Carta è un insieme di diritti fondamentali che assicura la protezione dei cittadini nel contesto dell'ulteriore evoluzione della società e dei cambiamenti innescati da un mondo globalizzato.
Cfr. http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf

[30] S. Sassen, *Sociologia della globalizzazione*, Einaudi, 2007; vedi anche S. Sassen, *Territorio, civiltà, diritti*, Mondadori, 2008.

su quella dello scambio (transnazionalità). È un fondo a vocazione *dialogica*, poiché propedeutico a creare relazioni fiduciarie di aggregazione su un progetto comune e a promuovere un riconoscimento e un consenso locale (dal basso) sul tipo di struttura politica che lo promuove.

Il futuro che custodisce la comunità umana è nei piccoli centri[31] dove la persona può vivere ancora una *vita negoziata* perché più naturalmente *partecipabile* e quindi *occupabile*. Se vogliamo governare localmente il problema dei flussi migratori e dell'integrazione - per guidare la co-responsabilità decisionale dei soggetti e degli utenti progettuali e promuovere buone pratiche di rete per la programmazione regionale in materia di sviluppo dei servizi per l'occupazione - è dalla provincia che bisogna partire. Qui le minoranze acquistano un nuovo spessore, non soltanto in termini di recupero sociale quanto in termini di consistenza politica dei soggetti e di *capability*[32] che arricchiscono il territorio.

Partecipazione e responsabilità

Partecipazione e responsabilità sono le due facce della democrazia, che si regge o crolla con esse. La perdita di tensione in cui ci imbattiamo continuamente è frutto di una scelta sistematica del minimo comune denominatore. Le risorse che sono nell'uomo sono grandi, ma c'è bisogno di una misura alta degli ideali per risvegliarli e fare uscire la persona dalla logica difensiva del comunitarismo tribale, da quella del senso di colpa per la propria situazione di ordine e di benessere come da quella opposta di marginalità ed esclusione.

È necessario avere la coscienza di chi si è - come persona, come cittadino e come rete - perchè aumenti la capacità di integrazione, tanto nella relazione che nella rappresentanza, fra gli attori del *welfare*, della formazione e del mercato del lavoro. La formazione relazionale, facendo perno su tre grandi principi (*la relazione, la responsabilità, la libertà di scelta*) porta la persona ad un'etica caratterizzata dalla stima altruistica di sé. Solo da un *io* che guarda un *tu* può costruirsi una convivenza. Nell'incontro con la realtà di una relazione, l'io viene portato a scoprire che è fatto da un altro e per un altro. La persona così formata *impara a pensare*; comprende che la sua identità e l'altro rappresentano i poli dello stesso percorso che porta all'unione di interiorità ed esteriorità; comprende che cultura e fede, scienza e filosofia, economia ed etica sono i campi nei quali devono aprirsi e confrontarsi

[31] Nelle metropoli, città ad espansione dinamica perché strategiche all'espansione dei consumi, stiamo assistendo alla standardizzazione della tipologia di consumo e dei modelli di sviluppo. Le mega-città di tutto il pianeta sono dotate di infrastrutture e servizi del tutto simili che le vanno rendendo omologhe anche dal punto di vista visuale. Influenzate dalle esigenze di mercato, le città globali sono luoghi di crescita urbana disordinata, dove i conflitti sociali sono in aumento al pari delle baraccopoli. La lotta per la sopravvivenza si è spostata nei centri urbani, in cui si creano continuamente nuove frontiere dove nuovi soggetti con nuovi interessi, entrando in competizione tra loro, mutano la destinazione dei luoghi, ne determinano la tipologia di frequentazione migliorando o peggiorando la vita dei residenti.

[32] Abilità di portare a termine un'azione, di condurre in porto un progetto integrando competenze e capacità.

le vie del dialogo, cosicché, come afferma Jean Guitton, *attraverso il mutuo contatto si ricostituisca una cultura insieme "positiva" e "mistica", la sola che possa tenere fronte alle attuali trasmutazioni globali*.

Con che cosa mai si può distruggere l'uomo?
Con la politica senza principi. Con la ricchezza senza lavoro.
Con l'intelligenza senza sapienza. Con gli affari senza morale.
Con la scienza senza umanità. Con la religione senza fede.
Con l'amore senza il sacrificio di sé.
Mahatma Ghandi

L'autentica saggezza nasce quando l'amore del sapere e il sapere dell'amore si fondono.
Ramon Panikkar

Colui che vuol fare del bene ad un altro
deve farlo nei Minuti Particolari;
il Bene Generale è la scusa del furfante,
dell'ipocrita e dell'adulatore.
William Blake

In margine

Certamente c'è un primato della parola rispetto al silenzio, ma troppo spesso le parole quando si assoggettano alla dittatura della consuetudine, diventano figlie mute di un silenzio *s-centrato*. Una persona non può comunicare con un'altra senza provare a conoscerla. L'attenzione è l'atteggiamento realistico dell'uomo che scopre il "tu".

L'attenzione è l'aspetto di dono del comunicare in forma personale.

Nel silenzio dell'attenzione matura a poco a poco il dialogo, perché l'attenzione è presenza e non può mantenersi a distanza. L'attenzione è già comunicazione che lascia sempre incantati e sorpresi e apre l'altro all'ascolto.

Ragione e sentimenti quando varcano in forma di dono la soglia del mistero dell'altro, penetrano in una regione nuova e costruiscono vie comuni e dinamicamente stabili.

Attraverso il cambiamento che opera, l'attenzione diviene la fonte del movimento positivo che porta uomini e natura verso la sponda dell'incontro reciproco, nella convivialità delle differenze. La marginalità, può e deve essere trasformata in tipicità.

Una comunità come una persona, per mantenersi viva, deve continuamente respirare. E una comunità *respira bene* quando i suoi membri sono se stessi fino in fondo, aperti al dialogo, alla reciprocità e al rispetto di quella specificità costituita dai diversamente abili.

... "*Accettare di aprirsi di nuovo alla comunità come alla propria originaria dimora vuol dire abbandonare l'abitudine alla scorza protettiva di una conclusa totalità. Significa lacerare la quiete per catapultarsi all'esterno. Significa esporsi nudi al mondo, donandosi senza riserve fidandosi dell'altro o, meglio, affidandosi all'altro come ad uno sconosciuto. Sporgersi verso il tu, riscoprirlo come essenziale al proprio io, eppure dovervi rinunciare: tutto questo può sembrare vertigine. Ma è davvero possibile vivere fuori dal luogo comune? Non è forse più rischioso per l'uomo definire i margini della propria esistenza dentro una monade senza porte e finestre, dove il proprio monologo consuma ogni possibilità di parola a venire?*"

Maria Felicia Schepis, *Il Due è all'origine*

BIBLIOGRAFIA

Alessandrini R., *Inconsistenza educativa, confronto e intolleranza*, Osservatore Romano, 19/01/08, p. 5.

Anspach M., *A buon rendere*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

Besançon A., *La falsificazione del bene*, Osservatore Romano, 27-01-08, p. 1.

Buber M., *Io e tu*, in *Il principio dialogico*, Comunità, Milano 1958, pp. 9-10, pp. 57-59.

Ferrarotti F., *Roma da capitale a periferia,* Laterza, Roma-Bari 1970.

Hénaff M., *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia*, Città Aperta, 2002.

Matino G., *Dispersi in una società che parla "global" senza dir nulla di vero*, Agorà, Avvenire 29/01/08, p. 33.

Sassen S., *Sociologia della globalizzazione*, Einaudi, 2007.

Sassen S., *Territorio, civiltà, diritti*, Mondadori, 2008.

1.3 RETI DI SERVIZI TERRITORIALI: SOGGETTI, ORGANIZZAZIONE E RELAZIONI

di Marta Consolini[33]

FLAI-*lab* ha affrontato da tempo, tra i temi cruciali per la società della conoscenza, anche il tema della rete nelle sue diverse dimensioni: tecnologica, organizzativa e relazionale, la formazione a distanza, l'apprendimento collaborativo e organizzativo, etc. sono ancora oggi temi ad alta priorità su cui è essenziale lavorare per raggiungere obiettivi concreti e realizzare l'innervazione necessaria tra i luoghi formali dell'apprendimento e le organizzazioni.
Questo contributo si colloca all'inizio di una fase di approfondimento che, partendo da quanto è stato realizzato e messo a disposizione dal Progetto FLAI-*lab* sia come strumenti operativi che come riflessioni metodologiche, vuole promuovere la partecipazione di altri attori territoriali per confrontare, verificare, sviluppare i prodotti FLAI-*lab*, anche alla luce dell'evoluzione dei bisogni formativi delle persone e delle richieste istituzionali circa la nuova programmazione.
Sulla base di questa premessa desidero proporre una riflessione, che spero possa continuare su un terreno sperimentale, su due punti nodali:

- il valore della rete per la persona e per l'organizzazione;
- l'importanza dell'orientamento e della formazione al lavoro in rete per lo sviluppo integrale della persona.

Se il primo punto non sembra essere in discussione in quanto i documenti di programmazione nonché i seminari e la letteratura di settore individuano nell'organizzazione a rete lo strumento più efficace per fornire al cittadino servizi più rispondenti al soddisfacimento globale dei suoi bisogni, è invece meno forte e sentita l'esigenza di un orientamento e una formazione specifica al lavoro in rete che abbia la persona come fine e non come mezzo.
Per sostenere le scelte della persona (formative, professionali, personali) e garantire a tutti servizi di qualità durante l'arco della vita è, di fatto, indispensabile una collaborazione fra diversi soggetti e fra competenze polivalenti ed integrabili per l'offerta di una maggiore gamma di servizi.
Tutti concordano sul valore formativo della rete per le persone e per le organizzazioni ma non è altrettanto forte la cultura e l'attenzione agli aspetti organizzativi, didattico-pedagogici, relativi a questa modalità di lavoro; né è sentita come sostanziale la consapevolezza di dover potenziare la capacità di networking attraverso la formazione e la riflessione/valutazione sulle esperienze in corso e sulle pratiche operative di lavoro in rete[34].

---

[33] Esperta di orientamento e di formazione, si occupa di progettazione, ricerca e assistenza tecnica ai servizi di orientamento e ai centri per l'impiego. Collabora per la formazione degli operatori con diverse istituzioni, fra cui l'ISFOL (Progetto FLAI-*lab*) e l'Università di Pavia (*Master per coordinatori di orientamento*). Ha condotto diverse ricerche sui servizi di orientamento, fra cui lo "*Studio sulle politiche di orientamento in Italia*" su incarico del Cedefop (martaconsolini@libero.it).

[34] La difficoltà a concretizzare il lavoro in rete è emersa anche dallo "Studio sulle politiche e sui servizi di orientamento in Italia" che ho realizzato come report nazionale per il più ampio processo di ricerca Ocse, Cedefop, European Training Foundation e World Bank.

Potenziare il networking

Se è importante lavorare in rete, è quindi necessario potenziare anche il *networking*, inteso come capacità di utilizzare le diverse reti per migliorare i servizi offerti, scambiare informazioni e pratiche, potenziando tanto la propria attività professionale quanto il proprio capitale sociale.

Per affrontare questo tema, ragionando su un caso concreto, abbiamo chiesto la disponibilità dell'Enaip Friuli Venezia Giulia, capofila del Progetto Equal *Occupabile - Servizi in rete per l'occupabilità* di verificare la percorribilità di una sperimentazione dei percorsi formativi proposti dall'ISFOL attraverso FLAI-*lab*.

L'esperienza di Equal ci è sembrata particolarmente significativa in quanto l'iniziativa si propone come un laboratorio per lo sviluppo del territorio attraverso la costituzione di partenariati di sviluppo che raggruppano differenti attori. Nel caso specifico, *Occupabile* ha come obiettivi: a) lo sviluppo di strumenti e metodologie in grado di supportare le persone disoccupate a rischio di esclusione e b) la sperimentazione di *modelli di reti stabili di servizi* locali per l'occupabilità, fondate sul *dialogo fra servizi* appartenenti a sistemi diversi (sistema della formazione, dell'occupazione, dell'orientamento, della protezione sociale).

Un bisogno del territorio, a cui sta cercando di rispondere il progetto, è proprio la difficoltà degli utenti finali di conoscenza, accesso e utilizzazione dei servizi esistenti per la mancanza di integrazione fra gli attori del *welfare*, della formazione e del mercato del lavoro.

Per superare queste criticità e garantire ai beneficiari finali un servizio integrato è necessario lavorare su *diversi livelli, dal sistema di governance locale alla comunità degli operatori* intesi come soggettività cooperanti.

Una volta definito l'obiettivo e la volontà di costruire una rete territoriale, sono in grado gli attori del progetto, nelle sue diverse componenti, di rispondere alle sfide di una nuova modalità di organizzazione del proprio lavoro? E che cosa può essere potenziato e migliorato? In che modo? Queste sono state alcune delle domande chiave da cui è partito *Occupabile* e su cui sta lavorando attraverso fasi diverse, che vanno dalla Mappatura dei soggetti e dalla costruzione del modello di rete fino alla formazione. In relazione a queste piste operative, la sperimentazione di alcune proposte formative elaborate dall'ISFOL in tema di apprendimento relazionale tra soggetti cooperativi ci è sembrata attuabile.

Occupabile ha inoltre messo a fuoco alcuni aspetti, che ritengo utile riproporre in quanto sono spesso comuni a diverse situazioni e progetti di rete. Ad esempio, un punto che è stato sottolineato dal gruppo di progetto è il rischio di sovrapposizione, la mancanza di una effettiva conoscenza reciproca, di chi fa che cosa sul territorio e dei ruoli giocati dai diversi attori. In modo sintetico, tali criticità possono essere descritte attraverso i seguenti aggettivi:

- superare le diffidenze;
- conoscere chi fa che cosa;
- condividere una visione comune;
- condividere un linguaggio;

- definire il coordinamento operativo;
- dare tempi e spazi alla rete.

Competenze necessarie per il lavoro di rete: un'attenzione speciale agli aspetti organizzativi e relazionali

Per individuare strumenti utili, formativi e organizzativi, per potenziare il networking occorre inoltre, partendo dai bisogni individuati, conoscere, condividere e riflettere sui diversi ruoli all'interno della rete e sul tipo di competenze necessarie per attivarla e mantenerla. Occupabile individua quattro livelli: i beneficiari finali, il sistema di *governance* locale, la comunità degli operatori, i decisori regionali responsabili della programmazione. Livelli tutti che sono di importanza nodale per lo sviluppo di proficue forme di cooperazione fra reti locali e regionali. Questo lavoro di interconnessione richiede però da parte dei *decisori* e del *management* anche una competenza manageriale e organizzativa che soltanto un'adeguata formazione di tipo pedagogico-relazionale può assicurare. Formazione aperta e multidimensionale che sappia tener conto delle risorse disponibili e dei vincoli possibili nelle diversi fasi di:

- scelta strategica del perché fare rete e con chi;
- messa a punto delle modalità organizzative, compresi i dispositivi di coordinamento e di verifica;
- valutazione dell'esperienza per decidere se continuare il lavoro in rete e/o come integrarlo e modificarlo rispetto ai problemi individuati.

Fare rete infatti non è semplicemente "collaborare" ed essere aperti, ma significa essere capaci di collaborare unitariamente ad un progetto con obiettivi specifici, partner e ruoli differenziati, strumenti e modalità organizzative da definire. È mia personale opinione che sia strategico avere consapevolezza degli aspetti organizzativi tanto di quelli relazionali per raggiungere risultati di efficacia. Mi riferisco al disegno e alla progettazione della rete, ai ruoli dei partner, agli accordi formali ma anche agli strumenti di lavoro comuni, alla condivisione delle risorse informative e documentarie, a dispositivi (quanto più leggeri e co-strutturati possibile) di coordinamento e di verifica. Si tratta infatti, per le funzioni di management, di potenziare professionalità con competenze di analisi del contesto, di programmazione degli interventi, di verifica dei risultati, capaci di coordinare azioni integrate e far dialogare persone e istituzioni diverse.

In questo modo, attraverso la sperimentazione di modelli praticabili di rete, ogni progetto che si apre a rete potrà offrire agli enti preposti alla sua attuazione la possibilità di svolgere un ruolo di promozione e di servizio in modo più efficace e di sostenere i processi decisionali relativi alla futura programmazione in materia di sviluppo dei servizi per l'occupazione.

Non meno importante è il ruolo degli *operatori* che spesso sono il fattore di successo o di insuccesso delle politiche di innovazione dei servizi. L'importanza di motivare gli operatori dei diversi servizi, di favorire la costruzione di linguaggi condivi-

si sul territorio e di un *know how* comune, di farli lavorare insieme attraverso la messa a punto e la sperimentazione di strumenti e metodologie in maniera partecipata è fondamentale per lo sviluppo di un progetto a rete. Da questo punto di vista, l'interlocuzione tra *Occupabile* e ISFOL FLAI-*lab* può portare a risultati futuri che valorizzano e innervano reciprocamente, e ci auguriamo positivamente, gli enti soggetti di co-sperimentazione. Questa co-sperimentazione, infatti, valorizza le competenze specifiche per lavorare in rete e attraverso la rete anche per operatori che non ricoprono direttamente il ruolo di responsabile/interfaccia rispetto alla propria struttura di appartenenza. Per operare in un progetto a rete sono richieste, infatti, oltre alle competenze tecnico specialistiche proprie dei ruoli e delle funzioni ricoperte come orientatori, formatori o operatori del CPI, alcune competenze finalizzate al lavoro in rete e competenze trasversali, tra le quali, non ultime, quelle che facilitano il lavoro di progettazione comune fra i soggetti coinvolti.
Per le finalità che il Progetto *Occupabile* e FLAI-*lab* si propongono, come anche per ogni altro progetto che scelga di integrarsi a rete, è certamente importante che i soggetti oltre a conoscere gli strumenti informatici e telematici che facilitano la comunicazione e lo scambio, imparino a lavorare facendosi "margine", cioè sviluppando al contempo la capacità di implementare all'interno una comunità professionale e la capacità di accogliere e di animare soggetti destinati a formare una rete territoriale. Saper lavorare in gruppo e gestire gruppi va integrato con la capacità di usare efficacemente canali diversi di comunicazione e diffondere/condividere, in modo competente, i risultati del lavoro comune affinché il capitale sociale di persone, enti e organizzazioni cresca di pari passo alla conoscenza dei suoi componenti.

La formazione al lavoro in rete: quali modalità

"Lavorare insieme in maniera partecipata è forse il miglior modo di formare al lavoro in rete".

Questo commento di un partecipante ai lavori del "Laboratorio" di un'altra rete che sto seguendo, il Progetto IN-S-IEME della Provincia di Rimini, è forse il miglior modo per introdurre il secondo tema, relativo a quali modalità privilegiare per una formazione più efficace al lavoro in rete, aspetto che è stato oggetto di un lavoro importante di FLAI-*lab*, che ha prodotto diverse proposte. *Occupabile* ha dato un corretto rilievo all'azione formativa degli operatori sulla base dei bisogni prima descritti di conoscersi meglio, di condividere un linguaggio e strumenti di lavoro comuni ed è dunque stato l'interlocutore ideale per riflettere e ragionare sull'inserimento di alcuni moduli di formazione relazionale proposti da FLAI-*lab*, per aprire o animare le sessioni formative del progetto.
IN-S-IEME (INnovare Servizi IntegrarE MEtodi), altro laboratorio per pensare in rete, ha già al proprio attivo due anni di lavoro comune e si muove con l'obiettivo di rafforzare il sistema provinciale dell'orientamento. Il Laboratorio è un dispositivo al servizio della rete, a cui partecipano i progettisti delle agenzie formative territoriali insieme ad esperti di riferimento. È una sede pensante per riflettere e riprogettare gli strumenti utilizzati per l'orientamento a Rimini, confrontandoli anche con al-

cune buone pratiche sviluppate da altri soggetti e in altri territori con lo scopo di migliorarne la qualità. Naturalmente l'integrazione delle azioni non è facile, fra i diversi soggetti c'è stata una legittima competitività … e si è trattato di lavorare per abbassare le difese. L'esperienza mi ha insegnato che per lavorare insieme fra pubblico e privato, in modo integrato e non omologato, individuando spazi di cooperazione nella diversità dei ruoli, aree di non sovrapposizione, ma di reciproca compensazione per promuovere lo sviluppo di servizi mancanti, è necessario relazionarsi, ovvero conoscersi meglio come persone.

Il valore pedagogico di un dispositivo come il Laboratorio, categoria cui FLAI-*lab* appartiene, conferma l'importanza strategica della co-progettazione. Attraverso l'elaborazione di un prodotto collettivo, il laboratorio diventa, infatti, anche luogo attivo di un processo di apprendimento continuo. Non è certo una panacea, ma è un possibile modello di riferimento, peraltro condiviso dagli esperti di formazione che lo hanno più volte raccomandato in particolare per la formazione degli operatori. La progettazione di un insieme polivalente di strumenti richiede oggi una grande attenzione agli aspetti relazionali come quelli "on the job" e, in una logica di interdipendenza sistemica, gli uni non possono più sussistere senza gli altri. In tale contesto, l'insieme di strumenti, anche multimediali, proposti nel percorso modulare FLAI-*lab* può essere utilizzato per implementare tematiche relative allo sviluppo di capacità e competenze per il lavoro di co-progettazione necessario alla promozione di consorzi e comunità territoriali sia per interventi di formazione breve e mirata, che come supporto di animazione in occasioni periodiche di incontro (ad esempio tavoli tecnici di co-progettazione o per l'analisi di temi chiave e lo scambio di buone pratiche), fino all'uso condiviso da più soggetti per sviluppare una "comunità professionale", da attivare su uno spazio web dedicato.

Sperimentare contenuti che abbiano in sé valenze formative, sociali ed etiche, in un rapporto di reciprocità, può costituire non solo un uso innovativo delle tecnologie, ma costituire un supporto concreto, a valenza integrale, per conciliare le dissonanze prodotte da forti ritmi di lavoro, distanza, necessità di formazione permanente e necessità di integrazione e sviluppo della propria identità.
Desidero concludere con due osservazioni finali e una proposta.

Negli incontri organizzati dal Progetto FLAI-*lab*, viviamo ogni volta l'esperienza della "comunità professionale". Attraverso il confronto e lo scambio fra persone che condividono bisogni ed interessi nell'ambito di un determinato settore, sperimentiamo dal vivo come in un clima di collegialità condivisa si può essere informati e formati su quanto succede a livello nazionale ed europeo, conoscere le iniziative più significative, aggiornarsi.

Il superlavoro e i molteplici fronti professionali spesso impediscono a noi operatori di partecipare a incontri/convegni e quindi diminuisce anche il tempo personale

di un necessario lavoro di confronto e aggiornamento. Partecipare ad esperienze di co-formazione e dare il proprio contributo a tematiche di comune interesse, condividere esperienze operative, materiali di supporto, documenti utili al lavoro di rete è una "buona pratica" da promuovere e valorizzare anche nella progettazione di interventi a gittata più ampia. Intendo dire che esperienze formative di questo genere, nei tempi e nei modi in cui ogni partner può dedicare la propria attenzione al lavoro comune andrebbero estese anche in senso curricolare perché, e ne parlo perché ne ho fatta diretta esperienza, possono concretamente aiutare a costruire in modo graduale una vera comunità professionale, fra i membri di una stessa rete di interessi e promuoverne di nuove!

L'ultimo punto riguarda le cosiddette "*buone pratiche*" che sono un tema un po' dibattuto, forse perché nella modalità di proposizione è stata usata una metodologia fredda, "a elenchi", in modo ripetitivo o riduttivo. Personalmente penso che dall'esperienza degli altri si possa imparare e che le buone pratiche possano costituire, a certe condizioni ed anche per differenza, una forma di apprendimento molto efficace. L'esperienza di chi ha già trovato ed applicato con successo soluzioni o risolto difficoltà può essere preziosa per chi sta cercando con grande impegno di far partire un nuovo servizio nell'ambito della propria realtà territoriale.

Da qui parte la mia proposta di organizzare, individuati alcuni soggetti disponibili, un approfondimento su un progetto di educazione alla rete, come quello proposto da FLAI-*lab*, attraverso un approccio fra pari secondo la metodologia del *Peer Review.*
In Italia ci sono attualmente diverse esperienze operative di rete, la cui configurazione potrebbe fornire ulteriori, interessanti casi di studio per approfondire il lavoro in corso e futuro tra il Progetto FLAI-*lab* ed i referenti di *Occupabile* e in IN-S-IEME. Nel lavoro di strategia di diffusione del Progetto FLAI-*lab*, che stiamo intraprendendo, intendiamo proseguire prendendo in considerazione anche tipologie di rete diverse da quelle aziendali, ad esempio, reti di scuole o reti per l'inserimento di disabili. Un primo obiettivo, tenendo conto anche di alcune esperienze europee, sarà quello di esaminarne le valenze formative relazionali come "caso di studio" e valutarne elementi utili ai fini di una possibile trasferibilità. La scuola, ma soprattutto le iniziative a favore dei diversamente abili, sono ricche fonti di buone pratiche per quanto riguarda l'applicabilità concreta di principi pedagogici di integrazione.
Contiamo che la collaborazione fra diversi soggetti possa arricchire la dimensione locale con esperienze di altre regioni italiane ed europee e possa costituire un risultato significativo in un'ottica di allargamento delle prospettive, di sviluppo delle competenze professionali e dell'integrazione, non solo fra servizi, ma anche fra realtà territoriali diverse.

E infine ...

Orientarsi ad una cultura di rete
Marta Consolini intervistata dai suoi perché "reticolari"

Orientarsi verso una cultura di rete!

Come persona che ha seguito da vicino il Laboratorio FLAI-*lab* accolgo e rinnovo anch'io l'invito a partecipare e dialogare con noi in questo lavoro a supporto delle politiche sociali e del lavoro europee, nella consapevolezza che è importante continuare a interrogarsi sulle nostre strutture organizzative di rete e sulle sue applicazioni nei contesti territoriali per il miglioramento della qualità della vita delle persone, della formazione e dei servizi.

Le testimonianze e le esperienze che abbiamo censito ci invitano a continuare il confronto sul tema della rete nelle sue diverse dimensioni: tecnologica, organizzativa e relazionale, attraverso la partecipazione ai lavori di ricerca e di riflessione metodologica del Laboratorio. Comincio a farlo io, rispondendo ad alcune domande chiave che identificano soggetti e azioni necessari per promuovere questo processo.

Posso chiederti come ti sei avvicinata al Laboratorio FLAI-lab, che cosa hai sperimentato della filosofia e della metodologia di lavoro?

Credo di essere un caso emblematico: ho scoperto il Laboratorio FLAI-*lab* navigando su Internet - mi occupo da alcuni anni di progettazione di reti di servizi e di formazione al lavoro in rete - ma poi sono rimasta a lavorare con loro quando ho conosciuto le persone e mi sono confrontata con loro, nella differenza! Ho sperimentato occasioni di lavoro nei CTS e nei Forum, che sono stati organizzati dall'ISFOL, e ciò che mi ha convinto a partecipare, a mettermi in gioco e a dare il mio contributo è stata l'opportunità di riflessione sui temi chiave della formazione, sul ruolo e sulla responsabilità etica di chi fa il nostro mestiere.

Non si può correre da un progetto all'altro senza riflettere sul senso e sulla rilevanza di ciò che stiamo facendo! E senza interrogarci su come, perché e per chi!

Credo che sia doveroso cominciare ringraziando l'ISFOL per aver messo a disposizione energie vitali e risorse e per ricordare a tutti noi l'esigenza di sviluppare il pensiero critico. Attraverso questa comunità professionale ho avuto occasioni vere di confronto e credo in concreto che possa nascere da identità e differenze una nuova "competenza" grazie alla collaborazione fra studiosi, esperti e formatori, uniti da una comune volontà di dare senso alla ricerca e di svolgere al meglio la mission educativa della nostra professione.

Hai parlato di rete, è ancora importante lavorare sul tema della rete?

Sono ancora oggi temi ad alta priorità su cui è essenziale lavorare per raggiungere obiettivi concreti e lo sono ancora di più alla luce della nuova programmazione, degli obiettivi di coesione, condivisione, solidarietà, co-partecipazione e cooperazione promossi dai Programmi Operativi e dai Progetti innovativi della comunità eu-

ropea. Credo che occorra un po' superare la retorica della rete, che spesso risuona come dichiarazione di principio e non di pratica reale e partecipata. Parlare sempre di rete e non praticarla rischia di far sentire il tema "superato", mentre serve una sua declinazione più precisa e adattata alle situazioni territoriali specifiche e agli obiettivi a cui vuole rispondere, come ci invita a fare la nuova programmazione 2007-2013. Centrale è il tema dello sviluppo della cooperazione per far dialogare formazione e lavoro e per far incontrare i bisogni della persona e delle organizzazioni.

Cosa vedi dal tuo punto di vista professionale?
Una delle mie aree di lavoro è la progettazione di servizi e strumenti per facilitare l'orientamento e l'inserimento lavorativo. Inoltre sono impegnata sia sul piano della ricerca che su quello della sperimentazione nel promuovere reti territoriali fra attori sociali e nel facilitare la loro progettazione partecipata. In questa veste è essenziale cercare di capire i bisogni delle due prospettive:
• le *persone,* i destinatari finali del mio lavoro;
• le *organizzazioni* che hanno come loro compito di fornire quei servizi.

Da questo punto di vista professionale spesso mi domando*: Che posto occupa e che ruolo ha la persona? Prendendo come esempio il caso dei servizi per il lavoro, in che modo nuovo e diverso rispetto al passato riescono a valorizzare il patrimonio di esperienza, intelligenza, emozioni, professionalità, che ciascun individuo, anche se a livelli diversi, può portare nella ricerca di un lavoro?*
Valorizzare questo patrimonio significa in primo luogo declinare il *plurale e la differenza* che le diverse persone portano in questa ricerca. Basti pensare a un giovane drop-out, a un immigrato, a una donna che vuole rientrare nel mercato del lavoro, a una ragazza con una laurea poco spendibile, a un lavoratore con più di 45 anni, per avere un'idea delle differenze che le diverse dimensioni di età, genere, cultura, formazione comportano! Questo andando oltre al concetto di target, che aiuta a individuare una tipologia possibile, ma che non può raccogliere le tante sfumature attraverso cui ognuno declina la propria singolarità.
Valorizzare richiede poi saper leggere le *competenze* individuali, superando il piano dei saperi formali dei titoli di studio, delle qualifiche occupazionali. Non è facile fare ciò, anche se oggi nei CPI si prova a ragionare in termini di competenze, ben sapendo che un incrocio automatico su un data base tra posizione scoperta e qualifica occupazionale non è facile, e spesso non trova adeguata corrispondenza. Lavorare sulle competenze significa coinvolgere quelle grandi aere di lavoro e di servizi che sono la formazione continua, il bilancio delle competenze, il dialogo con le imprese e l'analisi dei loro fabbisogni professionali ... e quindi la collaborazione fra diversi soggetti per l'offerta di una *maggiore gamma di servizi*!

In che modo la rete può dare valore e risposte reali ai bisogni della persona?
È indispensabile di fatto, la collaborazione fra diversi soggetti in rete, per poter avere il vantaggio delle loro competenze polivalenti ed integrabili per la valorizzazione

delle competenze di ogni lavoratore. Se vogliamo davvero lavorare sull'individualizzazione e sostenere le scelte della persona sui diversi piani - formativo, professionale, personale - e inoltre garantire a tutti un approccio di qualità durante l'arco della vita non possiamo non operare in rete! L'ascolto delle esperienze del territorio e dei diversi partner può confermare - io credo - l'importanza della raccomandazione comunitaria sul lavoro in rete, in quanto in effetti l'organizzazione a rete sembra essere lo strumento più efficace per fornire servizi rispondenti al soddisfacimento *globale* dei bisogni. La rete come strumento per un approccio olistico!

Un esempio concreto circa la maggiore gamma di servizi che la rete potrebbe offrire?

La collaborazione pubblico privato, fra i CPI e strutture di servizi specialistici possono ad esempio consentire di realizzare *bilanci di competenze nei CPI*, che rappresentano certamente un buon contributo all'individualizzazione del processo e un valore aggiunto rispetto ai tradizionali servizi per il lavoro. Bilanci di competenze che vedono la persona protagonista. È infatti impossibile farlo senza che sia la persona a decidere. Ognuno, non solo i profili alti, può mettere in gioco quello che ha già imparato, per crescere ancora e non solo per adattarsi. Per mettere nel bilancio tutta la sua interezza di cuore, mente, azione a partire dai sogni, dai bisogni, dagli interessi per arrivare possibilmente a un CV meno omologato e più ricco di significati e di differenze.

Qual è il vantaggio per la persona?

Ovviamente questi metodi individualizzati hanno valore se c'è un riconoscimento del sistema delle competenze. Spesso i servizi per il lavoro fanno fatica a dialogare con il sistema produttivo e con la formazione, non conoscono i bisogni delle imprese, mentre la formazione è talvolta distante dai cercatori di lavoro come dalle richieste produttive. Imprese e formazione a loro volta fanno fatica a riconoscere questo sapere culturale e professionale, che a parole dichiarano fondamentale: in molti progetti formativi sono stati tradotti in unità di competenze i vecchi programmi e in alcuni casi nuove denominazioni professionali nobilitano vecchi mansionari!

Se l'impresa è lontana, quali le relazioni con il sistema formativo?

Una pratica innovativa come quella del bilancio di competenze che, grazie alla rete, può essere anche offerta ai clienti del CPI ci fa riflettere sul peso che il concetto di competenza ha nel nostro sistema formativo, dalla scuola fino alla formazione degli adulti. Occorre ricostruire legami fra i luoghi del ricercare e dell'apprendere e quelli del produrre e del vivere. In questa ottica la scuola dovrebbe dare maggior centralità all'apprendere rispetto all'insegnare e maggior spazio e dignità formativa, in una pratica di alternanza, ai luoghi del lavoro e ai luoghi del sapere informale. Forse in questo modo potremmo avere qualche punto in meno nella dispersione scolastica.

In questo sistema la formazione continua è la sfida che ci permette di inserirci in ma-

niera attiva nell'economia globale della conoscenza. E lo sanno i diversi centri per l'impiego che hanno attivato o stanno attivando "progetti over 45", ma sanno anche quanto sia difficile partire dalle competenze che già le persone possiedono, per ampliarle con una formazione davvero individualizzata, per farle emergere, per dar loro valore! Ritorna ancora la persona al centro, perché solo partendo da qui, dal riconoscimento del lato intelligente che ognuno ha, è possibile recuperare quella stima di sé che è il punto di partenza di ogni progetto di orientamento e di formazione. Il problema è che stiamo anche facendo i bilanci di competenze, ma poi i risultati di questi non sono riconosciuti a cominciare dalla pubblica amministrazione e talvolta è anche difficile l'incontro fra bisogni e formazione specifica, prima ancora del mancato incontro fra lavoratore in riconversione e nuovo lavoro. Ci sono servizi innovativi, ma occorre annodare tutti i nodi della catena per poter parlare di una catena del valore.

Quale il ruolo delle autonomie locali?

Questo solo per ribadire che c'è la necessità a monte di un governo del sistema che porti a dialogare il sistema formativo e quello del lavoro, a vantaggio delle persone. I servizi possono essere un connettore. Troppe volte nei convegni di settore sento denunciare le difficoltà delle reti, come se fosse solo un problema e una carenza degli operatori. La rete nell'esempio dei servizi per il lavoro è *uno strumento organizzativo a supporto delle politiche* e opera in un contesto di riferimento, che dopo le riforme ha visto un miglioramento delle condizioni anche se sono necessari ulteriori passi verso lo sviluppo e il dialogo con gli altri sistemi.

La rete può dare valore alla persona che fruisce i servizi, migliorare la qualità e la gamma degli stessi, promuovere una possibile individualizzazione dei percorsi, ma è uno strumento nelle mani dei decisori, per raggiungere gli obiettivi voluti. La rete può funzionare bene, se, in primis, i decisori hanno costruito le condizioni per il suo funzionamento. Credo - lo ripeto - che occorra un po' superare la retorica della rete, che spesso risuona come dichiarazione di principio e non di pratica reale e partecipata!

C'è una proposta che ritieni di poter fare in conclusione?

Per superare queste criticità e garantire ai beneficiari finali un servizio integrato è necessario lavorare su *diversi livelli*, da quello dei decisori alla comunità degli operatori intesi come soggettività cooperanti. Una volta definito l'obiettivo e la volontà di costruire una rete territoriale, occorre mettere in grado gli attori del progetto, nelle sue diverse componenti, di rispondere alle sfide di una nuova modalità di organizzazione del proprio lavoro, che non è mai immediata, con l'attenzione dovuta agli aspetti organizzativi e tecnici, ma anche alla costruzione di un linguaggio comune e di una cultura della rete da condividere. Occorre potenziare il networking attraverso la formazione e la riflessione/valutazione sulle esperienze in corso e sulle pratiche operative di lavoro in rete degli altri attori, come stiamo facendo oggi ad esempio.

Occorre anche essere consapevoli delle *competenze necessarie*, oltre alle compe-

tenze tecnico specialistiche proprie dei ruoli e delle funzioni ricoperte come orientatori, formatori o operatori dei CPI. Basti oggi accennare alle competenze finalizzate al lavoro in rete e alle competenze trasversali, tra cui la capacità di progettazione comune fra i soggetti coinvolti.

Vorrei concludere queste riflessioni sull'orientamento in rete sottolineando ancora l'importanza dell'*approccio multi-attore*, che tiene conto del ruolo e del contributo dei diversi attori che partecipano a una rete. Abbiamo parlato degli *operatori* che sono certamente una colonna portante e dei *destinatari finali* che devono costituire il punto di partenza del servizio. Non possiamo però dimenticare i decisori, senza i quali lo sforzo rischia di diventare inutile. Per concludere riprendendo il tema dell'esempio scelto, il loro ruolo è importante per tenere insieme culture diverse, scuole e imprese, istituzioni e servizi, ambiti nazionali e locali. Decisivo è il loro contributo per riprogettare il sistema dei servizi privilegiando i versanti dell'apprendimento, delle competenze, delle persone!

A Ersilia, per stabilire i rapporti che reggono la vita della città,
gli abitanti tendono dei fili tra gli spigoli delle case ...
Quando i fili sono tanti che non ci si può passare in mezzo, gli abitanti vanno via.
... Riedificano Ersilia altrove.
Tessono con i fili una figura simile che vorrebbero più complicata e insieme più regolare dell'altra ...
Così viaggiando nel territorio di Ersilia incontri le rovine di città abbandonate ...
ragnatele di rapporti intricati che cercano una forma.
***Italo Calvino**, Le città invisibili*

1.4 L'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO NELLE RETI FORMATIVE:

GESTIONE E SVILUPPO DELLA CONOSCENZA NEGLI APPARATI COLLABORATIVI INTERSISTEMICI

di Corrado Dell'Olio[35]

Il merito scientifico di aver intuito e teorizzato la possibilità, per le organizzazioni, di cercare e di rinvenire all'interno stesso della loro struttura le energie e le risorse per penetrare concettualmente e gestire operativamente, in modo autonomo, i processi di miglioramento che il multiforme ed incessante mutamento degli scenari socio-politici, economici e competitivi impone come strumento esclusivo di sopravvivenza va, senza dubbio alcuno, a Chris Argyris e Donald Schön[36].

Essi hanno efficacemente riassunto, nel costrutto complesso di *learning organization*, un prototipo organizzativo che si dimostra interessato a dare conto della competenza (spesso inconsapevolmente agita) che i soggetti individuali esercitano nell'incidere profondamente sui meccanismi di costruzione, patrimonializzazione e ricombinazione creativa di materiale cognitivo, affettivo, relazionale, normativo e valoriale in mappe condivise e in schemi di pensiero collettivo ascrivibili all'organizzazione stessa, intesa come soggetto sociale ontologicamente indipendente dalle sue unità costituenti.

In quest'ordine di discorso, un sistema organizzato può ben definirsi come un vero e proprio "*soggetto autonomo di apprendimento, in grado di autodiagnosticare i propri errori, di riflettere sulla loro portata ed i loro effetti, di mettere in discussione finanche i propri assunti di base, per impostare ed attuare interventi correttivi che le permettano di raggiungere i livelli di flessibilità richiesti dalle circostanze*"[37].

Da un punto di vista logico-concettuale, la nozione di apprendimento può prestarsi ad una doppia interpretazione[38]; da un lato, infatti, essa può individuare un risultato, un prodotto, un *item* informativo aggiunto e capitalizzato nel proprio patrimonio conoscitivo, d'altro canto lo stesso termine può parimenti designare il processo attraverso il quale tale risultato si genera.

Comprendere l'apprendimento organizzativo, allora, non significa solo capire "cosa" un sistema organizzato abbia appreso, in conseguenza di un atto conoscitivo, ma anche "come" tale sistema attui la propria azione intelligente, attraverso quali strategie di acquisizione, quali programmi di elaborazione, quali schemi e risorse di memorizzazione-reperimento.

---

[35] Esperto dei processi formativi e dottore di ricerca in pedagogia, si è occupato per anni di supervisione del tirocinio didattico presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Già docente di Pedagogia generale e sperimentale all'Università di Teramo e di Pedagogia sociale nella SSIS Abruzzo, insegna attualmente Pedagogia generale presso l'Università di L'Aquila, Facoltà di Scienze Motorie.

[36] C. Argyris, D.A. Schön, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco, ca 1974; C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, ma 1978; C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company Inc.,Cambridge, ma 1996 (tr. it., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998).

[37] C. Dell'Olio, La scuola in ascolto, la scuola in azione, in A. Nuzzaci (a cura di), *Profili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere,* Lionello Giordano, Cosenza 2003, p. 358.

[38] C. Argyris, D.A. Schön, *op.cit.*, 1996.

1.4 L'apprendimento organizzativo nelle reti formative: gestione e sviluppo della conoscenza negli apparati collaborativi intersistemici

L'apprendimento organizzativo si basa su un attento esame (e soprattutto sul riesame retrospettivo) dell'azione organizzata ed è diretto a far emergere, come esito di tale lavorìo autoriflessivo, tracce e percorsi di miglioramento dell'agire collettivo basate sia sull'incremento quantitativo dei depositi conoscitivi, sia sul perfezionamento e lo sviluppo dei meccanismi e delle logiche che presidiano il processo stesso di apprendimento.

Il conseguimento di questi obiettivi non è immediatamente disponibile alle organizzazioni che, per raggiungere simili traguardi, devono superare ostacoli e difficoltà di non poco conto e devono cautelarsi in vista del confronto con le solide barriere poste a interdire lo sviluppo evolutivo di ogni sistema organizzato.

La prima barriera che si interpone al successo delle azioni di miglioramento organizzativo è l'organizzazione stessa, il proprio patrimonio consolidato di *routines* operative e schemi di pensiero, il cui disapprendimento è il logico presupposto per l'attuazione di qualsiasi ipotesi di cambiamento. Nessun conato di progresso può, infatti, attualizzarsi efficacemente, al di fuori di un quadro in cui gli sia permesso di incidere, con esiti trasformativi, sugli errori rinvenuti nelle norme, nei valori e nelle teorie-in-uso da essi governate.

Procedure come queste, capaci di influenzare e di condizionare gli assunti e le modalità stesse di funzionamento dei dispositivi di apprendimento organizzativo, sono definite, sulla scorta di Ashby[39], processi *double loop*; essi retroagiscono direttamente sulla struttura cognitiva dei soggetti che li attuano[40].

Oltre alle *routines* e agli schemi d'azione consolidati, un programma di cambiamento organizzativo si trova a fronteggiare altre barriere, che si concretizzano in potenti e diffusissimi atteggiamenti e comportamenti difensivi che i membri delle organizzazioni mettono in atto ogni qualvolta si sentono imbarazzati e/o minacciati dal verificarsi di situazioni problematiche che mettono in forse la validità degli schemi interpretativi del reale fino a quel punto adottati ed approvati.

Ostacoli del genere si manifestano, essenzialmente, sotto forma di meccanismi di incompetenza razionale, causata dal fatto che "*ognuno ha […] teorie proprie sul modo migliore di agire e questo contribuisce a renderlo cieco al momento di commettere un errore. S'impara ad agire con abilità e astuzia: il risultato è l'incompetenza*"[41].

L'incompetenza razionale è un fenomeno che si verifica nel momento in cui andiamo ad agire sulla base di modelli di comportamento talmente interiorizzati da sfuggire al vaglio di un esame razionale preventivo; quando agiamo con risoluta ed automatica sicurezza lo facciamo a scapito dell'accuratezza delle nostre azioni e commettiamo errori inconsapevoli proprio a motivo della nostra esigenza di rapidità operativa, la quale può essere soddisfatta solo attraverso un'attuazione incontrollata e macchinale (e, di conseguenza, necessariamente distratta) delle teorie in uso.

Altre barriere che si frappongono alla maturazione e al potenziamento delle dina-

---

39 W. R. Ashby, *A Design for a Brain*, 1952 (tr. it., *Progetto per un cervello*, Bompiani, Milano 1970).

40 C. Argyris, D.A. Schön, *op.cit.*, 1978; C. Argyris, D.A. Schön, *op.cit.*, 1996.

41 C. Argyris, *Overcoming Organizational Defences*, Allyn & Bacon, Needham, ma 1990 (tr. it., *Superare le difese organizzative*, Raffaello Cortina, Milano 1993), p. XXI.

miche di apprendimento organizzativo sono quelle vere e proprie pratiche difensive che si sviluppano con l'intento inconsapevole di mantenere e rafforzare le teorie in uso, trasformandole da pure ipotesi interpretative sul reale in solidi baluardi posti a presidio dello *status quo* e demandati a proteggere l'organizzazione nel suo insieme, o nelle sue singole articolazioni, da potenziali minacce o pericoli.
Questa medesima natura, se vogliamo, funzionale delle difese organizzative rischia però di assecondarne verosimili degenerazioni e di determinarne una trasformazione in vere e proprie minacce per il sistema, in fattori di immobilismo e di contraffazione della percezione del reale.
Il presupposto sul quale si basano tutte le prassi difensive nelle organizzazioni è quello dell'ambiguità, che contraddistingue tutti i messaggi formulati in modo tale da "*impedire agli altri di reagire alle nostre azioni nella maniera che sarebbe naturale*"[42].
Una volta inviato il messaggio incoerente, lo *step* successivo, nella sequenza che individua i comportamenti di difesa organizzativa, consiste nell'agire come se i messaggi fossero invece perfettamente coerenti e nel trasmetterli con una naturalezza (o con un'autorità) che ne impediscano la messa in discussione. L'ultima regola d'oro consiste nel fare in modo che sia reso impossibile mettere in discussione la stessa indiscutibilità del messaggio.
L'applicazione di tali norme di comportamento, assolutamente diffusa ed automaticamente attuata nelle organizzazioni, rende estremamente difficile il successo di programmi di miglioramento che non prevedano un ripensamento cospicuo ed effettivo, una reingegnerizzazione fondamentale degli assetti e delle strutture del funzionamento organizzativo.
Oltre alle barriere difensive, ad ostacolare ogni tentativo di cambiamento contribuisce poi la stratificazione dei livelli sovrapposti che integrano la cultura di un'organizzazione; se è vero che si può parlare di cultura organizzativa anche a livelli ampiamente superficiali, come quello degli artefatti organizzativi e quello dei valori dichiarati, è chiaro che per penetrare a fondo la cultura di un'organizzazione (e quindi porre le basi per poter progettare e attuare efficaci interventi trasformativi) è assolutamente imprescindibile la necessità di attingere alla base sommersa e più insondabile del suo *iceberg* culturale, per riuscire a conoscere e comprendere gli assunti taciti condivisi che hanno guidato e sorretto il successo dell'organizzazione e che continuano ad operare, appunto, tacitamente nell'azione comune dei gruppi[43].
Gli assunti taciti condivisi sono le regole di comportamento, i modi di sentire, percepire, interpretare i fenomeni reali che agiscono come modelli mentali istintivi, dati per scontati e meccanicamente attuati dai soggetti interni (*insiders*), inconsapevoli depositari di un sapere diffuso e di un patrimonio informativo che costituisce, poi, l'unica chiave di accesso ad un compiuto intendimento razionale dei sistemi organizzati e alla costruzione di efficaci strumenti gestionali capaci di garantirne sopravvivenza e affermazione nel contesto competitivo.

---

[42] *Ibidem*, pp. 27-28.
[43] E.H. Schein, *The Corporate Culture Survival Guide*, Jossey-Bass, San Francisco, ca, 1999 (tr. it., *Culture d'impresa*, Raffaello Cortina, Milano 2000).

Il contenuto di tali assunti di base verte essenzialmente sull'identità dell'organizzazione e sulla sua *mission* strategica ed è la risultante della storia di interazione del sistema organizzato con l'ambiente in cui esso opera.
La cultura organizzativa (e a maggior ragione il suo strato più profondo e caratterizzante) detta opzioni valoriali e comportamentali che gli attori sono implicitamente chiamati ad adottare, nel momento in cui agiscono per garantire la permanenza in vita dell'organizzazione, per strutturarne e/o consolidarne le dinamiche integrative, per sistematizzare le concezioni condivise del mondo e le visioni generali dei fenomeni.

Tabella 1.1
Di che cosa tratta la cultura organizzativa?

Problemi di sopravvivenza esterna Missione, strategia, obiettivi. Mezzi: struttura, sistemi, processi. Valutazione: identificazione dell'errore e sistemi di correzione.
Problemi di sopravvivenza esterna Missione, strategia, obiettivi. Mezzi: struttura, sistemi, processi. Valutazione: identificazione dell'errore e sistemi di correzione.
Assunti di base più profondi Relazioni umane con la natura. Natura della realtà e della verità. Natura della natura umana. Natura delle relazioni umane. Natura di tempo e spazio.

Fonte, Schein, 1999, p. 38

È fondamentale insistere sull'importanza del ruolo che gli aspetti culturali rivestono nella vita dei sistemi sociali, proprio perchè sono questi gli elementi che maggiormente influenzano i processi di apprendimento organizzativo. Il livello di deuteroapprendimento viene attinto, infatti, solo nel momento in cui si riesce ad incidere sulla tipologia di elementi di conoscenza che già Polany[44] aveva definito "taciti"[45].
Nonaka e Takeuchi hanno studiato a fondo il problema dei livelli di conoscenza e sono giunti alla definizione di un modello che descrive la creazione di conoscenza come operante su due dimensioni: una ontologica (la conoscenza può essere creata dai singoli individui o da livelli più alti della "comunità di interazione" costituiti, progressivamente, dai gruppi, dall'organizzazione in sé e dal livello interorganizzativo) e una epistemologica (la conoscenza può essere tacita o esplicita).

---

[44] M. Polany, *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan, London 1966 (tr. it., *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma, 1979).

[45] I. Nonaka, *The Knowledge-Creating Company*, in *Harvard Business Review*, Nov.-Dec., 1991, pp. 96-104; I. Nonaka, *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, in *Organization Science*, 1994, 5, N.1, pp. 14-37; I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York, ny 1995 (tr. it., *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997).

Conoscenza tacita [soggettiva]	Conoscenza esplicita [oggettiva]
Conoscenza esperienziale [corporea] Conoscenza simultanea [qui e ora] Conoscenza analogica [pratica]	Conoscenza razionale [mentale] Conoscenza sequenziale [là e allora] Conoscenza digitale [teorica]

Tabella 1.2
Caratteri delle tipologie di conoscenza secondo la dimensione epistemologica

Fonte, Nonaka, Takeuchi, 1995, p. 100

I processi di "creazione attiva" e di "condivisione diffusa"[46] della conoscenza nelle organizzazioni passano necessariamente attraverso l'attivazione di una "spirale" di atti di "conversione", in virtù dei quali la conoscenza tacita riesca, nell'interazione cognitiva intersoggettiva, ad emergere in superficie e quella esplicita, al contrario, riesca a radicarsi profondamente nelle matrici conoscitive del soggetto collettivo.
La nozione di conversione di conoscenza richiama, in qualche modo, il modello cognitivista della trasformazione delle conoscenze dichiarative in procedurali come presupposto per lo svolgimento di attività cognitive complesse[47] e fa riferimento al modello concettuale di Ryle[48], che riconosceva una sostanziale differenza fra conoscenza riferita alla mera sussistenza di un oggetto e conoscenza del medesimo oggetto sul piano funzionale.
Le aree di conversione della conoscenza individuate[49] sono quattro; in virtù della loro azione integrata il trasferimento di conoscenza può avvenire o fra livelli differenti (da tacito a esplicito; da esplicito a tacito) o nell'ambito di un medesimo livello (da tacito a tacito; da esplicito a esplicito). Questi diversi atti di conversione danno vita a processi conoscitivi aventi forme e caratteristiche differenti i quali sono tutti, allo stesso modo, coessenziali nella strutturazione di corretti percorsi di attuazione della conoscenza organizzativa.

		A	
		Conoscenza Tacita	**Conoscenza esplicita**
DA	**Conoscenza Tacita**	Socializzazione (conoscenza simpatetica)	Esteriorizzazione (conoscenza concettuale)
	Conoscenza esplicita	Interiorizzazione (conoscenza operativa)	Combinazione (conoscenza sistemica)

Tabella 1.3
Quattro modalità di conversione della conoscenza e rispettivi contenuti di conoscenza creati

Fonte, Nonaka, Takeuchi, 1995, p. 115

L'avvio dei processi di apprendimento organizzativo non costituisce un fenomeno automatico e una caratteristica endogena di ogni forma di azione collaborativa in-

[46] G. Alessandrini, *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, Unicopli, Milano 1995.
[47] J.R. Anderson, *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridege, ma 1983; M.K. Singley, J.R. Anderson, *The Transfer of Cognitive Skill*, Harvard University Press, Cambridege, ma 1989.
[48] G. Ryle, *The Concept of Mind*, Hutchinson, London 1949.
[49] I. Nonaka, H. Takeuchi, *op. cit.*, 1995.

telligente; esso è determinato dal verificarsi di condizioni essenziali senza la cui presenza (e interazione) difficilmente si dà luogo alla creazione di conoscenza condivisa. Innanzitutto è necessaria l'intenzionalità degli sforzi che l'organizzazione mette in campo per raggiungere i propri obiettivi, in quanto il reperimento, l'elaborazione, la capitalizzazione e lo sfruttamento della conoscenza vanno sviluppati in un ambiente che lasci chiaramente intravedere la possibilità, per l'organizzazione, di assumere quella configurazione che essa propende a realizzare e in direzione della quale coordina e finalizza ogni suo comportamento. La proposta di un chiaro quadro di intenzionalità organizzativa svolge, poi, un chiaro ruolo anche nel coinvolgimento degli attori e nell'orientamento e promozione dei vincoli e dell'impegno collettivo. Altro criterio essenziale per l'avviarsi di un circolo virtuoso di apprendimento organizzativo è la relativa autonomia che deve venire garantita ad ogni soggetto da una parte per sostenere ed alimentare la motivazione individuale e dall'altra per trarre il maggior vantaggio possibile da eventuali effetti e risultati fortuiti, non pronosticabili in sede di programmazione.

Una soluzione che ha dimostrato efficacia in molteplici contesti organizzativi è quella di delegare il complesso di azioni necessarie all'analisi e alla soluzione di uno specifico problema ad un *self managed group*[50], un gruppo di lavoro capace di autoorganizzarsi e di realizzare un ambiente in cui punti di vista e capacità individuali possano trovare strumenti di attualizzazione e di amplificazione creativa.

Un altro fattore alla base dei fenomeni di conversione della conoscenza è quello che Nonaka e Takeuchi definiscono "fluttuazione e caos creativo"[51]; per fluttuazione si intende una situazione in cui la logica e l'ordine che ne presiedono lo svolgimento assumono forme e schemi non prevedibili anticipatamente e aperti agli influssi inattesi che il contesto di riferimento esercita, in modo incontrollabile, sui dati e i presupposti che guidano l'azione organizzativa.

Il caos creativo, che discende direttamente dal confronto con situazioni di crisi e di forte complessità problematica, si genera in circostanze in cui l'incertezza e la delicatezza del momento agiscono da moltiplicatori delle facoltà inventive e cognitive dei soggetti, ai quali si richiede di mettere in immediata discussione paradigmi e approcci consolidati, per riuscire ad escogitare modelli comportamentali alternativi con i quali affrontare e risolvere le incognite e i dilemmi che minacciano il successo dell'azione comune.

Situazioni di fluttuazione e di crisi vengono vissute normalmente e spontaneamente nei contesti organizzati, ma la potenzialità di amplificazione creativa offerta da tali situazioni può venire ricreata anche in modo intenzionale, attraverso strategie di *management* capaci di introdurre elementi di ambiguità nelle direttive e nella *vision*[52] e destinate, di conseguenza, a concedere spazi interpretativi e decisionali au-

---

[50] G. Morgan, *Images of Organization,* Sage, Beverly Hills, ca 1986 (tr. it., *Images: le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano 1993).

[51] I. Nonaka, H. Takeuchi, *op. cit.*, 1995, p. 123.

[52] I. Nonaka, *Creating Organizational Order Out of Chaos: Self-Renewal of Japanese Firms*, *California Management Review*, 1988, 30, 3, 57-73; B.J. Zimmermann, *The Inherent Drive to Chaos*, in P. Lorange *et al.* (eds.), *Implementing Strategic Processes: Change, Learning and Cooperation*, Basil Blackwell, Oxford 1993, pp. 373-93.

tonomi al personale, le cui facoltà di intelligenza ed immaginazione sono così stimolate a concepire ed attuare tattiche operative inedite e congruenti all'ottimizzazione degli sforzi da erogare in vista del conseguimento di un dato obiettivo.
Entrando in quest'ordine di idee, si capisce meglio come anche elementi quali la ridondanza possano fornire un validissimo contributo alla creazione e conversione di conoscenza organizzativa. La possibilità, per i decisori, di avere a disposizione unità informative ulteriori e sovrabbondanti, rispetto a quelle immediatamente spendibili in sede di intervento operativo e consapevolmente richieste dagli attori coinvolti, può creare timori di complicazione e sovraccarico dell'impegno; in realtà la sovrapposizione di dati informativi può facilitare la comunicazione intersoggettiva e la condivisione cognitiva, attraverso una sorta di "intrusione nella sfera di percezione"[53] altrui e un'appropriazione del valore informativo tacito riposto nei diversi punti di vista da cui è possibile considerare una qualsiasi questione problematica.
Un ultimo fattore di stimolo alla creazione di conoscenza è la diversificazione interna nelle organizzazioni, il raggiungimento di un certo livello di varietà minima richiesta, necessario per far fronte adeguatamente alla complessità dell'ambiente esterno. Le informazioni devono, a tale scopo, essere rese disponibili, in tempi rapidi, a tutti i membri organizzativi, in modo che ognuno abbia a disposizione tutti gli strumenti per interagire su un piano di pariteticità con gli altri e per intrecciare ed integrare efficacemente con essi il proprio contributo.
All'interno dell'organizzazione, soggetti individuali e gruppi dovrebbero poter agire come apparati di un unico organismo vivente, con funzioni proprie, ma con una conoscenza diretta ed immediata dei ruoli, delle funzioni e delle posizioni delle altre componenti che cooperano in stretta, spontanea e flessibile sinergia, per articolare risposte di successo alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente esterno.
Il discorso affrontato sui processi di conversione della conoscenza ci aiuta ad entrare nel vivo della trattazione circa la questione relativa all'apprendimento organizzativo nelle reti interorganizzative.
Come abbiamo potuto notare più sopra, la creazione di conoscenza organizzativa agisce attraverso una duplice dimensione operativa: da una parte, in prospettiva epistemologica, si considera la possibilità che le conoscenze possano investire un livello esplicito o tacito e dall'altra, da un punto di vista ontologico, si valuta il livello di aggregazione sociale al quale gli atti di conoscenza si verificano.
In quest'ottica, ci interessa approfondire proprio il più alto dei livelli ontologici che fanno da sfondo all'apprendimento nelle organizzazioni: il livello interorganizzativo. La creazione di apprendimento può essere infatti mediata, come abbiamo già avuto modo di notare, dagli atti conoscitivi degli individui, da quelli dei gruppi, dall'attività cognitiva dell'organizzazione intesa come soggetto collettivo autonomo e, infine, dai sistemi interorganizzativi, intesi come dispositivi più o meno formali di scambio e supporto reciproco di informazione e di esperienza fra più soggetti organizzativi cointeressati al conseguimento di un obiettivo comune.

[53] I. Nonaka, H. Takeuchi, *op. cit.*, 1995, p. 127.

1.4 L'apprendimento organizzativo nelle reti formative: gestione e sviluppo della conoscenza negli apparati collaborativi intersistemici

Nella vita quotidiana delle istituzioni scolastiche si avverte con sempre maggiore urgenza la necessità di dotarsi di competenze e di strutture di raccordo per mezzo delle quali poter meglio intessere e gestire le trame di un sistema relazionale complesso che coinvolga organismi e soggetti esterni alla scuola; il contributo di tali attori risulta infatti essenziale alla formulazione di un'offerta formativa integrata, nella quale esso va compreso ed inquadrato, nella prospettiva complessiva di una proposta di promozione culturale e di programmazione territoriale espressa localmente e perciò più aderente alle peculiari istanze della comunità di riferimento. Multiformi e composite sono le ragioni che inducono le organizzazioni a ricercare all'esterno sostegno e collaborazione; fondamentalmente esse possono tutte ricondursi a precise esigenze di sopravvivenza e/o affermazione all'interno del proprio ambito competitivo, ma tale scopo evolutivo viene perseguito attraverso forme e finalità specifiche differenti.

La ricerca nel settore, che in ambito extrascolastico è attiva da più di quarant'anni, è giunta a definire[54] sette distinte prospettive teoriche, attraverso le quali spiegare la natura e le determinanti di almeno la maggior parte dei fenomeni di collaborazione interorganizzativa[55].

1. Teoria della dipendenza da risorse - Le organizzazioni, attraverso un sistema di vincoli negoziali di cooperazione e coordinamento, cercano di garantirsi condizioni di maggiore stabilità e di contenere le conseguenze negative derivanti dalla dipendenza da risorse scarse e dall'incertezza degli ambienti concorrenziali.
2. Teoria dello scambio o del potere di mercato - Il coordinamento interorganizzativo assicura l'accesso a risorse esterne altrimenti non disponibili e facilita l'affermazione del proprio controllo su altre organizzazioni. In situazioni simili, però, si verifica una chiara asimmetria fra gli attori implicati e può eventualmente darsi luogo a forme di vera e propria affermazione di potere discrezionale di un soggetto egemone sugli altri.
3. Teoria della prossimità sociale e organizzativa – In base a tale teoria, sono proprio i caratteri di somiglianza e di vicinanza a spingere le organizzazioni verso la collaborazione di rete. Organizzazioni che condividano valori e obiettivi sono spinte a collaborare, in modo informale e flessibile, dalla possibilità di ridurre i comportamenti scorretti e/o opportunistici, come anche i costi di adeguamento e di coordinamento.
4. Teoria della reciprocità - Questo approccio individua le ragioni del coordinamento interorganizzativo nella mutua acquisizione, da parte dei soggetti cooperanti, di benefici per sé e/o per il proprio set organizzativo (l'insieme dei soggetti con cui vengono posti in essere legami diretti). Il *focus* si sposta, in questo caso, dall'agevolazione egoistica del successo e dall'affermazione, alla sopravvivenza di caratteri e principi comuni all'intero sistema cooperativo.

---

[54] G. Soda, *Reti tra imprese*, Carocci, Roma 1998.

[55] Si riporta di seguito una concisa rassegna dei temi e delle soluzioni prospettate da ognuna delle scuole di pensiero citate. Per una trattazione più diffusa dell'argomento, e per un appropriato corredo di riferimenti bibliografici, si rimanda a Soda (G. Soda, *op. cit.*, 1998, cap. 5).

5. Teoria dell'efficienza economica - Il movente della creazione e del sostegno di forme di collaborazione in rete risiederebbe, secondo questo approccio, nella riduzione dei costi di transazione e di produzione. Ciò sarebbe reso possibile in quanto la rete può costituire un efficace mezzo per accrescere il capitale informativo comune e per tenere sotto controllo ogni tipo di condotta opportunistica. Va comunque tenuto presente che tale approccio analizza le sole relazioni verticali (scambi di beni e servizi), trascurando del tutto quelle orizzontali (condivisione di risorse tangibili e intangibili), che costituiscono grandissima parte delle transazioni realizzate in regime di coordinamento interorganizzativo.
6. Teoria del management strategico - Tramite le strutture di rete, le organizzazioni possono fare conto su risorse necessarie, ma indisponibili al loro interno. Ciò è vero soprattutto in relazione alle competenze e alle tecnologie strategiche, la cui fertilizzazione incrociata permette di flessibilizzare la produzione, di abbassare i costi, di ridurre i rischi competitivi.
7. Teoria istituzionale - Essa può sintetizzarsi nelle nozioni di: autorizzazione, certificazione, legittimazione, consenso. La via della cooperazione può costituire, infatti, una scelta avveduta non solo dal punto di vista economico, ma anche come strumento di adeguamento plastico alle pressioni del contesto istituzionale e sociale di riferimento.

Conformarsi ai valori e alle prassi comunemente apprezzati e rispettati in un dato contesto sociale è un'utile sistema, per un'organizzazione, per patrimonializzare reputazione e credito da impiegare poi come leve strategiche per il conseguimento dei propri obiettivi.
All'interno dei contesti di coordinamento interorganizzativo che vedano le Istituzioni scolastiche come protagoniste, è possibile rintracciare motivazioni facenti capo a più di una opzione teorica fra quelle considerate.
Intanto le reti che le scuole istituiscono possono essere viste come strumenti di riduzione dell'incertezza negli ambienti complessi di interazione, che richiedono alle istituzioni autonome di proporre alla comunità scolastica di riferimento indicazioni culturali e programmi di lavoro rispettando criteri di originalità e responsabilità.
Il rischio di vedere nell'autonomia un elemento di disgregazione del sistema scolastico e di surrettizia introduzione, nelle singole scuole, di comportamenti organizzativi pedissequamente ricalcati su logiche direttamente importate dal contesto delle aziende e dal mondo della produzione può, infatti, essere arginato attraverso una riconsiderazione fondamentale del concetto di autonomia, in chiave solidaristica e cooperativa.
Le scuole non sono dotate di autonomia affinché venga a crearsi una situazione di scontro concorrenziale fra di esse e si verifichi una condizione che imiti malamente - e anarchicamente – un ambiente ipotetico di libero mercato; questo regime giuridico è stato, al contrario, concepito in modo da permettere alle scuole di coordinare e di rinforzare mutuamente, in modo flessibile ed efficace, l'impegno che le singole istituzioni profondono in vista della realizzazione di un sistema formativo re-

almente integrato, all'interno del quale ognuno dei soggetti coinvolti ed interessati possa trovare spazi ed occasioni di accettazione e di valorizzazione del proprio contributo alla attuazione generalizzata del diritto fondamentale ad elaborare ed attuare un percorso personale di formazione e di perfezionamento che corrisponda alle esigenze, alle inclinazioni, ai desideri, alle potenzialità di tutti gli individui.
È quindi auspicabile che gli accordi e le intese interscolastiche siano maggiormente ispirate dalle finalità suggerite da approcci teorici di impronta collaborativa e partecipativa piuttosto che da quelli (come, ad esempio, la teoria dello scambio o del potere di mercato) più attenti al conseguimento di posizioni di controllo e di affermazione asimmetrica della propria influenza e della propria discrezionalità sugli altri.
Spesso, infatti, è proprio la prossimità sociale, il desiderio e il riscontro di affinità della propria organizzazione con altre dello stesso tipo a indirizzare le scelte strategiche verso modalità di relazione con l'ambiente esterno configurate in forma reticolare.
La comunanza di interessi non si limita alla considerazione dei vantaggi economici raggiungibili attraverso l'acquisizione e la gestione condivisa di strutture e servizi altrimenti eccessivamente onerosi per le singole organizzazioni; le reti possono aiutare le scuole a condividere anche, e soprattutto, esperienze progettuali di scambio informativo e culturale.
La gestione collaborativa dei progetti rende possibile, per le varie istituzioni compartecipi, di giovarsi del contributo di risorse intellettuali, professionali, creative e strutturali che altrimenti rimarrebbero patrimonio esclusivo delle singole scuole; il fatto di poter mettere in comune e coordinare le forze condivise in un capitale diffuso di risorse disponibili a tutti fa della rete un formidabile strumento di moltiplicazione e potenziamento delle energie erogabili in funzione del conseguimento di obiettivi ambiziosi e lungimiranti.
Il fatto che le scuole, poi, possano costituire, in base ad accordi autonomamente concepiti e realizzati, efficaci forme di concerto decisionale fornisce loro anche un valido mezzo di affermazione politica. In un contesto in cui la programmazione socio-culturale del territorio viene, infatti, sempre più delegata alla determinazione indipendente delle istanze locali, le scuole autonome vengono a costituire altrettanti soggetti sociali la cui partecipazione ai processi di elaborazione progettuale e deliberazione politica potrebbe risultare fortemente rafforzata dalla presenza di una rete capace di funzionare come interlocutore unico e come portavoce rappresentativo di istanze e di interessi che, per essere diffusi e sostenuti, possono trovare un riconoscimento più opportuno ed un'affermazione più vigorosa.
I vantaggi dell'azione coordinata non s'arrestano comunque alla realizzazione di economie e all'acquisizione di posizioni di influenza e controllo della complessità ambientale, essi possono rintracciarsi, altresì, nell'accrescimento di competenza derivante dallo scambievole arricchimento derivante dal fitto e assiduo scambio di informazioni e di significati che connota lo spazio relazionale e conoscitivo della rete.
Dal punto di vista delle caratteristiche strutturali, gli accordi interscolastici fanno soprattutto capo alla tipologia delle reti sociali, disciplinate da procedimenti informali di collaborazione e da meccanismi di interazione spontanea fra i soggetti; simili

strutture funzionali non basano la loro operatività sull'attuazione di norme di comportamento codificate in documenti ufficiali, sulle cui disposizioni conformare tempi, forme e modi dell'agire collettivo; "*piuttosto che su accordi espliciti, convenzionalmente assunti a precetti di interazione, la rete sociale fa affidamento su canovacci non codificati che guidano lo spontaneo intrecciarsi di nessi e legami personali in* frames *relazionali di scambio, associazione e supporto*"[56].
Naturalmente, pur nella salda consapevolezza che, nei rapporti fra scuole, grandissima parte delle azioni coordinate passa attraverso tali modalità fluide e spontanee, nell'ottica dell'analisi organizzativa è assai interessante occuparsi invece delle strutture di coordinamento formale che, partendo dalla definizione delle condizioni operative e processuali, danno vita a forme di cooperazione contrattuale comportanti reciprocità di obbligazioni e relativi meccanismi di controllo.
Le reti formali (o burocratiche) poggiano la loro razionalità sull'adesione consensuale a un sistema di regole che le parti stipulanti definiscono nell'esercizio della loro autonomia negoziale; esse assumono la forma di negozi giuridici bi o multilaterali che vincolano i rapporti intercorrenti fra i contraenti.

Tabella 1.4
Le forme della collaborazione interorganizzativa per le istituzioni scolastiche

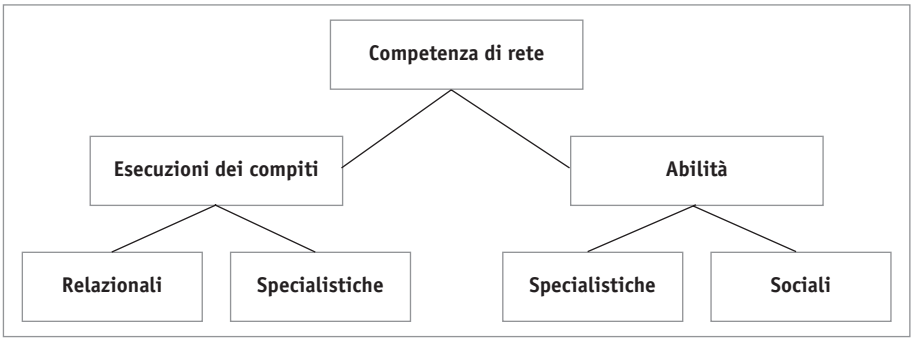
Accordi di rete
Convenzioni
Consorzi
Intese
Contratti

Fonte, Molinari, 2002

Tali forme di impegno reclamano, da parte delle organizzazioni coinvolte, l'attivazione di specifiche competenze di natura prima di tutto relazionale e comunicativa, ma anche tecnica e professionale.
Nella prospettiva segnalata da Prahalad e Hamel[57], e opportunamente ripresa e rielaborata da Ritter[58], le organizzazioni riescono a giovarsi delle potenzialità del lavoro collaborativo grazie ad una specifica "competenza di rete", apprezzabile attraverso la valutazione del grado di qualificazione e abilità manageriale degli attori interni e della capacità, da essi espressa, di attualizzazione delle funzioni manageriali di rete.

[56] C. Dell'Olio, *Istituzioni formative pratiche di coordinamento organizzativo: modelli di pensiero e schemi d'azione del networking nei contesti scolastici*, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, p. 226.
[57] C.K. Prahalad, G. Hamel, *The Core Competences of the Corporation*, in *Harvard Business Review*, 1990, 6, 3, pp. 79-91.
[58] T. Ritter, *The Networking Company. Antecedents for Coping with Relationships and Networks Effectively*, in *Industrial Marketing Management*, 1999, 28, pp. 467-79.

Fig. 1.1
Struttura della "competenza di rete"



Fonte, Ritter, 1999, p. 471

Le abilità personali di cui i soggetti attivi all'interno delle organizzazioni operanti in rete dovrebbero essere portatori sono tanto di natura specialistica quanto di tipo sociale. Le prime implicano capacità individuali di tipo tecnico, economico, legale, cognitivo, che aiutano il soggetto ad entrare in comunicazione con gli altri e a raccogliere informazioni su valori, pensieri e sentimenti che connotano il campo relazionale di riferimento. L'accesso a circostanziate informazioni circa lo stato e le attese dei soggetti cooperatori dà alle organizzazioni in rete la possibilità di formarsi un'idea precisa su come le condizioni dell'azione progettuale comune evolvano e a quali prospettive e scenari esse preludano; risulta quindi di estrema utilità che le persone che concretamente agiscono all'interno delle strutture collaborative di rete siano in grado di determinare con scrupolo la natura dei dati informativi utili ad una corretta formulazione delle decisioni da assumere, e sappiano altresì elicitarli con tatto e sensibilità, selezionando accuratamente i tempi e i modi di approccio all'interlocutore.
Le abilità sociali sono invece quelle che permettono agli attori cooperativi di agire in modo attento, responsabile e produttivo nel contesto sociale della rete; esse possono, in qualche modo, essere riferite alle competenze che Spencer e Spencer[59] definiscono di efficacia personale (autocontrollo, fiducia in sé, flessibilità, impegno verso l'organizzazione). Queste aree di competenza, benché riferite a caratteristiche individuali dei soggetti presi in esame, sono direttamente correlate alla capacità delle persone di gestire la propria presenza e la propria azione all'interno di contesti cooperativi che sono, di per sé, situazioni di interazione sociale. Negli ambiti di coordinamento reticolare, le persone devono interagire con buona capacità di controllo di tutte le variabili implicite nella strutturazione di un flusso comunicativo libero e aperto; viene perciò richiesto loro di agire in modo riflessivo, credibile e affidabile.
La rete costituisce un ambiente di interazione complessa, nel senso che, nel suo

[59] L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competence at Work. Models for a Superior Performance*, Wiley, New York, ny 1993 (tr. it., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995).

ambito, una serie di rapporti interattivi di tipo diadico e multilaterale si incrociano e si influenzano in modo praticamente inestricabile. La competenza necessaria a gestire tale sviluppo di atti e compiti comunicativi non può quindi prescindere dalla competenza di conduzione e coordinamento di singoli moduli relazionali uno-a-uno, che costituiscono – se vogliamo – l'unità minima significativa capace di dare vita, attraverso una continua ricombinazione di mosse e di elementi nucleari, al complicato tessuto interrelazionale della rete.

I compiti che mettono alla prova, quindi, la capacità di un'organizzazione a farsi parte dirimente nella soluzione di problemi interattivi nei contesti reticolari possono riferirsi sia a relazioni singole (compiti relazionali) sia alla trama interattiva complessa della rete globalmente considerata (compiti interrelazionali).

I compiti di relazione, il cui adempimento agevola l'instaurazione e il rafforzamento di specifici rapporti intersoggettivi singolarmente considerati, sono inerenti ai vari momenti che possiamo isolare nel processo di avvio, mantenimento e sviluppo di relazioni efficaci.

Bisogna partire innanzitutto da compiti di iniziazione, afferenti alla fase in cui vanno poste le basi per garantire un positivo esordio al rapporto, miranti soprattutto a individuare i *partners* potenziali e ad entrare con loro in contatto rispettandone, stili, interessi e specificità. In questa fase è importantissimo non trascurare le esigenze di una comunicazione persuasiva, sebbene attenta a non lasciare mai spazio ad atteggiamenti scorretti ed invadenti.

I compiti di transazione sono poi realizzati all'interno di tutte quelle attività di scambio, nel corso delle quali si verificano trasferimenti materiali e/o simbolici fra i due soggetti del rapporto. Perseguire efficacemente obiettivi di transazione è possibile se lo scambio di informazioni fra i *partners* tocca settori nevralgici dell'attività comune, come ad esempio lo sviluppo degli *assets* tecnologici e la promozione dei rapporti personali fra gli attori di entrambe le organizzazioni. Altre informazioni cui è necessario accedere, per stabilire rapporti di franca ed aperta collaborazione con *partners* esterni, sono quelle relative alle caratteristiche organizzative interne del soggetto con cui ci si relaziona, con specifico riferimento ai suoi obiettivi e ai meccanismi di strutturazione dei processi decisionali.

Infine, esistono compiti di coordinamento, che vanno fronteggiati per garantire la riuscita di un rapporto collaborativo; essi hanno come obiettivo la creazione di opportune sinergie interorganizzative ed hanno soprattutto a che fare con gli aspetti di formalizzazione del sistema di regole e dei dispositivi di monitoraggio formalmente messi in campo a tutela di un'azione comune ordinata e trasparente.

Fra i compiti interrelazionali, invece, possono essere distinte le attività di pianificazione (destinate a precisare gli scenari futuri auspicati per la collaborazione di rete), le attività di organizzazione (il cui scopo è quello di dotare di concretezza i risultati della precedente fase di lavoro), le attività di gestione delle risorse umane (per una efficace distribuzione di carichi e responsabilità fra le persone) e le attività di controllo (intese a raccogliere dati informativi sui processi attuati e a dotarli di significato in relazione agli obiettivi prefissati).

Il momento della pianificazione richiede, da parte dei soggetti organizzativi, robuste capacità di analisi interna, reticolare e ambientale. È infatti necessario che le attività di lettura dell'esistente non si fermino alla individuazione delle risorse e dei vincoli che connotano le singole realtà organizzative coinvolte, ma anche del modo in cui questi vanno a interagire con le caratteristiche proprie dei *partners*, nonché dei *trends* di evoluzione generale del contesto competitivo e politico-istituzionale.
Alla fase organizzativa attiene il vero e proprio lavoro di coordinamento dei singoli contributi cooperativi; le competenze spese in quest'ambito sono soprattutto quelle di definizione e negoziazione, di allocazione delle risorse, di mantenimento e sviluppo dei flussi comunicativi.
Per gestione delle risorse umane, in quest'ambito, possiamo intendere il complesso di attività intese a trovare una giusta collocazione coordinata a tutte le persone nel sistema di rapporti interattivi realizzato all'interno della rete. Nel sistema di gestione delle risorse umane devono altresì trovare posto procedure e strumenti per la prevenzione e la gestione degli eventuali conflitti che possano verificarsi.
In merito all'attività di controllo, va detto essenzialmente che non solo i risultati dell'azione coordinata di rete vanno sottoposti a verifica e attentamente valutati, ma anche la qualità dei processi di interazione collaborativa va apprezzata con cura, in vista di un miglioramento continuo delle condizioni della cooperazione.
È facile intuire come tutti i compiti e le competenze cui, finora, si è accennato siano strettamente dipendenti dalla capacità che l'organizzazione può esprimere in ordine alla creazione e alla diffusione (al suo interno, ma anche da e verso l'esterno) di opportuni elementi conoscitivi. Il funzionamento delle reti è direttamente e necessariamente connesso con la possibilità di mettere in opera un sistema integrato di comunicazione fra tutti gli attori cooperativi, all'interno del quale porre le condizioni per il superamento di ostacoli e barriere alla conoscenza e nel cui ambito affrancare i processi di scambio simbolico rafforzando, nel contempo, i canali di conversione e disseminazione cognitiva.
Come abbiamo potuto notare, la complessità del sistema rete (con la proliferazione quali-quantitativa degli interlocutori e la complicata articolazione degli scenari problematici) non facilita il lavoro a chi debba occuparsi di leggere e di interpretare situazioni d'intervento critiche e aleatorie; essa però costituisce la condizione necessaria per elaborare e gestire efficaci ipotesi di soluzione alle medesime contingenze.
Come strumento per "navigare" la complessità degli odierni scenari socio-politici ed economici (e non per ridurla), il costrutto della rete ci fornisce chiavi di lettura del reale dal cui impiego non possiamo più prescindere; ostinandoci a voler considerare l'intervento individuale come unica opzione operativa ci troveremmo nella necessità di ammettere, e di accettare, la nostra incapacità a fronteggiare, in superbo isolamento, contesti e questioni tanto fluidi e polimorfi coi nostri approssimativi strumenti d'intervento e coi nostri imprecisi apparati di orientamento.

BIBLIOGRAFIA

ALESSANDRINI G., *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, Unicopli, Milano 1995.

ALESSANDRINI G., *Comunicare organizzando*, SEAM, Roma 1996.

ALESSANDRINI G., *Risorse umane e new economy*, Carocci, Roma 2001.

ALESSANDRINI G., *L'Approccio per competenza e la formazione degli insegnanti: un approccio metodologico orientato all'apprendimento organizzativo*, Atti del Convegno "*Riscrivere i percorsi della formazione*", Università degli Studi di Padova, ottobre 2002.

ALESSANDRINI G., *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2003.

ANDERSON J.R., *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1983.

ARGYRIS C., *Overcoming Organizational Defences*, Allyn & Bacon, Needham, MA 1990 (tr. it., *Superare le difese organizzative*, Raffaello Cortina, Milano 1993).

ARGYRIS C., SCHÖN D.A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1974.

ARGYRIS C., SCHÖN D.A., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA 1978.

ARGYRIS C., SCHÖN D.A., *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company Inc.,Cambridge, MA 1996 (tr. it., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998).

ASHBY W. R., *A Design for a Brain*, 1952 (tr. it., *Progetto per un cervello*, Bompiani, Milano 1970).

DELL'OLIO C., *La scuola in ascolto, la scuola in azione*, in A. NUZZACI (a cura di), *Profili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere*, Lionello Giordano, Cosenza 2003, pp. 347-400.

DELL'OLIO C., *Istituzioni formative pratiche di coordinamento organizzativo: modelli di pensiero e schemi d'azione del networking nei contesti scolastici*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, pp. 221-32.

MOLINARI L., *L'autonomia negoziale*, *Libera scuola*, 2002, Vol. 1, n. 1, pp. 6-10, <http://www.evolutionschool.com/libera_scuola/articolo.php?ID=13&pag=1>, 20.07.2004.

MORGAN G., *Images of Organization,* Sage, Beverly Hills, CA 1986 (tr. it., *Images: le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano 1993).

NONAKA I., *Creating Organizational Order Out of Chaos: Self-Renewal of Japanese Firms*, *California Management Review*, 1988, 30, 3, pp. 57-73.

NONAKA I., *The Knowledge-Creating Company*, in *Harvard Business Review*, Nov.-Dec., 1991, pp. 96-104.

NONAKA I., *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, in *Organization Science*, 1994, 5, N.1, pp. 14-37.

Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York ny 1995 (tr. it., *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997).

Polany M., *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan, London 1966 (tr. it., La conoscenza inespressa, Armando, Roma 1979).

Prahalad C.K., Hamel, G., *The Core Competences of the Corporation*, in *Harvard Business Review*, 1990, Vol. 6, n. 3, pp. 79-91.

Ritter T., *The Networking Company. Antecedents for Coping with Relationships and Networks Effectively*, in *Industrial Marketing Management*, 1999, Vol. 28, pp. 467-79.

Ryle G., *The Concept of Mind*, Hutchinson, London 1949.

Schein E.H., *The Corporate Culture Survival Guide*, Jossey-Bass, San Francisco, ca, 1999 (tr. it., *Culture d'impresa*, Raffaello Cortina, Milano 2000).

Singley M.K., Anderson J.R., *The Transfer of Cognitive Skill*, Harvard University Press, Cambridege ma 1989.

Soda G., *Reti tra imprese*, Carocci, Roma 1998.

Spencer L.M., Spencer S.M., *Competence at Work. Models for a Superior Performance*, Wiley, New York ny 1993 (tr. it., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995).

Zimmermann B.J., *The Inherent Drive to Chaos*, in P. Lorange *et al.*, *Implementing Strategic Processes: Change, Learning and Cooperation*, Basil Blackwell, Oxford 1993, pp. 373-93.

1.5 COMPETENZE INTEGRALI E QUALITÀ DELLA RELAZIONE NEI SERVIZI TERRITORIALI

di Daniela Pavoncello[60]

L'importanza della relazione

"*La proprietà fondamentale della comunicazione risiede nel fatto che non esiste un suo opposto. Non esiste, cioè, una non comunicazione, è perciò impossibile non comunicare quando esiste una relazione*"[61].

Nell'analisi degli influssi sociali che si verificano all'interno di un gruppo, le competenze comunicative e relazionali assumono una notevole rilevanza, costituendo uno dei temi maggiormente studiati nell'ambito delle scienze sociali. Le condizioni necessarie affinché il confronto relazionale risulti efficace va ricercato nella presenza di un rapporto umano, caratterizzato da fattori quali autenticità, dialogo, congruenza ed empatia.

Solo in questo modo è possibile che all'interno del gruppo si stabilisca un clima interpersonale positivo da cui tutti possono trarre incoraggiamento per un sereno e responsabile adempimento dei rispettivi compiti.

La realizzazione di una tale armonia nei rapporti passa necessariamente attraverso la comunicazione. È comunicando, infatti, che i membri del gruppo, definiscono e stabiliscono rispettive finalità e obiettivi, disponibilità ed intenti. Pertanto, affinché i componenti di un gruppo possano lavorare insieme in maniera efficace e produttiva è necessario che si stabilisca tra loro un clima generale di incoraggiamento, di cooperazione e di collaborazione, un rapporto dialogico. Una comunicazione che consente un rapporto umano in cui ogni essere percepisca la propria vita come degna di essere vissuta, e ciò in quanto frutto di un'esistenza costantemente orientata verso l'altro da sé (ad es., un compito da realizzare o un altro essere umano da incontrare ed amare), individuata da Frankl come tendenza fondamentale della persona.

Il buon clima di gruppo è dato dalla percezione di benessere che si trova nello stare insieme. Ognuno non si sente giudicato, non teme gli altri ma si pone in atteggiamento di condivisione, ha il piacere di stare con loro, considera l'altro un arricchimento e non un impoverimento di risorse. In più, si comporta in maniera autentica e naturale perché sa di essere accettato, rispettato dagli altri al punto di non temere di ricevere da loro azioni che gli possono recare offesa o danno.

Il clima di gruppo scarsamente collaborativo genera comportamenti e meccanismi di difesa. I componenti si temono l'un l'altro perché senza accorgesene entrano in competizione tra loro, sono mossi da interessi personali più che da quelli di gruppo, condizionano la propria partecipazione a quella degli altri, intervengono per scoraggiare, danneggiare e sottomettere, non per sostenere o aiutare.

L'interazione promozionale esiste quando gli individui si incoraggiano a vicenda, fa-

---

[60] Ricercatore ISFOL, Area Politiche e offerte per la formazione professionale iniziale e permanente.

[61] P. Watslavick *et Al.*, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

cilitano l'impegno l'uno dell'altro nei compiti che ognuno deve fare per raggiungere gli scopi del gruppo. L'interazione promozionale è caratterizzata da individui che si forniscono reciprocamente aiuto ed assistenza efficiente ed efficace, che si scambiano risorse necessarie come informazioni e materiali, che elaborano informazioni in modo efficiente e produttivo al fine di promuovere una qualità più alta di decisione ed una comprensione più profonda dei problemi che devono essere presi in considerazione. La promozione del successo reciproco come bene per tutti porta i membri del gruppo a conoscersi reciprocamente sia ad un livello personale che professionale. Per sviluppare la competenza di interazione promozionale è necessario inevitabilmente promuovere la competenza della responsabilità personale e la capacità di lavorare insieme. È necessario prendere in considerazione a nostro avviso il modello pedagogico del *Cooperative Learning,* uno stile pedagogico e un metodo di insegnamento/apprendimento che intende coniugare il piano cognitivo e il piano delle competenze sociali. Tale "movimento" pedagogico ha come finalità proprio quella di promuovere un'educazione integrale tenendo presente la duplice domanda che arriva dal mondo del lavoro: abilitare le nuove generazioni ad essere professionalmente capaci di svolgere un'attività sempre più complessa e nello stesso tempo essere capaci di creare ambienti e relazioni tra le persone che favoriscano il benessere della persona in situazione di prestazioni di lavoro.

Sviluppare una capacità di interazione promozionale, ovvero acquisire delle buone competenze relazionali, significa favorire, quindi, capacità di ascolto, di dialogo e di accompagnamento.

Ascoltare e dialogare sono i canali più spesso utilizzati nell'apprendimento, ma paradossalmente, sono le funzioni meno comprese.

Una definizione dell'ascolto efficace che possiamo sintetizzare in: ascoltare significa raccogliere informazioni da chi parla (sia che a farlo siamo noi dagli altri o gli altri da noi, astenendosi dal giudicare e assumendo un atteggiamento empatico, dimostrare attenzione a chi parla in modo da incoraggiare la continuazione della comunicazione; intervenire con osservazioni limitate ma incoraggianti, portando un po' più avanti l'idea del nostro interlocutore.

Questa definizione accentua la responsabilità dell'ascoltare nel processo comunicativo.

Saper ascoltare è uno degli aspetti, allo stesso tempo difficili e gratificanti della comunicazione, in quanto consente di esprimere considerazione a qualcuno e spesso ne aumenta l'autostima. Significa dire all'interlocutore "tu sei importante, ed io non sono qui per giudicarti". Le persone apprezzano chi le ha ascoltate e sono più disposte a collaborare, perché sentirsi accettati è un bisogno fondamentalmente dell'universo umano.

Saper ascoltare porta a ridurre lo stress e la tensione, favorisce il lavoro d'*équipe*, la fiducia ed il senso di appartenenza al gruppo. Le persone che si sentono ascoltate, senza essere giudicate, suggeriscono liberamente delle idee ed esprimono i loro punti di vista. Si creano le opportunità di risposta alle loro preoccupazioni ed ai loro bisogni che altrimenti passerebbero inosservati. Questo ascolto empatico fa-

vorisce l'onestà, la comprensione ed un senso di sicurezza.
Carkhuff ha riscontrato che nell'addestramento alle capacità delle relazioni umane in genere si ottengono i risultati migliori attraverso un triplice approccio: esperenziale, didattico e di modellamento da parte dell'agevolatore della comunicazione (e quindi dell'ascoltatore).
L'ascoltatore o il facilitatore della comunicazione deve porsi come modello che vive in modo autentico, con una piena autoconsapevolezza di sé. Carkhuff ha individuato delle linee guida per la formulazione delle dimensioni di base.
Si è dimostrato che sostanzialmente l'efficacia di una relazione di aiuto si può ricondurre a due fattori generali: il rispondere e l'iniziare.
Il fattore "rispondere" sottolinea l'importanza di dimensioni quali l'empatia, il rispetto e la concretezza, mentre il fattore "iniziare" indica un processo per il quale le esperienze degli "ascoltatori" o facilitatori della comunicazione possono avviare una serie di azioni concrete direttamente finalizzate alla risoluzione dei problemi dei propri interlocutori. Il fattore "iniziare" enfatizza, tra le molte qualità dell'ascoltatore, quelle più orientate all'azione: genuinità o autenticità, capacità di aprirsi all'altro o di condividere le proprie esperienze personali, concretezza o specificità nel risolvere i problemi o sviluppare programmi di azione.
L'acquisizione di queste competenze facilita pertanto la possibilità di stabilire ed educare all'incontro, per usare la terminologia buberiana. Potenziare le competenze comunicative relazionali consente di promuovere un clima interattivo coeso e collaborativo.
Si può dire che è fondamentale per l'educatore, aiutare il soggetto educativo a realizzarsi come uomo capace di vivere un'esistenza autentica nella dimensione dell'IO-TU; e, proprio per questa capacità di inventare uomini nuovi, aperti al dialogo, egli può essere l'artefice fondamentale, anche se spesso nascosto, di una comunità. Buber stesso lo riconosce parlando di "ascetismo" negli educatori:
"*l'educazione ha il significato di un alto ascetismo: un ascetismo rivolto gioiosamente al mondo, per amore della responsabilità di un settore della vita affidatoci, sul quale dobbiamo agire senza intromissioni, né desiderio di potenza…*".

La qualità delle relazioni nei servizi territoriali

In linea con queste premesse, i progetti di ricerca condotti hanno sempre privilegiato una metodologia di ricerca azione partecipativa (Rap), strumento di azione sociale nel quale la produzione di conoscenza è connessa e finalizzata al cambiamento sociale, sempre partecipato e condiviso. Essa rappresenta un approccio integrato di ricerca, educazione ed azione sociale, che risponde in modo coerente ai presupposti teorici di una comunità educante volta a ridefinire i propri modelli operativi ed i propri modi di cooperazione. Gli elementi che definiscono la RAP possono essere così sintetizzati:
a) ricerca qualitativa nel campo delle scienze umane e dell'educazione in particolare;
b) intervento finalizzato all'autoeducazione, che non separa il momento dell'analisi dei bisogni da quello dell'offerta di formazione;

c) intervento di natura sociale finalizzato al miglioramento delle condizioni di vita dei pubblici interessati, giovani e/o adulti.

La RAP si definisce per tutta una serie di caratteri, tra loro connessi, che rispondono alle premesse teoriche del progetto, evidenziate dall'indagine preliminare. In particolare, saranno evidenziati i seguenti caratteri, funzionali ad attivare un processo di apprendimento trasformativo:

- carattere attivo della creazione dei saperi: il soggetto elabora saperi e non si limita a subirli quando si trova o è messo in situazione dinamica di protagonista;
- carattere partecipativo della creazione dei saperi: il soggetto produce saperi originali non stereotipati quando è in situazione di auto-apprendimento, cioè è chiamato a rispondere a suoi bisogni;
- carattere investigativo della creazione dei saperi: il soggetto matura nuovi saperi e non riproduce saperi in forma ripetitiva quando è di fronte a questioni da risolvere;
- carattere rappresentativo della realtà nella creazione dei saperi: il soggetto perviene a saperi inediti quando lavora attorno alla sua - individuale e/o di gruppo - rappresentazione della realtà e non con saperi da essa disgiunti;
- carattere trasformativo della creazione dei saperi: il soggetto che modifica, arricchendola, la sua rappresentazione della realtà è portato ad introdurre cambiamenti nella realtà stessa, quella personale e quella dell'ambiente in cui vive, anziché chiudersi nella sua semplice conservazione.

In un sistema scolastico non sempre la domanda e l'offerta di orientamento entrano in contatto: in questo senso è forte l'esigenza di lavorare con i docenti referenti sull'analisi dei bisogni e sulla progettazione integrata degli interventi di orientamento. Si tratta infatti di attivare un processo comune e partecipativo per mettere in rete le azioni, gli strumenti, le buone prassi e le risorse, che i diversi soggetti, ciascuno autonomamente, in relazione ai diversi segmenti del sistema educativo, mettono in campo per promuovere il successo formativo e la piena realizzazione dell'individuo.
La ricerca azione partecipata infatti possiede le seguenti principali caratteristiche:

- l'azione non viene dopo la conoscenza, anzi la precede. In quanto la conoscenza è già il risultato di un'azione e di una interazione;
- permette di restituire ai singoli attori sociali il potere di partecipare al processo di costruzione di conoscenza;
- è una ricerca collettiva che si fa attraverso un processo costante di negoziazione dei significati che i vari attori attribuiscono ai dati raccolti;
- è uno strumento solido dal punto di vista ecologico, basato su conoscenze locali;
- riconosce le risorse ed opportunità della comunità;
- è partecipata da coloro che sentono il bisogno di agire il cambiamento;
- richiede la partecipazione attiva di tutti gli attori di quel contesto;

Più che spiegare quello che c'è, il laboratorio diviene un'occasione per creare ciò

che avviene e capire perché avviene. Tutto questo è possibile attraverso il protagonismo e l'assunzione di responsabilità. Il laboratorio produce schemi interpretativi della realtà o modelli per rappresentarsi la realtà, permette di andare oltre ciò che è dato, di mettere in discussione ciò che appare consolidato, di aprire degli squarci sulle relazioni sociali e di costruire modelli di interazione.
Ma il laboratorio è anche una preziosa occasione di crescita personale. Le persone imparano a confrontarsi con la complessità, a vedere la distanza che passa (quando si agisce in contesti sociali) fra le intenzioni che si hanno e quello che realmente accade, a capire e a non temere l'interdipendenza e a confrontarsi con la diversità dei modi di leggere e interpretare la stessa realtà.
Attraverso l'analisi è possibile la presa di coscienza individuale e collettiva dei modi attraverso i quali si costruiscono conoscenze, convinzioni, ideologie, valori, oltre che i processi di dominio, sottomissione, devianza ed emarginazione, competizione, collaborazione, cooperazione e conflitto, etc.

Partendo da queste premesse diviene cruciale per i Centri per l'Impiego, sviluppare modelli organizzativi e di servizio agili e flessibili che da un lato siano in grado di analizzare il mercato del lavoro in cui si inseriscono, dall'altro siano in grado di strutturare un'offerta tarata tanto sulle linee di indirizzo che si propongono Province e Regioni, quanto sulla verifica operativa nel rapporto con l'utenza delle effettive esigenze di servizio, individuate dal confronto con il mercato del lavoro locale e con gli effetti sociali prodotti dalle trasformazioni in atto.
Considerate le caratteristiche e le diversità che caratterizzano la realtà geografica del nostro paese, diviene inoltre strategico puntare sulla possibilità di individuare modelli di intervento che se da un lato consentono di costruire un'offerta di servizi su risorse e vincoli dei territori locali, dall'altro forniscano criteri di riferimento e metodi volti a consentire una progettazione ed una sistematizzazione delle attività di servizio, tale da rendere verificabili le strategie di gestione adottate e far funzionare il sistema in modo omogeneo, per garantire all'utenza livelli essenziali di prestazione e di qualità.
Le nuove politiche dovrebbero concretizzarsi sulla base di modelli di intervento che richiamino non solo gli input provenienti dal contatto diretto con l'utenza nelle strutture territoriali, ma che riguardino anche la capacità di programmazione degli Enti locali, così come quella di posizionamento strategico dei Servizi per l'Impiego. È necessario riflettere e operare per più efficaci sistemi di *governance* del sistema, strutturare in maniera più chiara il ruolo dei Spi in quanto *registi* dei sistemi territoriali del lavoro, progettare l'operatività dei Centri per l'Impiego nel contesto del mercato del lavoro locale, con riferimento tanto alle specializzazioni produttive dei territori di riferimento e ai progetti di sviluppo che su queste insistono, quanto alla rete complessiva degli altri erogatori di servizi.
In questa fase, infatti, assume una valenza essenziale la necessità di sviluppare la capacità di integrazione di competenze diverse (le sfere dei servizi al lavoro con quelle dei servizi di orientamento e formazione, ad esempio) in ordine a medesime que-

stioni, in rapporto alle domande del territorio, e con essa quella di dotarsi di strutture amministrative, organizzative e funzionali in grado di supportare la gestione del nuovo sistema allargato.

Su questo versante vengono a delinearsi nuove linee di intervento: lo sviluppo della qualità dei servizi; lo sviluppo di strumenti ed interventi di *governance*.

Sul primo versante, lo sviluppo di approcci organizzativi e culturali di orientamento all'utente sarà la chiave di volta per lo sviluppo di modelli di intervento ed organizzazione capaci di rispondere al cambiamento assumendo come risorsa la variabilità delle domande di servizio. La possibilità di promuovere la conoscenza, lo scambio e la verifica dei modelli organizzativi e di intervento individuati, potrà costituire una fonte di apprendimento per il miglioramento continuo dei servizi e una risorsa per far fronte ai ritmi delle transizioni sociali, individuando linee di sviluppo ancorate alle risorse dei contesti locali.

Sul secondo versante, si pone lo sviluppo della capacità progettuale da parte degli Enti locali e delle strutture di servizio, nella direzione di una più efficace ed efficiente definizione di obiettivi, priorità di intervento ed assetti organizzativi.

Su questo aspetto, l'esigenza di rinnovamento ha coinvolto i Centri per l'Impiego, le Province e le Regioni nella questione che riguarda la necessità di identificare, progettare ed erogare servizi definendo a livello nazionale i livelli essenziali delle prestazioni erogate e con essi degli standard di servizio che consentano di implementarne la qualità.

Alla luce di tali considerazioni, il progetto di ricerca e sperimentazione realizzato dall'ISFOL ha inteso proporre un contributo per l'elaborazione di un modello organizzativo ed operativo in linea con le logiche dei sistemi di qualità con riferimento al sistema per l'accreditamento.

La ricerca, mette in luce come la qualità dei servizi erogati da un Centro per l'impiego dipenda in maniera significativa dalla struttura dell'intero sistema dei Servizi per l'impiego. Un sistema che si compone di diversi elementi: non solo l'organizzazione interna dei Centri, ma anche l'architettura regionale e provinciale dei Servizi, il coinvolgimento degli utenti che ne sono destinatari, la partecipazione dei diversi attori operanti sul territorio.

Per questo motivo si è inteso supportare i Centri per l'impiego nel cammino verso la qualità sia riguardo alla riorganizzazione di processi e funzioni, sia favorendo la diffusione di un approccio culturale nuovo. Tale approccio, che ricerca la qualità nella centralità dell'utente e nel coinvolgimento dell'organizzazione e dei suoi interlocutori sul territorio, all'interno di un ciclo che parte dalla domanda (espressa o latente) colta da chi opera sul territorio, si conclude con l'offerta di un servizio in grado di potenziare gli strumenti che l'utente ha per perseguire i propri obiettivi di sviluppo, e per soddisfare in maniera efficace i propri fabbisogni.

1.5 Competenze integrali e qualità della relazione nei servizi territoriali

Le competenze integrali per sviluppare la qualità delle relazioni nell'organizzazione del lavoro

In linea con la mission dei servizi territoriali dei CPI che muove le organizzazioni verso l'individuazione di risposte a bisogni specifici riguarda lo sviluppo di specifiche competenze.

Un primo fattore riguarda le ***competenze cognitive*** tese alla capacità di analisi, all'ampliamento trasversale delle conoscenze, al miglioramento e alla sperimentazione delle attività e degli interventi, alla capacità decisionale e di iniziativa nella soluzione dei problemi, alla conoscenza dell'ambiente esterno da valorizzare e utilizzare come risorsa interna all'organizzazione.

Insomma competenze funzionali ad una maggiore efficienza lavorativa e organizzativa.

Un secondo fattore riguarda le ***competenze sociali e di sviluppo*** intese come promozione dell'organizzazione ma anche di se stessi. Ciò implica una capacità nella ricerca di relazioni sinergiche e propositive, di contribuire alla creazione di reti di rapporti all'esterno e di lavorare con coesione all'interno del gruppo, di mirare e mantenere gli obiettivi con un buona dose di creatività.

Ancora un terzo fattore descrive la capacità di ***adattamento al contesto organizzativo*** e lavorativo caratterizzato, probabilmente più di altri, da un elevato grado di imprevedibilità, mobilità e fluidità. Ciò richiede la capacità e la disponibilità di energie da investire continuamente per il mantenimento dell'equilibrio interno del gruppo di lavoro.

Anche la capacità nella ***gestione delle previsioni*** descrive una modalità di lavoro che fa i conti con la condizionata disponibilità delle risorse economiche e, talvolta, con attese piuttosto lunghe dei risultati.

Per ***competenze dinamiche*** si intendono quelle caratteristiche, piuttosto personali di muoversi verso il miglioramento e accrescimento della propria professionalità, intendendo la competitività come forza di stimolo al sapere fare di più e meglio. Anche il saper fruttare il proprio tempo contribuisce a descrivere il dinamismo e la ottimizzazione delle proprie risorse.

L'educazione consiste nell'insegnare
non che cosa pensare,
ma a pensare.
G. Coolidge

BIBLIOGRAFIA

Becciu M., Colasanti A.R., *La leadership autorevole*, La Nuova Italia Scientifica, 1997.

Buber M., *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*, ed. Quiqajon, Magnano (VC) 1990.

Burley-Allen M., *Imparare ad ascoltare*, Franco Angeli, 1996.

Carkhuff R., *L'arte di aiutare*, Ed. Centro studi Erickson, Trento 1987.

Comoglio M., *Insegnare ad apprendere in gruppo*, LAS, Roma 1995.

Comoglio M., *Insegnare educando*, LAS, Roma 1998.

Contesini *et Al., Fare cose con la filosofia*, Grafiche Mek, Milano 2005.

Franta H., Salonia G., *Comunicazione interpersonale*, LAS-ROMA 1981.

Milan G., *Educare all'incontro*, Città Nuova, Roma 1994.

Morin E., *La testa ben fatta*, Raffella Cortina, Milano 1999.

Ordine degli Psicologi del Lazio e di Fivol*, Competenze psicologiche nel terzo settore*, Franco Angeli, Milano 2005.

Orefice P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche di creazione locale dei saperi,* Liguori, Napoli 2006.

1.6 PROPOSTE DI RIFLESSIONE PER UNA MAPPA ETICA

di Uberto Sapienza[62]

La dimensione etica[63] è vissuta oggi come qualcosa di dovuto, di conosciuto, ma spesso è considerata una sorta di accessorio astratto che riguarda norme di comportamento altrui.

Questo atteggiamento riflette il momento attuale in cui i valori di riferimento prioritari sono mercificati e riguardano, a livello generale, l'efficienza, lo sviluppo tecnologico, la necessità del consumo, gli aspetti economico-reddituali. Nel particolare, riguardano invece la tutela del singolo, le sue scelte individuali, la sua libertà e la sua corretta manifestazione.

In un'epoca di crescente interdipendenza il concetto di etica è quanto mai attuale, anche se alcuni lo vogliono legato a schemi di vita superati. Zygmunt Bauman, nel suo libro "*Lavoro, consumismo e nuove povertà*", parla del recente passaggio dalla società dall'etica del lavoro all'estetica del consumo.

La funzione principale dell'uomo, che nella società industriale era quella di essere produttore di ciò che consumava, oggi è divenuta quella di essere "*chiamato ad assolvere soprattutto il ruolo di consumatore*". Questo dato porta a riconsiderare con attenzione la dimensione etica che è una caratteristica costitutiva dell'uomo e dell'ambiente in cui opera.

Ad un'attenta e sincera analisi, non sfugge infatti l'inquietudine che vibra lungo l'attuale linea di condotta pubblica e privata, che ci preoccupa e ci rende inquieti e insoddisfatti.

Tale situazione è proiettata all'esterno nei confronti degli altri, del potere politico ed economico, delle istituzioni, in ogni caso, verso chi esercita un potere.

Spesso si attribuisce questa mancanza di etica ad un sistema, ad una situazione che chiamiamo legge di mercato e apparentemente non consente vie d'uscita.

Una situazione dove l'uomo stesso è divenuto strumento di una macchina imponente, di un sistema globale dal quale è difficile uscire. Di conseguenza, lo sforzo del singolo a disciplinarsi a norme di condotta dettate dalla sua dimensione morale, incontra difficoltà che si coagulano in; *vorrei, ma non posso, non mi è consentito*.

Esiste anche un altro aspetto ancora più ambiguo: il comportamento indotto; il comportamento automatico o quanto meno non cosciente, provocato dall'abitudine, da un retropensiero o da un'idea preconcetta.

James Hillman nel suo *"Forme del potere",* evidenzia come *le idee che possediamo senza sapere d'averle, possiedono noi*. Molto spesso, queste direttrici incon-

---

62 Esperto di marketing fieristico, già docente al Politecnico di Torino e già direttore Franchising EXPO CTS - Ente Manifestazioni Commercio Turismo Servizi.

63 (Zingarelli, Vocabolario della lingua italiana) Etica [voce dotta lat. *Ethica,* dal greco *ethike* relativo al carattere (ethos di origine indoeuropea = costume, carattere, norma di vita.)]:
1. Studio della determinazione della condotta umana e della ricerca dei mezzi atti a concretizzarla;
2. Insieme delle norme di condotta pubblica e privata che, secondo la propria natura e volontà, una persona o un gruppo di persone scelgono e seguono nella vita, in un'attività, e simili (*la mia etica professionale, l'etica cristiana, l'etica di Giolitti, etc.)*.

sce tracciano una direzione del nostro comportamento, determinano azioni e riflessioni e, naturalmente, conseguenze.

Quindi la dimensione etica è una conquista che ciascuno ha davanti a sé e che, forse mai come in questi tempi, preme per essere rivalutata e portata in espressione responsabile. L'area che investe l'etica non riguarda più il proprio raggio d'azione visibile, ma un confine globale molto più ampio, infatti, le condizioni per cogliere gli aspetti etici sono mutate come sono mutate le condizioni di partecipazione alla vita attiva. Il rapido evolversi della tecnologia, e la drammatica espansione della dimensione spazio-temporale che ha portato alla cosiddetta globalizzazione, rende ancora più problematica l'emersione dell'aspetto etico. La comunicazione in tempo reale che permette di raggiungere un contesto molto ampio di persone, tuttavia ne lascia intuire l'enorme importanza.

In altri termini, muoviamo spazio e tempo con una facilità mai provata prima, ma senza averne pienamente coscienza in termini di responsabilità, proiettati e forse sbilanciati come siamo, verso il futuro, verso l'azione, verso quello che abbiamo predefinito il progresso. Anche quest'aspetto di vivere l'azione, il progresso come qualcosa che, in ogni modo, porta ad un miglioramento verso la soluzione dei problemi, è qualcosa da rivedere. Abbiamo vissuto un periodo di grande sviluppo materiale che ha ingenerato questo pensiero, ma già oggi i cosiddetti "effetti collaterali" cominciano a pesare a volte più degli stessi vantaggi ottenuti.

Robert Reich nel suo "*L'infelicità del successo*" (titolo originale americano: *il futuro nella sua realizzazione*), indica come ci troviamo al principio di una nuova era in cui le forze economiche e tecnologiche "*si apprestano a cambiare la nostra vita personale e sociale ancora più profondamente di quanto abbiano fatto finora. Non c'è modo di tornare alle vecchie occupazioni e alle vecchie sicurezze, alle vecchie famiglie e alle vecchie comunità. Ci rallegriamo delle opportunità straordinarie della nuova economia. Abbiamo soggezione della sua forza tecnologica. Siamo affascinati dalle occasioni di grande e immediata ricchezza che ci offre. Ma dov'è l'ancora morale? A cosa agganciamo noi stessi, le nostre fedeltà, le nostre passioni? Dove si collocano i nostri amici, le nostre famiglie, le nostre comunità? Come investiamo la nostra integrità? E infine come misureremo il successo, nostro e della società?*".

Sempre Reich, ci avverte che il criterio di valutazione per una vita di successo, va oltre a ciò che possiamo permetterci di comprare. E' quell'indefinibile valore aggiunto simile al PIL (Prodotto Interno Lordo) cui oggi si dà gran rilievo, ma di cui non si conosce bene da cosa è costituito[64].

---

[64] È interessante quanto Jeremy Rifkin riporta nel suo libro "Il sogno europeo", 2004, p. 76: "*È stato il defunto senatore Robert Kennedy a operare la migliore sintesi dei difetti del PIL come misura del benessere di una nazione: Il Prodotto nazionale lordo comprende l'inquinamento dell'aria, la pubblicità delle sigarette e le ambulanze che trasportano i feriti negli incidenti stradali. Conta le serrature che blindano le porte delle nostre case, e delle celle in cui rinchiudiamo chi cerca di scassinarle. Il PNL considera la distruzione delle sequoie e la morte del Lago Superiore. Aumenta con l'aumentare della produzione di napalm, di missili e di testate nucleari, ma non tiene in alcun conto la salute delle nostre famiglie, la qualità dell'istruzione, la gioia dei giochi. È indifferente alla salubrità dei posti di lavoro e alla sicurezza delle strade. Non riesce a rilevare la bellezza della poesia, la forza di un matrimonio, l'intelligenza del dibattito politico o l'integrità dei funzionari pubblici... Insomma, misura tutto, salvo quello che rende la vita degna di essere vissuta*".

Questa crescita spasmodica ci rende entusiasti del progresso nella nostra vita quotidiana, ma allo stesso tempo comincia ad insinuarsi la paura che queste grandi opportunità da sole non bastino a giustificare il prezzo che paghiamo al resto della nostra vita.
È una fase in cui dedichiamo molto tempo ed energie al lavoro retribuito, in cui non rispettiamo più orari ed è frequente il paradosso che "*più si è ricchi e maggiore è la probabilità di sobbarcarsi lunghe ed estenuanti ore di lavoro, sentendosi perfino in colpa se non lo si fa*".
Reich indica come le comunità spesso si formano in enclavi di persone accomunate dal livello di reddito: i più ricchi protetti da mura e cancelli, i più poveri isolati ed ignorati.
Sotto a questo dato di fatto si intravede la logica della nuova economia che fa sì che sia prestata più attenzione al lavoro e meno alla qualità della vita individuale.
Nella realtà economica attuale mai come ora è facile per noi, quando agiamo come clienti, passare a beni o servizi che diano prestazioni migliori; quando agiamo come venditori, vale invece la possibilità di afferrare ogni opportunità, aggiudicarci ogni contratto possibile nel presente e senza riflettere sulle conseguenze di quanto comporta l'accordo in termini di benefici estesi nel tempo e nello spazio. I cambiamenti sono sempre più rapidi e le nostre vite più frenetiche rendono sempre meno prevedibili i risultati delle azioni.
Tutto ciò produce una costante mutevolezza e, come afferma Bauman, questo influisce soprattutto sul modo in cui tendiamo a sviluppare anche la nostra identità personale.
Ciò porta a ricercare nuove possibilità di produzione a prezzi più competitivi, andando a proporre e realizzare investimenti dove la mano d'opera o l'hardware è più conveniente. Azione sociale che comporta evidenti ripercussioni in campo sociale là dove si tende ad escludere i soggetti più lenti, meno istruiti, più poveri o malati o, in ogni caso, svantaggiati sotto altri aspetti.
In questi miei appunti non può mancare un riferimento alle multinazionali, "*il più vasto sistema di potere dell'Occidente*", come le definisce Noam Chomsky nel suo libro "*Il bene comune*". In effetti, al di là del bene e del male, le *corporation* non fanno altro che applicare le leggi di mercato all'uomo puntando su uno degli assiomi dell'economia: massimo profitto col minimo sforzo. Applicano in pratica la scienza economica che vige sulle cose alle persone.
Anche qui emerge un elemento che richiede una profonda riflessione sulla scienza economica, ancora ancorata al paradigma della scienza classica e che, a mio avviso, non ha ancora fatto il dovuto passaggio verso il nuovo paradigma dell'umanesimo, al pari d'altre dimensioni scientifiche[65]. La Fisica moderna, ad esempio, ha

[65] Il vecchio paradigma scientifico può essere chiamato cartesiano, newtoniano o baconiano.
Il nuovo paradigma può essere chiamato solistico, ecologico o sistemico, ma nessuno di questi attributi lo caratterizza.
Il pensiero neoparadigmatico nella scienza comporta cinque criteri, i primi due si riferiscono alla nostra visione della natura, gli altri tre alla nostra epistemologia:
1. traslazione dalla parte all'intero;
2. transizione dalla struttura al processo;
3. transizione dalla scienza oggettiva alla "scienza epistemica";
4. transizione della metafora della conoscenza dall'edificio alla rete;
5. transizione dalla verità alle descrizioni approssimate.

riconosciuto l'impossibilità di giungere, al suo interno, alla comprensione esaustiva della realtà. Anche se tu volessi limitare la totalità della realtà ai soli "fenomeni" fisici, la Fisica attuale non ti assicura di poter arrivare alle sue radici.
Appare evidente dalla foga massmediatica come l'economia sia proposta come la funzione fondamentale del mondo occidentale. Il rischio è che questo pensiero si vada talmente insinuando nel nostro pensiero e modo d'essere, da arrivare a rappresentare un "a priori".
L'economia svolge, invece, nelle società occidentali il ruolo di sostenere l'umanità dell'uomo. Achille Rossi ne "*Il mito del mercato*"[66] afferma, infatti, che il funzionamento del sistema economico è diventato un mito in senso proprio, ovvero un fatto che si sconnette e sconnette la realtà. È "*ciò che crediamo senza nemmeno essere coscienti, è quella specie d'utero che definisce per noi i confini della realtà*".
Rossi prosegue "*La conseguenza logica del ruolo mitico assunto dall'economia è che, dall'interno del mito, non si possono mettere in discussione le regole del gioco, perché il mito è il reale e dalla realtà non si può uscire. … Al centro dell'articolazione mitica contemporanea c'è il desiderio del consumatore. Questa è la molla che spinge avanti tutto il meccanismo economico-produttivo; senza desiderio non ci sarebbe né produzione né profitto*".

Il passo drammatico, che l'etica individuale ha il compito di combattere, è quello verso la mercificazione universale, che attraverso il denaro, rischia di arrivare a porre il cartellino del prezzo anche su ogni valore umano.
L'uomo, ridotto a risorsa spendibile sul mercato, perde la sua dimensione di mistero. Nell'assenza della dimensione simbolica, tutto è ridotto a "cosa".
Questa situazione fa comprendere come il cartellino "etico" possa essere posto in vendita o in ogni caso mercificato con un cambiamento continuo dei valori di riferimento adattati al miglior offerente.
Sempre Rossi nel "*Il mito del mercato*" indica sia le conseguenze di tale situazione che rendono l'uomo oppresso, depresso ed oppresso - i mali del nostro tempo - che la via per uscire da questa situazione attraverso un'opera di destrutturazione del mito lavorando là dove si è, e svolgendo il proprio compito in spirito di interdipendenza per umanizzare l'abitat in cui si vive.

Come dicevo precedentemente, siamo oggi posti di fronte a due aspetti apparentemente distanti dello stesso filone, quelli rappresentati dall'etica personale e dall'etica universale.
Sul primo aspetto, se lo vogliamo, possiamo operare e il risultato compare presto ai nostri occhi; sul secondo, oggi così ampio e così drammaticamente importante, emerge invece un nostro senso di impotenza che va vigorosamente combattuto, pena il ripiegare su un virale pessimismo, su un indifferente scetticismo o su un attendista "*qualcosa succederà*" che porta a non farci carico del problema.

---

[66] A. Rossi, *Il mito del mercato*, Città Aperta, 2002.

Non è questa la via dell'etica. Jeremy Rifkin nel suo "*Il sogno europeo*", nel capitolo dedicato al male freddo e l'etica universale, afferma che:

"*Creare una consapevolezza globale presuppone una persona integrata, capace di combinare il libero arbitrio individuale con un senso di responsabilità verso la collettività a livello planetario. Accettare l'umanità di un altro individuo è un atto profondamente personale che richiede a ciascuno di riconoscere l'altro: se un gruppo può contribuire a condizionare i comportamenti individuali e a predisporre i propri membri all'empatia, il sentimento, in sé, deve sprigionarsi dall'individuo, non dal gruppo*".

Un'altra riflessione di Rifkin, riguarda la distinzione tra *male caldo* e *male freddo*, distinzione che aiuta a comprendere ancora meglio l'aggiornamento che deve essere fatto al nostro personale software, parlando di etica. Il "*male caldo*" rappresenta la moralità occidentale che discende dai Dieci Comandamenti.

"*Giudaismo, Cristianesimo ed Islam si riferiscono a quella che potremmo definire una moralità basata sul danno intimo, verificabile, causale: omicidio, furto, falsa testimonianza, adulterio sono atti facilmente identificabili, compiuti da una persona o da un gruppo contro altri. Per atti di questo tipo è relativamente facile attribuire una responsabilità*".

In una società sempre più globalizzata, in cui le connessioni sono sempre più dense, in cui il comportamento di chiunque influenza tutti, si manifesta però un nuovo tipo di moralità, che fa riferimento al cosiddetto *"male freddo".*

Un termine che può essere utilizzato in senso sia religioso che laico per rendere l'idea di un comportamento immorale. Il male freddo è un'azione i cui effetti sono talmente distanti dai comportamenti di chi l'ha compiuta, da non lasciar sospettare un nesso causale né, quindi, avvertire un senso di colpa o di responsabilità, e rispetto ai quali non interviene alcuna collettività a porre sanzioni.

Questa condizione di distaccata distanza è molto più diffusa di quanto non si creda, solo che non ne abbiamo coscienza, annidata com'è dentro al mito dell'economia. Tra gli esempi più banali di questa trasandatezza da distanza, recentemente emigrata tra noi con i SUV, c'é la moda USA delle grandi auto a quattro ruote motrici che consumano benzina in quantità molto superiori ad altre auto e scaricano quantità maggiori di anidride carbonica rendendo nullo il risparmio energetico delle auto a bassa cilindrata. Un'educata élite ecologica lo sa, ma la stragrande maggioranza non lo sa o non gliene importa nulla. Altro tema di riflessione. Le scelte alimentari di milioni di consumatori benestanti dei paesi industrializzati sono connesse con l'aumento della povertà nel terzo Mondo. Infatti il 36% dei cereali coltivati sul pianeta, a volte disboscando intere aree, è utilizzato per nutrire animali che a loro volta produrranno la carne che servirà all'alimentazione. Questa tendenza è tri-

plicata dal 1950. Se gli stessi terreni fossero impiegati per l'alimentazione umana diretta, buona parte della fame nel mondo verrebbe meno. Viene qua spontaneo ricordare quanto diceva Einstein: "*Le cose sono unite da legami indivisibili. Non si può cogliere un fiore senza turbare una stella*".

Questa presa di coscienza dei risultati sistemici dei comportamenti umani, rappresenta una novità sulla scena mondiale e quindi occorrerà del tempo per formare un sentimento morale ed etico abbastanza forte da incidere sui comportamenti che permetta di adottare un'etica altrettanto sistemica.
In un'ottica immediata, è importante il mio comportamento personale; per essere etico ora è fondamentale che sia orientato a dei valori che l'uomo (singolo e/o umanità) richiede.
La prima risposta etica è quella di renderci sempre più consapevoli dei nostri atti, del valore della propria vita, di essere coscienti che ogni nostro comportamento avrà sicura influenza nel tempo e nello spazio.
Per coltivare questa consapevolezza, occorre sviluppare una coscienza di se stessi attraverso un lavoro interiore di scoperta e realizzazione dei compiti e dei significati del nostro lavoro, che possiamo indicare come orientamento allo sviluppo di competenza sociale.
Concludo queste mie riflessioni in punta di penna con una citazione di Erich Fromm. Nel suo libro "*La rivoluzione della speranza*", Fromm afferma che:

Noi siamo proprio nel mezzo della crisi dell'uomo moderno: Non abbiamo troppo tempo davanti a noi. Se non incominciamo a fare qualcosa adesso, sarà probabilmente troppo tardi. Ma abbiamo la speranza perché vi è una possibilità reale che l'uomo possa ritornare se stesso e possa rendere umana la società tecnologica. ***Non spetta a noi completare l'opera, ma non abbiamo il diritto di astenerci dall'iniziarla.***

Dalla giustizia di ciascuno nasce la pace per tutti.
Giustizia e pace non sono concetti astratti o ideali lontani,
sono valori insiti come patrimonio comune nel cuore di ogni persona.
Individui, famiglie, comunità, nazioni, tutti sono chiamati
a vivere nella giustizia e ad operare per la pace.
Nessuno può dispensarsi da questa responsabilità.
Giovanni Paolo II

1.7 PROGETTARE È SCEGLIERE. APPUNTI PER UNA COOPERAZIONE TRA PROGETTI

di Patricia Pagoto[64]

Innovare le politiche sociali, grazie al trasferimento ed all'integrazione dei modelli, consente di sviluppare reti su temi di interesse comune e di affrontare congiuntamente problematiche simili. Utilizzare la diversità come fattore di integrazione e di innovazione rende possibile consolidare scelte comuni. Innervarle con altre esperienze apre un processo dinamico di trasferimento che permette di prefigurare concretamente elementi di impatto dei progetti a livello locale, regionale e nazionale.
Le attività promosse dall'ISFOL con il Progetto FLAI-*lab* hanno avuto come obiettivi prioritari quelli di condividere esperienze e competenze acquisite sul piano della ricerca; migliorare l'offerta di programmi formativi dal punto di vista delle organizzazioni e dei singoli individui; identificare nuove forme di promozione dei risultati nonché stimolare la partecipazione attiva, l'autostima, la comunicazione scientifica e personale tra operatori, responsabili e decisori per agevolare in tutti i partecipanti l'acquisizione di nuove capacità e competenze relazionali. Nell'ultimo biennio della Programmazione 2005-2007 i livelli operativi (a breve o a lungo termine) si sono andati formalizzando con enti, organizzazioni e istituti interessati al Progetto ISFOL.

Per l'implementazione della fase di *mainstreaming* del Progetto FLAI-*lab*, abbiamo adottato i seguenti criteri, raccomandati dall'Unione Europea quali identificativi dei vari livelli di cooperazione raggiunti o congiuntamente prefigurati, secondo le seguenti fasi:
a) scambio di informazioni e di esperienze;
b) sviluppo parallelo di metodologie e di approcci innovativi;
c) adozione o trasferimento di nuovi approcci;
d) scambio di allievi, staff o visite di studio per operatori, decisori, *policy maker.*

Gli obiettivi a breve termine sottesi al compimento di queste fasi consentono di allargare le conoscenze e di farle confluire in una rete "pensante" che agevola reciproche opportunità ed apre possibilità di collaborazioni future.
Obiettivo finale del nostro lavoro è quello di produrre un ampliamento della conoscenza sui processi di sviluppo e mantenimento della relazione tra persone e reti, nonché fornire elementi utili per la produzione/creazione di prodotti didattici sulla formazione relazionale e partecipativa da sperimentare nei diversi contesti organizzativi.

---

[67] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

1.7 Progettare è scegliere. Appunti per una cooperazione tra Progetti

Attraverso la condivisione dei risultati di queste azioni innovative, come conclusione della sperimentazione, intendiamo passare alla progettazione e realizzazione di un prodotto comune che parta dai risultati ottenuti in questa fase, dedicata all'adozione di esperienze e buone pratiche nel campo della formazione relazionale.

Il vantaggio più concreto di una collaborazione partecipata - oltre a quello di favorire l'acquisizione di nuove esperienze personali, di potenziare le proprie competenze professionali (*capacity building*) e di comunicazione è quello di aumentare in ciascuno dei partecipanti i processi di costruzione organizzativa della responsabilità sociale[68], intesa come strategia conoscitiva che consente di comprendere più profondamente le esigenze dell'organizzazione e del territorio. Strumento irrinunciabile per garantire lo sviluppo di pratiche di eccellenza per una buona *governance* è, infatti, quello di promuovere - sotto forma di scambio di esperienze, conoscenze e sperimentazioni - la cooperazione. Questo principio rappresenta una priorità distintiva del Fondo Sociale Europeo 2007 - 2013, strumento finanziario destinato a raggiungere gli obiettivi fissati nella rinnovata Strategia di Lisbona ed è contemplato tra le priorità nelle Linee Guida comunitarie in materia di coesione nel settore dell'occupazione.
La cooperazione rappresenta un modo efficace per raggiungere dei risultati che fanno leva sia sulla disponibilità dei soggetti ad apprendere che su quella di mettere al servizio del proprio lavoro il capitale sociale maturato nell'esperienza professionale. Inoltre, la tipicità orizzontale della collaborazione cooperativa è un fattore di crescita per l'intero individuo in quanto permette di attivare quel "pensiero laterale" necessario all'innovazione delle politiche dell'occupazione ed alla creazione di una rinnovata "identità europea" che tenga conto delle diversità, come della tradizione delle singole nazioni.

Dal punto di vista metodologico, il lavoro di ricerca-azione si inquadra come studio multidimensionale sulla formazione relazionale e partecipativa. La fase documentale si è focalizzata sull'esame di documenti attinenti alle tematiche pedagogico-organizzative correlate ai temi di indagine (*desk work*); come analisi empirica (*field work*) si è basata su studi di caso organizzativi e aziendali (*case studies*). Il percorso è confluito nella produzione teorica di testi, proposte formative modulari, multimediali, newsletter.

---

[68] Il tema della responsabilità sociale ha origini e implicazioni filosofiche profonde da H. Jonas, *Il principio di responsabilità*, Einaudi, Torino 1990 (ed. or. *Das prinzip verantwortung*, Frankfurt A. M., Surkamp, 1984); P. Ricoeur, *Le concept de responabilité*, in *L'Esprit*, n.206, 1994. L'utilizzo in campo socioeconomico ed aziendale viene spesso ricondotto ad un tema più generale che è quello del rapporto tra impresa ed ambiente G. Sapelli, *Introduzione*, in K.J. Hopt e G. Teubner (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986, ed in particolare a quello tra etica ed affari (*business ethics*). Sulla questione viene rivendicato anche uno specifico punto di vista sociologico J. Coleman, *La responsabilità dell'impresa. Il punto di vista di un sociologo*, in K.J. Hopt e G. Teubner, *op.cit.*, 1986. La gestione dei rapporti impresa-ambiente è oggi concepita all'interno delle teorie sullo stakeholder management E.R. Freeman, *Strategic management: a stakeholder approach*, Marshfield, Mass Pitman, 1984; M. Clarkson, *A Stakeholder Framework for Analysing and Evaluation Corporate Social Performance*, in *Academy of Management Review*, 1995, vol. 20, n. 1, pp. 92-117, o *multi-stakeholder management*. Cfr. P. Tomasin, http://www4.soc.unitn.it:8080/dsrs/content/e219/e820/e852/e1931/e1934/e1943/ProgettoTesiTomasin.pdf

L'obiettivo della costruzione del modello ha richiesto come fase iniziale una rassegna critica della documentazione e della letteratura; parallelamente, si sono analizzati i diversi approcci pedagogici conosciuti per favorire l'apprendimento integrale per la persona.

Il valore aggiunto, che gli incontri promossi dall'ISFOL con il Progetto FLAI-*lab* stanno prefigurando nel tempo, è quello di un'opportunità di crescita comune per i differenti soggetti interessati a questa sperimentazione.
In questi anni i nostri *Lab*-Forum e le riunioni di co-progettazione del Comitato Tecnico Scientifico ci hanno permesso di sperimentare nuovi modi di lavorare insieme ed hanno offerto un potente impulso nell'identificare, sviluppare, sperimentare soluzioni creative per dare adeguate risposte alle esigenze che si andavano via via presentando, rispetto alle problematiche affrontate.
In particolare, i Tavoli di collaborazione e di co-progettazione allargata e gli incontri con gli esperti hanno permesso di maturare soluzioni nella direzione di una sempre maggiore convergenza tra quanto richiesto dai documenti attuativi della politica europea e la situazione formativa-educativa e socio-economica analizzata.

Quanto concretamente fatto ci permette di tracciare un primo bilancio positivo, anche se ancora provvisorio, del lavoro svolto. Nonostante le difficoltà incontrate ed il ridimensionamento dei tempi di sperimentazione e di alcune aspettative, i riscontri positivi, il valore aggiunto acquisito dal gruppo di lavoro, dalla rete degli interagenti (molteplicità di attori istituzionali e non) e l'interesse degli utenti per le tematiche oggetto di ricerca, sono elementi che ci incoraggiano nel continuare a cercare piste formative innovative, applicabili anche a livello europeo, che contribuiscano al processo decisionale relativo alle politiche di istruzione, formazione e lavoro.

I risultati ed i benefici, per la tipicità dei temi promossi, non sono ancora facilmente individuabili nei contesti organizzativi; comunque, i riscontri periodici e le valutazioni ricevute dai partecipanti, anche se ancora circoscritte ad un ristretto gruppo di iniziative sperimentali, ci permettono di affermare che gli utenti hanno concordemente riscontrato una relazione diretta tra la collaborazione / partecipazione alle nostre iniziative e acquisizione di una maggiore flessibilità ideativa, di pensiero laterale, di innovazione progettuale, di logica focalizzata sugli aspetti considerati funzionali alla costruzione di *peer-groups*; infine, hanno riconosciuto alle iniziative ed ai gruppi di lavoro FLAI-*lab* il merito di essere un'occasione efficace di apprendimento reciproco e luogo privilegiato di incontro per creare reti di scambio e di sostegno con partner, anche non di affiliazione comune, che però svolgevano attività analoghe o complementari.

Queste in sintesi, le prime conclusioni cui siamo giunti:
a) il concetto di persona coincide con quello di *soggetto-attore*. Riteniamo che la persona altro non sia se non organizzazione in divenire delle sue componenti: corpo, mente, emozioni.

b) L'interazione è la matrice del soggetto-attore. Riteniamo che persona non si nasce, ma lo si diventa nella relazione. L'interazione organismo-ambiente e poi soggetto-ambiente è la matrice della soggettualità proattiva, ossia dell'organizzazione interna ed esterna alla persona. Riteniamo che l'organizzazione sia il risultato interattivo di una riuscita relazione pedagogica - che ricopre tre dimensioni: il personale, l'inter-relazionale e il trans-territoriale - tra soggetto e ambiente.

c) L'autocoscienza, etica e pro-sociale, è la matrice dell'identità della persona e dell'organizzazione. La capacità riflessiva ovvero sapere di sapere, quindi, di poter apprendere, è specie specifica dell'essere umano. La matrice del sé o dell'identità ovvero l'autocoscienza del ruolo e del compito, recepito sia in chiave relazionale che professionale, può essere trasmessa dall'individuo all'organizzazione. Il soggetto-attore, infatti, si specchia nel sé e nell'altro e si auto-presentifica a se stesso, nella nuova rappresentazione acquisita nell'interazione, nello spazio in cui esplicita i suoi atti. Per essere funzionale al soggetto-attore e all'organizzazione, nella dimensione reticolare che connota la società dell'informazione, deve essere presente, in modo equilibrato, la stessa triplicità di dimensione: fisica, intellettuale, emozionale / spirituale che garantisce l'integrità fisica della persona.

Organizzazione *unitaria* e coerente delle dimensioni intra-soggettive:
corporee, psichiche e emotive / spirituali
unita a
organizzazione *referenziale* e *relazionale* del comportamento
porta a
organizzazione *integrata* e *plurale* concretizzabile in strutture, schemi, convinzioni, principi organizzatori o *working models* in grado di stimolare fattori di innervazione transculturale.

Da queste premesse abbiamo adottato, in sintesi, i seguenti assunti:

- le configurazioni organizzative - contenuti concreti della soggettualità e dell'identità - sono costruite in base ad esperienze di relazione: ciò vale tanto per il loro sviluppo normale che patologico;
- tali configurazioni organizzative, essendo sistemi dotati di plasticità, tendono naturalmente a modificarsi e ristrutturarsi; vanno per questo pedagogicamente analizzate e co-formate nel corso della loro storia;
- le strutture organizzative, non innervate da relazioni concrete tra i componenti, tendono a riproporsi rigidamente, compromettendo il coefficiente di flessibilità e di necessaria competitività adattiva;
- la relazione organizzativa, nella Società dell'Informazione, tende ad una configurazione reticolare di tipo orizzontale. Al contempo, per garantire efficacia ed efficienza, l'azione deve poter essere regolata anche in modo verticale. Il decisore esprime la sua funzione nella capacità di mediare, in tempo reale, la verticalità richiesta dall'esecuzione dei processi e bilanciarla, ove possibile, con la condivi-

sione del compito e con concreti atti di compartecipazione. La coscienza condivisa della responsabilità di ruolo permette al soggetto-attore come all'organizzazione, di rispondere coerentemente ed efficacemente ai bisogni del contesto.

Elementi di cultura della relazione. Questi appunti desiderano tracciare delle linee applicative fondate su due paradigmi di base: il principio relazionale come individuato dalla socio-antropologia e il principio mentalistico[69], così come strutturato nelle scienze cognitive. L'Approccio FR (Formazione Relazionale) ha lo scopo di migliorare le qualità relazionali e porta ad escludere automatismi nella relazione formativa, ad arricchire il repertorio comportamentale e le dotazioni interne della persona. L'approccio FR parte dalla valutazione relazionale del processo educativo secondo:

a) il modo di interpretare l'espressione comportamentale come elemento fondamentale di un processo di comunicazione;
b) il modo di interpretare il processo stesso di apprendimento come processo di trasmissione;
c) il modo di interpretare l'impostazione pedagogico-organizzativa come frutto di esperienza regolata e condivisa;
d) il modo di interpretare il piano prossimale e professionale d'esperienza come luogo di azione condivisa per creare i presupposti cognitivi perché la persona possa manifestare flessibilità e sviluppare adeguatezza reattiva, prosociale e proattiva.

Per quanto concerne una programmazione didattica, i problemi da evitare sono i seguenti:

a) un basso livello di congruità della relazione tra i partecipanti;
b) un basso livello di consapevolezza dell'importanza della relazione;
c) un disequilibrio dimensionale della relazione;
d) una scarsa assunzione di responsabilità del docente o del decisore;
e) una incapacità dei componenti di comunicare correttamente.

Criticità e distorsioni. Il rischio maggiore della società dell'immagine e dell'informazione risiede nella metamorfosi della radice stessa del rapporto interpersonale. Da una tipologia di tipo reattivo-strumentale (società rurale-industriale) si è passati a una di ordine proiettivo-surrogatorio (società dell'informazione-immagine). In nessuno dei due casi possiamo parlare veramente di *relazione* perché nel primo caso manca il carattere di rispetto della soggettività nel rapporto, che diventa un'entità fruibile e non un'entità di relazione; nel secondo, non sono riconosciuti i caratteri di diversità e di peculiarità ovvero non si riconosce la persona come pari portatore di cultura e quindi non ci si mette nelle condizioni di ascoltarla, o meglio, non le si riconosce facoltà di insegnamento. Nel primo caso, il rapporto, ai suoi estremi, può sfociare anche nella violenza fisica; nel secondo, nell'ostilità psicologica, più sotterranea, ma non per questo meno pericolosa e soggiogante.

[69] Cioè fatto di concetti come credenza, scopo, rappresentazione, regola, etc.; in sintesi, quello che il linguaggio dice usando il lessico che l'uomo si é costruito nel corso della sua storia millenaria.

L'aspetto che più mette in gioco la sopravvivenza della relazione è la rarefazione della frequentazione informale tra persone che operano in uno stesso ambito o contesto. La società non può raccogliere frutti dalle politiche sociali se non vengono favoriti percorsi e modalità che tendono a promuovere il bisogno di contatto reale tra le persone.

La società o l'organizzazione che riconosce, nei fatti, il valore della specificità (intesa come sviluppo concordato e condiviso di tradizioni comuni) tutela con un ordine di priorità affiliativa i suoi componenti e li fidelizza offrendo occasioni conoscitive d'eccellenza.

Una struttura partecipativa, infatti, si preoccupa di fornire le condizioni per una competenza orientata alla persona perché tende a creare quel contesto di parità e di inclusione che sta alla base della convivialità delle differenze, elemento cardine per la creazione e il mantenimento delle reti.

L'uomo e la società vivono in un'*alleanza reciprocante*, ovvero l'uno non può esistere senza la partecipazione dinamica, peculiare e soggettiva dell'altra. Forte ostacolo per la crescita di segmenti culturali creativi e per il progresso del Paese è la banalizzazione[70]. Sindrome epidemica del consumismo, questa è una patologia sociale tra le più pericolose perché conduce ad una leggerezza di approccio con l'altro, facilita i profili bassi e derisivi, non sente la necessità della relazione e, quindi, non si apre all'apprendimento né si offre o si impegna in un approccio professionale. In altre parole, la banalizzazione recide lo spirito di iniziativa che è alla base della ricerca; non crea coscienza sui profili della responsabilità di adozione, gestione, conduzione di compiti e di relazioni. Fecondo terreno di coltura per la banalizzazione sono la pigrizia di pensiero - generata dall'*overdose* di informazione gratuita e dalle correnti standardizzate e fluttuanti della moda - ed il pietismo[71] - che chiude la porta alla reciprocazione paritaria con l'altro.

La cultura dell'immagine - se non adeguatamente mediata da un approccio educativo alla relazione - nasconde due pericoli: quello della subordinazione di una visione iconica[72] ad una reale e l'iconomorfismo[73]. Inteso come fissità e astrattez-

---

[70] *Banalizzazione* è:
- non attribuire importanza;
- dare qualcosa per scontato;
- ritenere che non occorra impegno e conoscenza per fare qualcosa;
- considerare l'altro come un'entità minore se non puerile, ridicola;
- non dare valore o non sentire le carenze nell'esecuzione dei propri compiti.

[71] Ossia considerare l'altro come un'entità sfortunata, incapace di un rapporto tra pari o comunque un inferiore con il quale non si sente il bisogno di strutturare una relazione autentica, costruttiva, partecipativa e fiduciaria. Tale disposizione facilita disposizioni paternalistiche di tipo *up-down*, dove uno dei soggetti ha già deciso cosa fare e, quindi, difficilmente si mette in gioco. Il pietismo dà luogo ad un'interazione totalmente sbilanciata, con eccessi di tutela, morbosità, tendenza alla puerilizzazione, chiusura su pochi ambiti dell'indirizzo relazionale. La deriva pietistica ha effetti deleteri sulla società perché porta a strutturare relazioni funzionali e disomogenee, non di affiliazione partecipativa che sono possibili solo tra gruppi di pari.

[72] Per *visione iconica* si intende una visione fissa del soggetto basata su modelli mediati dalla tradizione culturale, dai mass-media, dalle mode giovanili, dai cult contemporanei. In sostanza, una visione fatta per immagini, stereotipi, semplificazioni, etnocentrismi, simbolismi pietrificati nell'intimo del soggetto.

[73] Considerato come un meccanismo di difesa agito da soggetti non predisposti o non educati alla cultura della innovazione promossa dalla globalizzazione ed a quella della partecipazione diffusa dalla rete.

za della visione, quest'ultimo rappresenta un grave pregiudizio per la definizione di un rapporto articolato, dinamico e coerente, poiché non permette la giusta collocazione nel presente del cambiamento avvenuto nell'altro, che rimane invisibile ai *clichè* immobili posseduti dall'interlocutore *iconico*. La mancata comprensione del contesto reale deforma e impedisce la circolazione di conoscenza, di riconoscimento, di crescita, quindi, non facilita l'apprendimento e la costruzione di reti e comunità. Infine, la cultura dell'immagine-fissa, che sta alla base di questa patologia sociale, causa una diminuzione della capacità dialogica e, di conseguenza, del desiderio della frequentazione concreta che è sempre sfida e superamento dei propri interessi particolari. Il riverbero dei pregiudizi, inoltre, crea nel soggetto una falsa apparenza di conoscenza di sé e degli altri; questo atteggiamento, se assunto da un decisore, blocca il dinamismo di una rete e ostacola il sapere dei suoi componenti poiché la persona *iconica* ritiene di poter acquisire attraverso la sua rappresentazione fissa, di ruolo o di stato, una conoscenza sul contesto d'interazione non verificata da una sua diretta partecipazione.
Banalizzazione, pietismo, iconomorfismo sono, senza dubbio, le tre direttrici negative di maggior ostacolo allo sviluppo di una cultura di relazione.

Formazione relazionale perché ogni livello di interazione ha un impatto sia sul modo di relazionarsi che sulla costruzione dell'identità individuale e collettiva e perché l'attività di rete si basa sulla configurazione relazionale, ovvero sulla coerenza educativa[74] della relazione instaurata. L'approccio pedagogico-relazionale tende ad equilibrare, in senso educativo, le diverse componenti cognitive; a strutturare l'espressione comportamentale; a sviluppare reazioni prosociali nei profili di relazione. In altri termini, mira a far emergere le potenzialità della persona per innervarle al contesto antroposferico, ovvero nella situazione adatta per promuovere matrici che sviluppino la medesima aderenza del comportamento umano al naturale procedere temporale.

Nell'attuale società è presente una forte dimensione affiliativa di carattere gregario e un conseguente minore livello di ruolo performativo, che invece era alto nella società industriale. Questo porta ad uno scarso riconoscimento della caratterizzazione specifica dell'individuo che si contrappone però ad una rivalutazione della soggettività particolare, auto-riferita.
Per comprendere meglio questo paradosso, è necessario riflettere su alcune contraddizioni emerse nel passaggio dalla cultura di prodotto industriale a quella, sempre di prodotto, ma segnata dalla dimensione immateriale della conoscenza. Agli scaffali pieni di merce superflua si stanno aggiungendo le teste piene di informazioni e conoscenze inutili all'orientamento del soggetto ed al suo percorso professionale.

[74] "Educazione" come beneficio adattivo che promuova le potenzialità della persona, dell'organizzazione, della rete, al contesto specifico.

1.7 Progettare è scegliere. Appunti per una cooperazione tra Progetti

I timori competitivi generati dal fantasma della globalizzazione hanno abbassato l'indice di ruolo, legato ad una visione meramente addestrativa (mettere a punto la macchina-uomo), a favore della visione pedagogica (sviluppare la creatività imprenditoriale della persona). Sappiamo che è molto difficile raggiungere degli *obiettivi di statuto*[75] (nella relazione, nella rete, in una comunità di progettazione) se si abbassa o si rende instabile l'indice di ruolo, perché è proprio da quest'ultimo che si costruisce l'orientamento di una persona e di una organizzazione verso l'integrazione; se la prassi acquista lo stesso ordine di priorità della *performance*, non è possibile instaurare il necessario rapporto di rispetto e di reciprocità tra persona e persona che porta al corretto configurarsi della relazione.
In altre parole, indifferenziazione di norme e orizzontalità di principi determinano il conseguente deficit di valore qualitativo che è alla base della difficoltà di dare seguito agli obiettivi di coesione, condivisione, solidarietà, co-partecipazione e cooperazione promossi nei Programmi Operativi e dai Progetti innovativi per l'integrazione della comunità europea.
Le tecnologie informatiche sono legate a doppio filo con la società ed i molteplici ambiti di cui è protagonista *internet* stanno promuovendo cambiamenti integrali di cui ancora non abbiamo chiare potenzialità e rischi. Derrick De Kerckove sostiene che viviamo in un *presente esteso* che impone a tutti noi un momento di maturazione psico-tecnologica a *valenza integrale*. La dimensione cognitiva dell'essere digitale presuppone, infatti, una reazione psichica ed emotiva che ha delle conseguenze sull'intera persona. La parte economica della società si va globalizzando, ma come persone non siamo disposti - nelle tre dimensioni costitutive: etica / emozionale, fisica e cognitiva - ad essere globali o ad accettare il giogo di questa forma di inquinamento accelerato.
L'evoluzione rapidissima della rete come strumento prioritario di conoscenza e la totale convergenza di *internet*, tv, cellulare pongono il problema di identificare percorsi interattivi e co-formativi che consentano di mantenere un equilibrio con l'ambiente che ci circonda e, al tempo stesso, consentano alle fasce deboli - ovvero anche a chi non si interessa di scienze cognitive, di estetica e di teorie dell'informazione - di sopravvivere senza sentirsi marginalizzato dalla superconnettività che oggi sembra inarrestabile produttore di confusione generalizzata.

La tele-sensorialità, la tele-visione, la tele-presenza, se costituiscono l'unica finalità dell'utente, proiettano l'individuo in un universo ridotto che ostacola la libera ideazione quindi il progresso della persona e della società. Riformulando un aforisma di Montaigne, De Kerckove afferma che nella dimensione della rete è meglio avere teste *vuote* ma *ben fatte* e libere di aprirsi alla connessione della relazione che teste *piene* di dati, ma incapaci di mettersi in discussione, di riflettere la realtà e, quindi, di apprendere.

---

[75] *Statuto*, qui inteso come il tipo di considerazione e le attenzioni tributate, la rilevanza morale delle azioni condotte verso l'altro, i diritti assegnatigli. In sintesi, la propensione e i limiti della condotta che una persona si pone nei confronti dell'altra.

Una relazione scorretta provoca delle alterazioni in tutte le direzioni; nella persona può dare luogo a insoddisfazioni o a cadute motivazionali, produce difficoltà di espressione comportamentale e, a lungo andare, l'atonia relazionale può dare origine a patologie psico-fisiche che investono l'intero ambito dell'individuo.

Il mondo della formazione ha molto da dire riguardo ai rimedi da porre ad un sistema societario che ha smarrito il senso del bene comune; per farlo dovrà fare un grande sforzo per articolare in concreto i suoi principi fondamentali. La formazione è uno degli assi portanti dello Stato sociale poiché è in grado di educare l'istituzione ad avviare, in compartecipazione con una pluralità di soggetti, un processo profondo di innervazione, di educazione, di correzione delle relazioni che vada oltre i particolarismi ed il *lib-lab*[76] che, esaurita la sua spinta democratica, oggi alimenta interessi ego-riferiti. Questo assetto - reso evidente dalla profonda crisi politica che il nostro Paese sta attraversando - si rivela un fattore patogeno per una società chiamata a confrontarsi con massicci fenomeni di integrazione. Il concetto di "bene comune", oggi vissuto come un mero intreccio di interessi economici e politici, va ri-declinato in senso prosociale[77] e comunitario dalle politiche formative. Se confinato a forma di utilitarismo collettivo, porta infatti a reificare il rapporto con l'altro e a far evadere il cittadino dalle sue responsabilità morali e civili. Creare sinergie a rete tra esperti e studiosi di scienze pedagogiche, psicologiche, della formazione e dell'organizzazione è una via maestra per educare non soltanto la persona, ma anche la comunità a diventare un soggetto-attore *pro-sociale*, capace di favorire la ricerca sulle relazioni che la pro-socialità intrattiene con l'empatia, l'autostima, ma anche con l'apprendimento, il rendimento scolastico, le differenze di genere, la disabilità, la terza età, il benessere della persona e, non ultimo, a divenire un soggetto-attore capace di mettere in atto atteggiamenti di prossimità *ad hoc* che rispettino la specificità del territorio.

La società odierna ha urgente bisogno di comunità educate e formate a comportamenti pro-sociali di inclusione sociale, in grado di allenare all'occupazione. La mappa del *bene comune* può essere riscritta soltanto tramite una formazione ai *beni relazionali*[78], primari e secondari, sui quali si basa il *capitale sociale*, oggi essenziale allo sviluppo della Società della Conoscenza che viene resa competitiva nella misura in cui questo bene relazionale viene coerentemente agito da ciascuno di noi.

---

[76] Questa forma combina le libertà individuali di competizione (*lib*) con il controllo statale di uguali opportunità (*lab*).

[77] Termine ampiamente utilizzato dagli psicologi per indicare qualsiasi comportamento volontario diretto a portare beneficio ad altre persone. Il comportamento pro-sociale - in cui entrano in gioco condizionamenti sociali, convinzioni morali, abilità, emozioni - è una modalità di interazione sociale, spesso sottovalutata, confusa o sovrapposta all'altruismo. È fondamentale per promuovere la cittadinanza attiva.

[78] Sono quelli oggi maggiormente richiesti al di là dei beni *statuali* (imposti con la forza della legge) e di quelli strettamente *privat*i (ovvero fruiti individualmente, senza che richiedano relazioni ad altri).

BIBLIOGRAFIA

CLARKSON M., *A Stakeholder Framework for Analysing and Evaluation Corporate Social Performance*, in *Academy of Management Review*, 1995, vol. 20, n. 1, pp. 92-117.

COLEMAN J., *La responsabilità dell'impresa. Il punto di vista di un sociologo*, in K.J. HOPT, G. TEUBNER (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986.

FREEMAN E.R., *Strategic management: a stakeholder approach*, Marshfield, Mass Pitman, 1984.

HOPT K.J., TEUBNER G. (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986

JONAS H., *Il principio di responsabilità*, Einaudi, Torino 1990 (ed. or. *Das prinzip verantwortung*, Frankfurt A. M., Surkamp, 1984).

RICOEUR P., *Le concept de responabilité*, in *L'Esprit*, n.206, 1994.

SAPELLI G., *Introduzione*, in K.J. HOPT, G. TEUBNER (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986.

I Memo-pad di FLAI-lab:
FORMAZIONE IN AZIONE

Formazione è una parola sola, che ne racchiude molte altre.
C*oesione,* ***R****esponsabilità,* ***I****nterdipendenza,* ***S****ussidiarietà,* ***T****ransnazionalità,*
O*rganizzazione,* ***R****iconversione,* ***E****-learning,* ***G****overnance,* ***N****et-work,* ***A****mbiente*.
Le parole diventano energia in azione
quando penetrano nel nostro mondo interiore.
Sapere e competenza diventano apprendimento e risorsa formativa
per tutti, se quello che dico e che faccio
si iscrive nella coerenza dell'esempio che offro.
Per entrare nel senso delle parole, abbiamo bisogno
di silenzio
perché il silenzio
è l'architetto del tempio della conoscenza.
Ascoltare é dialogare oltre il futuro.

Vi suggeriamo di integrare le tematiche del capitolo con le produzioni multimediali presenti nel Cd-rom allegato, in particolare: *Le forme del sapere*; *Ascoltare per semplificare (Formazione in azione)*; *Sapere: il presente della memoria (Il sapere)*.

capitolo 2

PERSONA, IDENTITÀ E ORGANIZZAZIONE

Se tu hai una mela, e io ho una mela, e ce le scambiamo,
allora tu ed io abbiamo sempre una mela per uno.
Ma se tu hai un'idea, ed io ho un'idea, e ce le scambiamo,
allora abbiamo entrambi due idee.
George Bernard Shaw

2.1 FORMAZIONE INTERIORIZZATA: PERCHÉ?

di Patricia Pagoto[1]

Migliorare le conoscenze e l'innovazione a sostegno della crescita è uno dei tre grandi obiettivi prioritari degli Orientamenti strategici comunitari in materia di coesione. Le sfide cui deve fare fronte la società contemporanea pongono il problema scottante della realizzazione della convivenza pacifica tra soggetti profondamente diversi, in relazione alle loro concezioni del benessere ed alle loro dimensioni identitarie. Tali sfide sono state amplificate dalla svolta multiculturale operata, ma spesso subita, da una società che avviandosi verso l'unificazione diviene sempre più complessa, diseguale e composita. Il tema "dell'inclusione dell'altro", unito all'incertezza connessa alla crisi del tradizionale modello di stato-nazione - ed alla conseguente rottura delle cerchie di riconoscimento ad esso connesse - chiedono alla formazione piste di ricerca e strumenti capaci di dare risposte ad uno stato di cose profondamente destabilizzante.

Viviamo un'epoca in cui ai grandi temi - come lo scontro tra capitale e lavoro - si è sostituito il contrasto crescente tra un soggettivismo etico e la tendenza all'unificazione culturale-socio-economica in atto su tutto il pianeta. Gli attrezzi più utili per sviluppare la creatività necessaria a colmare questo solco, che rischia di dividere l'umanità in se stessa, sono le competenze trasversali e l'intelligenza emotiva poiché sono le dimensioni della coscienza con cui partecipiamo attivamente al dinamismo della storia e di tutta la realtà quotidiana. Per essere coltivate queste dimensioni inter-dipendenti hanno bisogno di un *humus* comune: il silenzio, nella sua duplice dimensione della riflessione e dell'ascolto.

---

[1] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

2.1 Formazione interiorizzata: perché?

L'osservazione dell'esistente rileva, infatti, come la nuova frontiera della formazione manageriale sia passata dalla parola al silenzio attivo.
Accettare di mettersi in una situazione di ascolto, interiore ed esteriore, aiuta a comprendere quanto è breve ciò che è temporaneo e consente di espandere, e calmare, i tempi stretti che la freneticità della vita decisionale impone al pensiero. Il silenzio permette di risollevare lo spirito, ripiegato sul risultato immediato, fa ritrovare la capacità di guardare a distanza e concentrare l'attenzione, liberandola dalla confusione di voci e dati che non permettono all'essenziale di emergere dal superfluo.
Come dare corpo oggi a tale riferimento ideale, quali sono strategie e modalità praticabili per fare della società e delle organizzazioni del sapere europee, almeno tendenzialmente, luoghi di promozione dei singoli e di solidarietà collettiva, di radicamento nella *polis* e di apertura al presente di ciascuno e al futuro di tutti è l'interrogativo che ci siamo posti.
Sappiamo tutti che attraverso la diffusione dei principi di collaborazione responsabile, di reciprocità sussidiaria e di condivisione nell'apprendimento è possibile raggiungere questo scopo, ma sappiamo anche che non è semplice invertire una tendenza consumistica che massifica l'esistenza di fasce sempre più ampie di popolazione. Siamo anche coscienti che scarseggiano i modelli cui ispirarsi perché un cambiamento esistenziale possa cominciare a invertire la sua tendenza di senso. Abbiamo cercato risposte a tali questioni e le abbiamo trovate nella peculiarità della formazione monastica. Il monachesimo è una parabola di eccellenza formativa che permette di innervare, con le buone pratiche di una vita comunitaria collaudata nei secoli, tradizione e innovazione nella comunità locale.
Consideriamo questi punti come presupposti su cui poi innestare una comune riflessione.

Perché il monachesimo. I temi immateriali, in particolare quelli etici riguardanti l'esistenza umana e gli stili di vita, sono al centro della politica come anche al cuore dei nuovi filoni di ricerca e di formazione. La UE, nelle indicazioni di politica sociale contenute nei suoi diversi "Libri" e attuate nei Programmi operativi, fa continuo rimando a concetti come alfabetizzazione, professionalizzazione, sussidiarietà, interdipendenza, condivisione e coesione: questi elementi sono comuni ai due ambiti di coesione territoriale presi in esame, monachesimo e impresa.
L'ISFOL con il Progetto FLAI-*lab* - che dal 1998 opera in ambito istituzionale e dal 2001 nell'ambito delle azioni innovative del FSE - è partito all'esplorazione di approcci multidimensionali in grado di rispondere ai nuovi contenuti e all'organizzazione del lavoro ridisegnata dalla rete. Nella fase di identificazione delle buone pratiche abbiamo verificato come una delle criticità dei progetti innovativi facesse capo alla mancata capitalizzazione dello scambio di conoscenze ed esperienze nelle comunità professionali e di pratica, una volta terminata la contingenza di progetto.
Seguendo la pista degli approcci sperimentali alla gestione del cambiamento, abbiamo formulato un'ipotesi formativa *integrale* che fosse capace di ridare forma alla relazione con il presente, partendo da una tradizione partecipativa ben rodata.

2.1 Formazione interiorizzata: perché?

Per favorire la ricezione dell'innovazione maturata dai *policy maker* e dai co-decisori, siamo partiti con lo studio empirico delle due maggiori *Regole* monastiche occidentali. Ci siamo messi a lezione dalla storia dell'Europa, convinti che nella sequenza comportamentale pedagogico-organizzativa delle Regole di Agostino e di Benedetto fosse racchiuso il segreto della crescita *unificata* che ha generato la civiltà occidentale e l'ha mantenuta egemone nei secoli. L'etica monastica, solidale e comunitaria, che ha ricostruito l'Europa sfiancata del Medioevo, può offrire risposte concrete ai gravi squilibri economici, sociali ed ecologici del nostro tempo. Queste antiche Regole, lette con occhio e mente contemporanea, raccontano infatti che le identità, per quanto diverse, se unificate da un dispositivo che rispetti diritti umani e religiosi sviluppano un'etica umanistica comune capace di mettere in relazione vitale tradizione e innovazione.
In particolare, per la contemporaneità di contingenze, abbiamo scelto di approfondire la Regola di San Benedetto. I cenobi benedettini, capaci di portare sapere e prosperità in un territorio, rimangono esempi insuperati di comunità in ascolto, di fucine di occupabilità, misurata ed inclusiva[2].

Benedetto ha dato forma concreta al messaggio biblico dell'ospitalità, al punto che i benedettini hanno sviluppato una propria interpretazione di questa virtù pre-cristiana. Hanno creato una cultura dell'ospitalità che ha influito per secoli nell'immagine dell'Occidente[3].

Alla fase di decadenza dell'Impero romano in cui vigevano la paura, la sfiducia e la violenza, il santo Abate rispondeva con l'ottimismo, il lavoro, il coraggio e la pazienza. In controtendenza rispetto a quanto accadeva intorno a lui, Benedetto fonda una comunità dove gli uomini possano vivere in pace, nella fiducia reciproca operando, con l'aiuto di Dio, per il bene del territorio. Di fronte al disgregarsi di popoli, città e comunità, i monaci di Benedetto hanno offerto nei secoli esempi concreti di accoglienza, di adattabilità positiva, di imprenditorialità per tutti coloro che non avevano più speranza di risollevare la propria situazione sociale ed economica. Per questo, i benedettini sono considerati i custodi dell'unità della civiltà occidentale. Questa riscoperta dell'attualità di un'antica tradizione, ci conferma che per sviluppare nuova forza occorre potare i rami secchi e coltivare le radici, non estirparle dal suolo della loro tradizione.

In questi anni di lenta presa di coscienza dell'effettività e dell'attualità di questa ipotesi pedagogica, abbiamo avuto la sorpresa di incontrare su questa via di indagine non comune, accademici, educatori, saggisti, antropologi, formatori e dirigenti convinti, come noi, che interrogare la storia sia un'azione di ricognizione necessaria per favorire la competitività delle imprese e la qualità di vita dei lavoratori. I programmi che abbiamo censito su questo fronte hanno tutti nomi evocativi: "*Medi-*

[2] L'accoglienza degli ospiti, dei viandanti, degli stranieri ha, infatti, contrassegnato fin dal VI secolo la vita dei benedettini.
[3] A. Grün, *Benedetto da Norcia*, Ed. Queriniana, 2006.

2.1 Formazione interiorizzata: perché?

tazioni d'impresa", ad esempio, è l'esperimento formativo di Pierluigi Celli[4]. Nelle sessioni seminariali di questo programma, dedicato a manager apicali, i partecipanti si incontrano per ascoltare il canto gregoriano, prima di affrontare gli impegni aziendali. Dopo l'immersione nella melodia carolingia, che insegna loro ad ascoltare in silenzio, riflettono per un'ora su cosa significa essere decisori nella società d'oggi, sulle qualità che vengono richieste, sulle sfide prioritarie da affrontare.

Il *metodo gregoriano* non viaggia da solo sulla strada della *contempl-azione* per l'impresa. Altri esperti hanno intuito che la differenza fra un'impresa di successo ed una che non lo raggiunge, oggigiorno non dipende tanto dagli strumenti a disposizione, ma dalle idee, dai valori condivisi, dall'entusiasmo, dalla forza della motivazione di chi vi collabora.
Lo stile della meditazione e dell'ascolto che compaiono nell'*Abbey Programme* partono da queste premesse e prendono a prestito le metodologie degli esercizi ignaziani e della *lectio divina*. Nelle principali Abbazie benedettine del Paese, il prof. Paolo Bianchi[5], propone una chiave di lettura centrata sulla persona come si rispecchia nelle varie tipologie di lavoro descritte nella Regola benedettina.
Obiettivo di questa esperienza residenziale è integrare l'etica degli affari con la ricerca interiore[6]. Altri studiosi - come il prof. Renato Fontana[7], docente dell'Università di Roma "La Sapienza" e l'ambientalista Maurizio Pallante[8] - seguono il filone del monachesimo sociale per promuovere una dimensione sostenibile sui luoghi di lavoro e nelle città.

Per un monachesimo sociale. L'attuale contesto "*post*" in tutte le sue declinazioni: *post-industriale*, *post-istituzionale*, *post-culturale, post-religioso* è molto più simile a quello che attraversò l'Europa nell'Anno Mille di quanto possa apparire. Il *welfare state* vacilla sotto il peso della profonda trasformazione culturale che investe l'intera compagine della società causata da: invecchiamento della popolazione, bassa natalità, frammentazione della famiglia. I rapidi cambiamenti demografici in corso e l'assenza di regole certe sono tra i principali fattori che concorrono al rischio di far tornare l'uomo allo *stato di natura*, ovvero allo stato di anar-

---

4 *Pierluigi Celli*, direttore generale della Luiss, laureato in Sociologia all'Università di Trento, ha maturato significative esperienze come responsabile della direzione, gestione, organizzazione e formazione delle risorse umane in grandi gruppi, quali Eni, Rai, Omnitel, Olivetti, Enel e altre realtà apicali in contesto nazionale ed europeo.

5 *Paolo Bianchi*, docente e formatore manageriale, è da molti anni studioso della Regola benedettina e delle sue applicazioni nell'impresa. Ha recentemente pubblicato: "*Ora et Labora. La Regola benedettina applicata alla strategia d'impresa e al lavoro manageriale*", Xenia Edizioni, 2006.

6 Intesa come intelligenza emotiva capace di portare il soggetto a riconoscere il valore sociale ed economico della condivisione.

7 *Renato Fontana* è professore associato di Sociologia industriale e postindustriale alla Facoltà di Scienze della Comunicazione, Università degli studi di Roma "La Sapienza". Ha promosso uno studio sui rapporti tra economia e monachesimo.

8 *Maurizio Pallante* segue due filoni di ricerca: le tecnologie ambientali e la letteratura. Ha studiato i principi del monachesimo come indicatori strutturali per costruire una società ad estensione globale. Ha pubblicato numerosi testi sui rapporti tra ecologia, tecnologia e economia.

chia etica che esisteva prima che una *forma-stato* regolata sostituisse la cinta difensiva delle comunità urbane.
La formazione odierna va quindi necessariamente inserita nel contesto più ampio della relazionalità partecipativa che in questa fase di rapidissima trasformazione si centra più sulla capacità dell'adulto di farsi co-formatore (così come *pro-sumer*), che sull'addestramento al compito da eseguire.
Il segnale complessivo che decifriamo da personalità di frontiera come quelle monastiche, indica come l'umanità che non vuole farsi mandare letteralmente in esilio deve farsi ponte di scambio culturale e centro di ascolto della molteplicità. Il momento pedagogico è particolarmente delicato e il riemergere generalizzato del tema dell'etica umanitaria, richiede alla formazione di imparare a ripensare se stessa. Per resistere al livellamento del pensiero unico ed aprirsi costruttivamente alla rete e perché la dimensione unitiva interna si strutturi al pari di quella globale sociale, ciascuno di noi deve saper attingere alle proprie risorse profonde, culturali e spirituali. Tra l'aleatorietà che rischia di rendere tutto sistematicamente opinabile ed una morale che rischia di arenarsi sul fondamentalismo, per la formazione si apre lo spazio ancora libero della ricerca interiore, finalizzata alla relazionalità come leva per lo sviluppo integrale della persona umana.

Alfonso Pérez Esquivel, premio Nobel per la pace, sostiene che in un contesto in cui il dominio è più culturale che economico, *occorre disarmare la ragione armata, modificando il nostro modo di pensare*. Il mondo, travolto da una corsa frenetica verso un'efficienza disumanizzante, che ha avuto come contrappeso il culto idolatrico di se stessi, ha bisogno di presenze che irradino stabilità, ma anche dinamicità e siano capaci di irradiare la libertà che promana da un fine scelto, custodito e specificatamente orientato.
La pericolosità di deriva anomica, che questo momento storico racchiude, richiede alle forze educative ed ai rappresentanti istituzionali capacità e competenza nella relazione interpersonale, nell'interpretare la diversità dei soggetti coinvolti per integrare obiettivi, necessità e generazioni.
Essere, *sapere* e *saper fare* sono le tre qualità in grado di abilitare la persona ad attuare più consapevolmente il proprio compito nella comunità sociale. Per aprire alla formazione integrale - cui corrisponde l'obiettivo comune di queste tre caratteristiche - è necessario non finalizzare la conoscenza ad un mero sapere intellettuale, bensì operare per sviluppare una *personalità testimoniale* che faccia di ogni uomo un autorevole educatore all'interiorizzazione e un formatore al confronto relazionale cosciente. Ma per fare maturare le relazioni, generative di capitale sociale e di apprendimento, è necessario un continuo lavoro interiore di inter-comunicazione, di empatia[9] con se stessi e con l'altro.

[9] L'empatia è un'emozione che viene prima della simpatia, dell'avversione o della compassione e quindi nasce indipendentemente da ogni decisione intellettuale. È, in un certo senso, una competenza relazionale di preparazione all'incontro con l'altro che passa dalla consapevolezza della comunicazione analogica del nostro agire.

2.1 Formazione interiorizzata: perché?

Contribuire alla formazione integrale della persona significa, infatti, aprirsi ad un ascolto coinvolgente, capace di accogliere, sostenere e incoraggiare gli allievi.

La perdita di riferimento a valori forti, la difficoltà di accoglienza, generata dalla paura di lasciarsi invadere da ciò che non si conosce, non riguardano soltanto la società italiana, ma costituiscono un'emergenza europea. L'assenza di un'etica condivisa produce una politica *a-dialogica*, fluttuante, che risente dell'impossibilità di incisivi interventi su un'economia liberista ormai potenzialmente diffusa all'intero pianeta.
In questa difficile fase di transizione - nella quale sono compresenti istanze tra loro inconciliabili quali soggettivismo e globalizzazione - la persona che non viene formata a "sentire l'altro", a mediare e moderare rischia di essere scissa in se stessa con conseguenze tragicamente prevedibili sul piano individuale, ma ancora, in gran parte, imprevedibili sul piano sociale.
La disgregazione del sistema di riferimento politico e la perdita di riferimento stabile a livello familiare, generano timore e incertezza che si trasmettono, in modo davvero trasversale, dalle persone alle organizzazioni. Questa fase, densa di sviluppi, necessita di *mentors* e guide per curare la schizofrenia dell'essere, per gestire la diversità, ovvero la difficoltà delle persone di stabilire rapporti con chi è diverso non solo culturalmente, religiosamente, ma anche per età, per sesso, per appartenenza politica.

Abbiamo quindi considerato prioritario identificare alcune *regole* che migliorano l'efficacia e l'efficienza delle nuove comunità cui si appoggia la persona.
La raccolta che segue nasce dal comune lavoro di analisi e di interpretazione dell'esistente sviluppato nei Tavoli di co-progettazione e propone alcune formule per rispondere alla domanda comunitaria di co-responsabilità, attorno alla quale dovrebbero annodarsi i molti fili del nuovo modello sociale continentale.
Ecco i nostri suggerimenti[10] per costruire una rete di comunità *identitarie* e professionalizzanti:

- *l'omogeneità di valori ed obiettivi e l'investimento in politiche sociali genera, nella rete e/o comunità, stabilità pur nella diversità dei componenti;*
- *la resistenza all'innovazione (processo-prodotto) è segno di una rete e/o comunità "vecchia" che va rinnovata. I nuovi modelli vanno basati sull'equità e co-responsabilità dei nodi di rappresentanza;*
- *per creare occasioni di confronto e visibilità è necessario dare vita a qualche organismo di coordinamento, che dia impulso di reciprocità alle relazioni interne ed esterne;*
- *una rete e/o comunità è attiva e creativa se opera a garanzia del futuro, se investe di più e meglio nel capitale umano e se è capace di tradurre i percorsi di istruzione e formazione in opportunità e nuove sicurezze per i suoi componenti;*

[10] P. Pagoto, *Introduzione generale*, in P. Pagoto (a cura di), *Imparare per Innovare*, vol. 1, II ed., Roma 2006, pp. 11-22.

- *i membri più nuovi, per integrarsi opportunamente, devono essere messi in grado di capire ciò per cui la rete opera, con quali processi e tramite quali attività e dimostrare, concretamente, di condividerne la filosofia di azione;*
- *perché una rete produca comunità (e viceversa), è necessario che si doti di una "carta identificativa" nell'ambito umano in cui opera e che consideri il territorio come baricentro del nuovo welfare;*
- *per valorizzare obiettivi e prodotti è preferibile dare vita ad espressioni operative esterne alla comunità (cooperative, associazioni, etc.) capaci di rendere effettivo il principio di sussidiarietà nel territorio, piuttosto che accentrare tali attività prevalentemente all'interno della rete o della comunità stessa;*
- *i temi trattati ed i documenti / materiali didattici utilizzati vanno preventivamente valutati e adeguati alla cultura delle persone che formano il gruppo;*
- *i documenti / materiali didattici ufficiali messi in rete, vanno garantiti dalle organizzazioni che li rappresentano;*
- *vi sono gruppi che, dopo una partenza entusiasta, giungono presto al disorientamento e alla fatica causate dal procedere senza una rotta ben definita o chiaramente rinegoziata;*
- *le difficoltà sono maggiori quando manca una programmazione fatta di temi, obiettivi, attività comuni ed impegno reciproco e le criticità si acuiscono quando non viene accettata la sfida dell'agire sulle necessità prioritarie del presente, nel territorio e/o nel campo specifico di attività;*
- *la reciproca conoscenza, i rapporti di fiducia e la disposizione personale all'unità, ed all'apertura a nuovi partecipanti, sono elementi fondamentali perché un progetto di rete prenda forma e formi soggetti e territorio;*
- *l'impegno alla formazione permanente reciproca, nello scambio di sapere e conoscenza, è quello che garantisce la vitalità, la qualità e la competitività della rete;*
- *la comunità e/ o la rete va fondata prioritariamente sul patrimonio di conoscenze e sul saper fare dei suoi membri;*
- *per promuovere sviluppo interculturale, devono essere periodicamente invitati specialisti tematici ed esperti in grado di favorire il dialogo sulle esperienze dei componenti, sia tra di loro che con quelli di altre reti o comunità analoghe;*
- *ogni nuovo ingresso nella rete e nella comunità, deve essere garantito da altri componenti che curano paritariamente l'accompagnamento dei nuovi membri, partecipano alla loro formazione iniziale e ne co-verificano ruoli e compiti;*
- *vi sono livelli progressivi di collaborazione che maturano nella reciproca conoscenza;*
- *il dialogo, la comunicazione e la tutela attiva (workfare) sono dimensioni fondamentali per il funzionamento di un gruppo, di una comunità, di una rete;*
- *la capacità di speculazione interiore rende possibile aggiornare periodicamente la propria visione all'oggi esterno, contribuisce alla trasformazione sociale e culturale dei componenti e stimola al processo di cambiamento altre reti e comunità;*
- *nessuna rete può pretendere di fare tutte le cose che è necessario fare per una determinata area, ma se vuole svilupparsi deve porsi come catalizzatore di altre realtà che, in un progetto comune, integrano il loro operare al suo;*

- *ogni rete deve essere paradigma di ricerca comune, come anche segno particolare della realtà che ne fa parte;*
- *rete e comunità devono farsi parte del territorio in cui si manifestano tenendo a mente che, se le parole muovono, sono gli esempi che trascinano.*

Per entrare in rete e costruirne una capace di dare risposte e risultati, parafrasando Dostoevskij, bisogna *impegnarsi ad agire per ciò in cui credi e credere in ciò per cui ti impegni*.

Verso una formazione empatica? Il ruolo del monachesimo nel primo millennio (monaci e monasteri), fatte le necessarie differenze, presenta significative analogie (*comunità, rete, mission specifica, etc*) con il ruolo dell'impresa del terzo millennio, nella costruzione di una cultura globale.
Le aziende hanno come compito implicito quello di globalizzare le culture, innervandole positivamente nelle loro diversità. I punti di convergenza pedagogico-organizzativi tra formazione al territorio e vita monastica su cui indirizzare la riflessione e da cui si potrebbero trarre utili indicazioni, sono:

- il rapporto privilegiato dei monaci **con il territorio** (*il lavoro locale che alfabetizza il territorio alla conoscenza ed integra le diversità*);
- il rapporto privilegiato dei monaci **con gli altri** (*autonomia imprenditoriale a rete diffusa e una socialità capace di accogliere e offrire beni e servizi alla prossimità*);
- il rapporto privilegiato dei monaci **con se stessi** (*il senso della vita concepita come una formazione continua, lifelong learning, mirata all'integrazione armonica delle diverse componenti della personalità*).

La formazione che tende all'integrazione interdipendente deve essere in grado di accompagnare la persona ad un uso cosciente della libertà di apprendere. La frammentarietà delle posizioni contrattuali sta potenziando la capacità creativa dei soggetti e l'orizzontalità dell'informazione - sul cui modello si va configurando la società - sposta sul piano della reciprocità il docente quanto l'allievo: entrambi vanno quindi allenati all'occupabilità sostenibile.
Per capitalizzare la libertà di accesso al sapere promossa da internet, occorre diventare identità in dialogo capaci di scambiarsi sapere. La rete rende visibile come la conoscenza e il sapere posseduto dalle persone che operano in un contesto lavorativo, siano divenuti più importanti delle risorse materiali e fisiche del contesto stesso. Questo dato è particolarmente evidente nelle aziende. Un tempo considerata *essenzialmente* una realtà materiale a fini produttivi ed economici, l'impresa, per meglio raggiungere i suoi fini, si sta in parte *smaterializzando*. Le stesse scienze sociali documentano come l'economia contemporanea interagisca più che mai con un contesto immateriale, dato da fattori relazionali, professionali, di rete, intersecati dalle credenze dei singoli (quindi anche etico e trascendente) con cui l'economia interagisce in interdipendenza sistemica.
Valorizzare questa nuova consapevolezza è di vitale importanza per l'impresa

stessa oggi riconosciuta, prima di tutto, come una comunità di persone. Nella multidimensionalità in cui si esprime l'impresa sono protagoniste le qualità personali, le capacità ed i valori morali - come il coraggio, la fortezza, l'intraprendenza, l'affidabilità, la prudenza, la fedeltà e la imprenditorialità - e sono queste a costituire il vantaggio competitivo del capitale sociale posseduto dai suoi dipendenti.
In sintesi, è possibile affermare che la dimensione sociale, etica e quella spirituale e religiosa sono oggi collegate con l'economia, con l'azienda e con il profitto.
L'irruzione dell'informatica nel lavoro rende più evidente un processo più profondo che si sostanzia in due fattori preminenti:
a) la centralità dell'uomo sul lavoro perché a rendere il lavoro competitivo è "*chi*" fa, non "*cosa*" fa;
b) la capacità relazionale dell'impresa come un fattore competitivo riconosciuto.

La flessibilità e l'internazionalizzazione, che portano ad esternalizzare parte del lavoro, richiedono di trasformare il mondo delle imprese in una rete di relazioni partecipative tra persone capaci della collaborazione necessaria a rendere positiva l'azione progettuale.
Le reti di fiducia e solidarietà sono i motori del *capitale sociale* di cui l'impresa si *nutre*. I legami di reciprocità e di sussidiarietà sono capisaldi della società civile, ma anche fattori economici che producono effetti, diretti e indiretti, nell'impresa come nelle amministrazioni.
Nelle città, cuore della società dei consumi - dove nessuno produce nulla di ciò che gli serve per vivere e tutti dipendono da altri per tutto - è necessario ampliare l'area di conoscenza alla capacità di *sociabilità*[11] che ogni individuo possiede.
Per questo qui accenneremo brevemente alla personalità del monaco come esempio concreto di una ricerca esistenziale in grado di superare la destrutturazione interiore dovuta alla crescente complessità della vita. Una società "*liquida*"[12], consapevole dell'impermanenza, ha bisogno più di esempi che di parole e l'esperienza comunitaria monastica - basata sulla valorizzazione delle diversità, sul rispetto reciproco e sulla solidarietà - è un osservatorio privilegiato di orientamento alla multidimensionalità.

(...) quando iniziamo a ragionare in termini di identità ci rendiamo conto del perché oggi, dal punto di vista sociale, è tanto difficile parlare di "sostenibilità". Mi spiego: l'identità va costruita; in questo nuovo tipo di contesto non è più predeterminata, le persone devono fare dei percorsi. Ci sono essenzialmente due strategie per costruire l'identità: la prima passa attraverso "gli oggetti", la seconda attraverso "l'esperienza[13]*.*

---

[11] Questo processo conoscitivo permette alla persona di uscire dalla circolarità dell'individualismo che genera frantumi di relazioni, e contribuisce a ricostruire una visione d'insieme anche all'interno della singola branca del sapere.
[12] Z. Bauman, *La vita liquida*, Laterza, 2006.
[13] Pier Luigi Sacco, Prorettore alla Comunicazione e all'Editoria, Università IUAV di Venezia, *Prima Giornata della Cultura Ambientale per uno sviluppo sostenibile*, Modena 14 ottobre 2006.

2.1 Formazione interiorizzata: perché?

Il monaco è la persona-simbolo di un processo di ricerca-azione capace di accumulare capitale sociale, di animare la sua prossimità e di risvegliare nell'altro lo spirito d'impresa. Il monachesimo è una parabola di eccellenza formativa che mostra come sia possibile innervare tradizione e innovazione nella comunità sociale. Sommozzatore meditante del tempo e della profondità dell'essere, il monaco delinea con la sua esistenza la struttura pedagogico-organizzativa ottimale con cui svolgere il *lavoro a rete* che l'interdipendenza richiede oggi ai cittadini europei e al mondo intero.

La società civile, per fermare il degrado che l'attraversa, ha bisogno di persone capaci di un agire che rifiuti l'idea che l'altro sia solo un oggetto funzionale alla propria auto-realizzazione. Per ridare ossigeno alla civiltà dell'uomo c'è bisogno di dispensatori affidabili di una reciprocità disinteressata e di una gratuità conoscitiva capace di contrastare le divisioni e le fratture create dal liberalismo selvaggio e dal senso esasperato di competitività che esso produce.

Per la costruzione di un futuro armonico, capace di traghettare persone e organizzazioni da rapporti gerarchici e patti di convenienza a rispetto reciproco e comunicazione emozionale, c'è bisogno di quella gratuità sapienziale di cui è esempio eccellente la conoscenza monastica: aperta, libera e profetica, a misura d'uomo, unificante e ricca.

Queste osservazioni in ordine sparso sollecitano nuovi approcci multifocali alla gestione di capacità sociali diffuse in grado di favorire l'adattamento a nuove condizioni, rendere l'individuo capace di cogliere le opportunità positive e ridurre gli inevitabili costi di assestamento, sociali ed economici, che ogni trasformazione implica. È necessario, in sostanza, operare *per* e *con* i cittadini perchè divenuti più consapevoli e più informati dei propri diritti, siano in grado di organizzare e mantenere attive reti di persone capaci di rappresentare o risolvere i loro problemi in maniera negoziale, imprenditiva e non oppositiva all'istituzione.

La persona umana è un tutt'uno
e le diverse dimensioni si possono e si devono distinguere,
ma non separare.
Benedetto XVI

Migliaia di mistici di tutti i tempi hanno bussato con forze decuplicate
alle finestre e alle porte del palazzo della scienza,
e se non li lasceranno entrare con le buone, essi entreranno con le cattive,
sfondando porte preziose sul loro cammino.
Pavel Aleksandroviã Florenskij

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN Z., *La vita liquida*, Laterza, 2006.
GRÜN A., *Benedetto da Norcia*, Ed. Queriniana, 2006.
PAGOTO. P (a cura di), *Imparare per Innovare*, voll. 1 e 2, II ed., Roma 2006.
SACCO P. L., *Prima Giornata della Cultura Ambientale per uno sviluppo sostenibile*, Modena, 14 ottobre 2006.

Obsculta, fili, praecepta magistri, et inclina aurem cordis tui.
***Benedetto da Norcia,** Prologo alla Regola*

Nulla di ciò che facciamo può cambiare il passato,
ma tutto ciò che facciamo può cambiare il futuro.
Joan Chittister osb

Non sono i tempi che sono malvagi, noi siamo il tempo.
Agostino di Ippona

2.2 ASCOLTARE È DIALOGARE. MONACHESIMO E IMPRESA DELLA CONOSCENZA

di Patricia Pagoto[14]

Persona, territorio, organizzazione e globalizzazione sono i vettori dei quali studiamo le regole per contribuire ad uno sviluppo sostenibile dell'economia della formazione e per trovare risposte ad un disagio sociale che appare sempre più pervasivo. *La cultura dominante educa le persone all'individualismo e poi le condanna a vivere in gruppi, in grandi gruppi*[15] (J. Chittister). La politica sociale europea ci chiede di *partecipare*. Per farlo é necessario dinamizzare, in ciascuno di noi, la capacità di mettere insieme il presente con il passato per coniugarlo al futuro. Il ciclo cognitivo cui appartiene questo contributo è quello della *traslazione cognitiva*[16] che rende usufruibili le conoscenze e le competenze elaborate in uno specifico contesto, in contesti differenti da quello di origine.
Nella ricerca di una relazionalità efficace per la promozione della dimensione soggettiva del lavoro - ed il mantenimento di comunità professionali in grado di tesaurizzare il patrimonio di conoscenze e competenze apprese nelle esperienze che fanno capo alle *policy* europee - ci siamo imbattuti nell'esperienza millenaria delle comunità monastiche che presentano un'organizzazione dinamica, inclusiva e interdipendente che può fornire utili elementi alla formazione partecipativa, necessaria a sviluppare una cittadinanza attiva, relazionale. Per farlo, abbiamo scelto di approfondire il modello del monachesimo benedettino che è tuttora la forma più influente di vita religiosa cenobitica nel mondo occidentale. La spiritualità benedettina ha una forte dimensione sociale. È una Regola laica scritta in tempi di prosperità materiale per pochi, ma di declino morale per tutti.

La rete ci svela che sapere è *trasmissione*. Questo significa che siamo passati dalla progettazione dei modelli all'essere formati dai modelli. Anche il processo di maturazione e di crescita, e non soltanto in ambito monastico, si muove su modelli. Incontrare "modelli" significa incontrare persone che trasmettono un'esperienza e il

[14] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

[15] J. Chittister, *Fermati e ascolta il tuo cuore. Vivere oggi la Regola di San Benedetto*, Effatà Editrice, Cantalupa, Torino 2005, p. 138.

[16] M. Costa, *L'economia della formazione*, su: http://www.univirtual.it/ssis/editoriale.htm

monaco lo è per designazione. Un monaco è anche una persona che viene educata a diventare cosciente della necessità di convivere con la diversità, e chi ha questo tipo di formazione non genera frizioni insostenibili. Il monaco, sulla scia originaria della migliore filosofia greca[17], riporta al centro dell'esistenza umana la "meraviglia" (il *qaumazein*). Tale "stupore" metafisico non è uno stato psicologico, bensì un elemento costitutivo della capacità dell'essere umano di conoscere, pensare e vivere in modo costruttivo, come persona in comunione con altre persone. Il sapere monastico, formazione olistica per eccellenza, libera dalla mortifera indifferenza, apre all'accettazione della propria ignoranza e insegna che soltanto lo stupore apre all'apprendimento, quello del cuore che non ha limiti.
Per questo, nella nostra ricerca-azione sui modelli partecipativi di apprendimento per la qualità della formazione, abbiamo scelto di approfondire il paradigma della formazione monastica, che è esempio tipico di un'esistenza "pensante" vissuta in interdipendenza, impegnata in un processo *lifelong learning* di comunità, abituata a convivere con l'immateriale e pervasa da un senso di integralità contempl-attiva sempre fedele alla realtà delle cose.

La nostra bella vocazione è parlare, ma il compito sfidante che ci assegna il poco tempo che tutti abbiamo, è quello di riuscire a *rendere presenti le parole essenziali*[18]. Cercherò di farlo proponendovi di riflettere insieme su alcune parole-chiave, utili alla diffusione dei processi di conoscenza. Cominciamo dall'ascolto, tempo del cuore necessario perché la persona possa farsi ponte tra passato, presente e futuro.

Ascolto. È una capacità che segna il passaggio dal modello predefinito gerarchico ai modelli interpersonali di rete. L'efficacia relazionale è una competenza che si sviluppa nell'ascolto.
In cultura guardona, ossessionata dalle immagini, la spiritualità benedettina opera un capovolgimento copernicano: insegna a "porre l'ascolto" come un sguardo sull'altro ed a guardare la propria mente con la compassione del cuore. L'ascolto snellisce il desiderio dalla pretesa e lo incardina su una necessità comune, calma un cuore vagabondo, riconduce uno spirito infedele ai suoi doveri e disciplina una mente capricciosa.
La formazione monastica benedettina educa le persone a formare comunità *eu-cologiche* di singolarità collaborative e responsabili, che promuovono l'attenzione al creato, alla persona, alle cose viste come strutture intersistemiche e "*cosa buona*" in sè. L'ascolto è l'esercizio interculturale che ci chiama a riconoscere l'uguaglianza tra tutti gli esseri umani.

***Tempo*.** Il tempo in sè non finisce. Finisce la misura di cui disponiamo. Tempo quindi inteso come risultato di una scelta: sono amministratore (*oikinomos*) di ciò che sono e non custode delle cose che ho, che divorano il mio tempo e immobilizzano le mie risorse interiori.

---

[17] Aristotele, in sintonia con Platone, ravvisa nella meraviglia il motore dell'indagine filosofica.
[18] Benedetto XVI, *Discorso ai Membri della Commissione Teologica Internazionale*, 6 ottobre 2006.

2.2 Ascoltare è dialogare. Monachesimo e impresa della

Approfondire il senso del tempo ci permette di capire quanto futuro vive nel nostro presente. Questo esercizio ci aiuta a ritrovare il tratto comune dell'umanità: il limite. Il tempo della storia, più che quello dell'*internet*, è lo spazio formativo per l'esercizio responsabile della propria libertà. Vivere in una comunità relazionale, richiede un tempo, regolato, strutturato e aperto capace di proiettarci oltre l'immediato presente. L'uomo é fatto per progettare, operare e godere di ciò che ha costruito. È operando che la persona dà senso al tempo. Un aspetto del nulla é il non poter operare; non avere una precisa identità lavorativa è infatti un fattore che rende opaca l'identità personale e sociale. Se la società non offre prospettive che invitano ad elaborare quel tipo di partecipazione attiva a lungo termine che chiamiamo lavoro, allora il tempo esiste solo per consumare, sprecare e ferire. La società, specialmente nelle giovani generazioni, diventa il bersaglio della frustrazione e dell'aggressività; l'energia repressa, se non utilizzata per partecipare in modo stabile ad un'attività, si trasforma in autismo, bullismo, *mobbing* e terrorismo.
In questa fase epocale, che restituisce l'iniziativa alle persone, alle imprese e agli attori sociali, c'é chi vive il tempo in quella forma di *presentismo* assoluto che è il *consumismo*, in cui l'attimo viene idolatrato e bruciato a fini immediati. C'é un'altra forma alienante di uso del tempo, quella della fuga in una realtà fittizia che manca di relazionalità effettive. Scivolare nell'irreale virtuale causa iperattivismo poiché la mancanza del senso del limite allontana da se stessi. Il tempo della paura di sé, viene invece riempito all'inverosimile di attività che allontanano dal silenzio, dalla riflessione, dagli affetti, dall'amicizia. Quanto più é rigidamente pianificato e funzionale agli interessi professionali, tanto meno il tempo allena alla creatività, alla generosità e al coraggio, elementi essenziali per affrontare il rischio e promuovere occupabilità sostenibile. Dalla *società del tempo libero*, stiamo entrando nella fase della *società smarrita e depressa* perché questo agire tecnomorfo costituisce una fuga dalla costruzione umanistica di un progetto *comune* e dalla nostra storia personale.

Lavoro. Nella società della conoscenza, l'apprendimento si configura come un processo sociale che avviene attraverso forme di relazione differenziata tra persona e organizzazione[19]. Il carattere auto-organizzativo che oggi riveste il saper fare richiede di formare la soggettività come riscrittura del sé nel noi, ovvero richiede di imparare a con-vivere allargando la propria ragione alle ragioni dell'altro.
L'instabilità istituzionale, la flessibilità e la precarietà dell'occupazione, la conflittualità sindacale, ci richiedono una più ampia e decisa funzione di mediazione sociale e di orientamento. L'evoluzione dei mercati virtuali ha portato la formazione ad un dirottamento di attenzione su cosa realmente é necessario per lavorare meglio e per essere buoni collaboratori. La cultura narcisistica, che concentra troppo su se stessi, distoglie gli adulti dal formare a modelli educativi e di servizio i giovani, il nostro quotidiano assaggio di futuro. Nell'educazione degli adulti stiamo adottando metodologie - di ricerca-sperimentazione, di comunicazione interattiva, di apprendimen-

[19] M. Costa, *op.cit*.

to-azione, di apprendimento-meditazione, di addestramento *out-door*, etc. - mirate a costruire *professionalità partecipative e relazionali*. In altre parole, siamo impegnati nella costruzione di adultità capaci di riconvertire ad un agire tanto collaborativo, quanto analitico e auto-organizzatore, la loro esperienze. Nel nostro lavoro di ricerca sperimentiamo che la *professionalità relazionale* - fatta da conoscenza, valori e credenze individuali - soltanto quando é innestata in una personalità auto-responsabile, potenzia la capacità di gruppo di portare a termine un progetto comune.

***Obbedienza*.** L'obbedienza è finalizzata alla conoscenza. In concreto, *obbedienza* consiste nell'essere guidati dal giudizio e dal comando di un altro. Per essere forza creativa in una società a rete che promuove l'autonomia nell'interdipendenza, essere obbedienti significa *obbedire* alla verità di una cosa, non al suo potere; a ciò che rende il tuo cuore più umano, non necessariamente a ciò che rende la tua posizione più sicura[20] (J. Chittister, p. 144). *Ascoltare con il cuore*[21] (cfr. Prologo RB) consente l'obbedienza creativa, ovvero un'obbedienza attiva, non generatrice né di dipendenza né di infantilismo emotivo.
L'economia professionale è rappresentata dall'integrazione tra *vision, mission,* valori e comportamenti; come responsabili e decisori, quindi, l'obbedienza ci riguarda direttamente. Obbedire é diventato un verbo di cui si va perdendo il significato perché si pratica poco e si ha quasi vergogna di usare. Obbedire é una parola latina composta dal preverbo "ob" e da "audire". Il suo significato letterale é "dare ascolto", "prestare attenzione". L'obbedienza é, quindi, più di un semplice atto o un'azione interessata. È espressione di un'intima, autentica adesione ad un progetto comune, é la predisposizione d'animo indispensabile che permette l'apprendimento; é la capacità che caratterizza la persona che sa lavorare responsabilmente, nel rispetto dei ruoli e dei compiti.
La moltiplicazione delle attività assegnate a ciascuno di noi ed i tempi brevi in cui dobbiamo completarle, richiede preparazione, coerenza, autonomia coordinata e rapidità. Questi valori imprescindibili per il ben operare di qualsiasi organizzazione, hanno bisogno di tempo di approfondimento per essere originali e di obbedienza perché l'agire del singolo rafforzi il lavoro di gruppo. Attenzione alle obbedienze automatiche, facili. Convivere con un computer acceso al fianco, prevedibilmente servizievole, disabitua progressiavamente al confronto con una interazione reale, attutisce la sensibilità affettiva profonda e tende a trasformare le persone in alienate monadi consumistiche che per relazionarsi si *incontrano* con le cose e rinunciano a coltivare la paziente, *obbediente* attesa che è la reciprocità, base dell'amicizia.

La professionalità relazionale può progressivamente crescere, fino a diventare auto-organizzativa e collaborativa insieme, soltanto se la persona é educata all'obbedienza valutativa. L'atto dell'obbedire, specialmente nel lavoro a rete, è atto pro-

[20] J. Chittister, *op.cit.*, 2005.
[21] Benedetto, *La Regola,* ed. G. Rossi, Vallombrosa 1999.

positivo e critico necessario per rendere il lavoro più efficace, più sicuro e al tempo stesso è uno stimolo esemplare che co-forma il gruppo.
L'obbedienza rende possibile la sincronia e l'integrazione della conoscenza e si lega a concetti dinamici e liberi, quali l'ascolto, la comprensione, la collaborazione, la condivisione profonda e autentica del lavoro.
L'obbedienza è profondamente connessa alla motivazione. La prima cosa che un decisore impara é che la riuscita di un lavoro passa dal saper motivare i collaboratori, dal saper promuovere un modello educativo di co-responsabilità partecipativa ed *obbediente* a regole organizzative comuni.

Intelligenza solidale. Per educarci a pensare in modo interdipendente, la nostra conoscenza va messa a disposizione di tutti perché è nella reciprocità responsabile dello scambio che si forma il patrimonio del Terzo Millennio: l'intelligenza solidale. Svilupparla é compito tanto del singolo quanto delle istituzioni cui tocca l'obbligo di promuovere forme di solidarietà strutturata, prossima, reticolare e verificabile. A noi il dovere di collaborare alla realizzazione del *ben-esistere* comune facendoci prossimi alla situazione di disagio più vicina. L'interazione cognitiva é necessaria per aumentare l'intelligenza solidale. In una società che si agita tra depressione, indifferenza, volubilità e cinismo, diviene centrale trasmettere il desiderio concreto di apprendimento con e per gli altri. Dinamismo di appartenenza e intelligenza, devono tornare ad incontrarsi nel cuore dell'uomo. Chi manca di un gruppo intimo di riferimento o di un progetto stabile cui appoggiarsi, smette di amare e le sue relazioni si congelano in una mera faccenda di possesso e prevaricazione.

Identità. Le reti virtuali, che fanno da sipario alla multi-identità, stanno impoverendo l'individuo del sostegno di un'identità stabile, forte e riferita che gli consenta di affrontare la diversità, senza sentirsene minacciato. Privata di un'appartenenza a questo o quel gruppo sociale, inteso come categoria fondante della sua identità, la persona si frammenta e si appiattisce fino a ridursi un canale passivo d'intersezione degli interessi di molteplici collettività e categorie, spesso conflittuali ed eterogenee che gli sono prossime. Posto come ostaggio tra reti di relazioni, l'individuo risponde all'eccesso di stimolazione difendendosi con l'inerzia, l'indifferenza e la passività. Educazione e cultura non si comprendono che nel loro reciproco rapporto di qualità[22].
L'educazione alla relazione che parte dalla selezione dell'ambiente di socializzazione, va intesa quindi nella sua duplice dimensione, individuale e culturale.
A questo proposito, riporto una piccola storia vera, letta in un testo di interviste ai monaci certosini[23]. Un visitatore criticava il sistema della clausura monastica. Dopo averlo ascoltato, il monaco rispose: "*Ma anche da voi nel mondo c'é la clausura!*". "*No, assolutamente*", rispose l'altro.
E il monaco: "*Allora lei provi ad entrare in una centrale nucleare e vediamo se la fan-*

[22] H. Carrier, *Dizionario della cultura*, Libreria Editrice Vaticana, 1997.
[23] E. Romeo, *I solitari di Dio*, Rubbettino, Rai-Eri, 2005.

no entrare, oppure vada in una biblioteca di codici antichi o in un laboratorio genetico e veda se potrà avere libero accesso! Vede, là dove c'é qualità, serietà e valore, lì c'é clausura".
Quella riservatezza, che il volteggiare scomposto del sistema di informazione nega, noi dobbiamo sceglierla e ricostruirla con la nostra discrezione e la capacità di selezione necessaria per garantire *serietà, qualità e valore* a quello di cui siamo responsabili.

Apprendimento collaborativo. *Inclusione sociale* ed *educazione permanente*, priorità della politica sociale europea 2007-2013, sono anche i punti di forza dell'apprendimento collaborativo, promosso dalla trasversalità e orizzontalità delle reti. La capacità di accettazione ha un ruolo importante per l'instaurarsi delle reti di interazione. L'apprendimento è, infatti, *un atto di appartenenza*[24] dinamico; quindi, se non condivido o se non partecipo attivamente non imparo. Nella nostra società multi-etnica, la capacità di accettazione di altre culture viene spesso confusa con la rassegnazione o la tolleranza opportunistica.
La stabilità sociale è messa alla prova dalla mancanza di dialogo e dai difficili problemi di compatibilità tra le diverse appartenenze. Questo avviene perché la pluralità dei sistemi è stata decifrata come un ambiente aperto; ma così non è, anche la pluralità è un ambiente chiuso che ha bisogno del dialogo interculturale e interreligioso per aprirsi. Invece quanto più diviene *amornicamente globale*, tanto più il dialogo - per l'indifferentismo promosso dal *politically correct* - viene inficiato da criteri organizzativi astratti. Tali criteri divengono livellanti della cultura, delle tradizioni del luogo e generano perdita di identità e incomunicabilità nella persona. L'inculturazione, è una fase permanente dello sviluppo umano che richiede disponibilità e attenzione, ma anche interazione protetta e rispetto reciproco tra individuo e individuo, tra paese e paese come tra gruppi e istituzioni.

Viviamo in un frangente storico in cui più si burocratizza più un'organizzazione diviene senza volto e scoraggia, con il propagarsi incontrollato di procedure, la partecipazione al fare. Questa è una delle cause sociali di quella cittadinaza passiva che impedisce alla persona di collaborare in pienezza e sviluppare lo spirito imprenditoriale, o meglio *artigiano*, che ciascuno di noi possiede. Se *quello che io penso, provo, voglio o difendo, non lo misuro con il giudizio della mia coscienza, ma secondo il bizzarro barometro dell'opinione pubblica, la mia temperatura interna si conforma ciecamente a quella esterna*[25]. Non dobbiamo meravigliarci dunque della disaffezione civile che, in misura più o meno accentuata, serpeggia in ogni persona e della sua ritrosia a partecipare.
All'*educazione permanente*[26] tocca il non facile compito di proporre esperienze di apprendimento collaborativo per ricucire questi strappi alla *voglia di fare*.

---

[24] M. Costa, *Le comunità di pratica come leva per la formazione*; per visualizzare il documento, vai su: http://www.univirtual.it/ssis/ editoriale.htm
[25] D. Danneels, *Sperare. La società depressa*, San Paolo 2006.
[26] Il termine *educazione*, può significare: insegnamento, formazione, tirocinio, perfezionamento, iniziazione. Il termine *permanente*, a sua volta, é spesso sostituito da parole come: continua, ricorrente, alternata, ininterrotta, per la vita. H. Carrier, *op.cit.*, 1997.

Complessità. La nostra apertura attiva alla reciprocità è decisiva per affrontare - senza timori né astratta compassione - la situazione geo-politica che stiamo attraversando.
L'interconnessione dei mercati, l'eccedenza delle possibilità esperibili dai soggetti, ha radicalizzato il problema della *complessità*[27]. Ha aperto, cioè, la questione dell'influenza che il *senso* e il *simbolico* hanno nella nostra esperienza conoscitiva e nella nostra capacità di mediazione culturale. Educare ad una conoscenza capace di tessere reti collaborative, significa fornire al soggetto *mappe cognitive di significato*[28] per guidare la sua esperienza di conoscenza. Hannah Arendt[29] affermava che *non esiste un processo di pensiero senza esperienze personali*. Tutto il pensiero è potenziale meditazione se *si pensa in seguito a qualcosa*.
L'interdipendenza, per divenire la modalità consapevole di rapportarsi con l'altro, richiede che il nostro lavoro si trasformi in una meditazione personale impegnata nel dialogo interiore che permette di comunicare con le parti generate in noi dall'interazione con l'altro. Non a caso, il problema del pluralismo globale è stato definito il *problema dell'altro*. Questa pratica facilita il passaggio dal *fare presenza*, all'*essere presenti* nello spazio del nostro agire ed esercita a quella concentrazione riflessiva e disinteressata che fa riconoscere nell'incontro con l'altro il bagliore del talento che possiede e ci lascia liberi di orientarlo ad esso.

Capitale umano. La dimensione soggettiva del lavoro è diventata più importante di quella oggettiva. Più si apre la rete, più è chiaro che è l'uomo stesso la risorsa decisiva che determina lavoro e produzione. Eppure il dinamismo, cui la produzione globalizzata inneggia, non è l'uomo che produce ma è l'uomo che consuma, poco importa cosa e perché. Il campo della formazione è l'unico che può portare a termine la mission di garantire l'equità, l'efficienza e la misura sostenibile per la maturità competitiva dell'Europa. Siamo tutti vettori culturali e innovatori, nessuno escluso, perché il patrimonio di conoscenza posseduto da ciascuno di noi è unico nelle sue potenzialità. Sappiamo però che gli innovatori non si improvvisano. Sono frutto di un lavoro assiduo e ben fatto, di una formazione lunga una vita, capace di far approdare docenti e allievi ad un sapere responsabile, che dialoga con il reale ed il reciproco.
La politica sociale europea richiede disponibilità a tessere relazioni, creatività, imprenditorialità, cooperazione, solidarietà e costanza nell'affrontare il nuovo.
Queste qualità sono tutte prettamente personali e appartengono al *capitale sociale*[30] di cui possiamo liberamente disporre. Globale è *bello* se è ricerca di una ugua-

---

27 M. Costa, *op.cit.*
28 *Ibidem*.
29 Per maggiori riferimenti, vedi: http://www.filosofico.net/arendt12.htm
30 Il *capitale sociale* é la potenzialità partecipativa di relazione che possediamo. Per garantire il funzionamento e promuovere lo sviluppo di un'*economia globale* che passa sopra le nostre teste ci viene chiesto di consegnare nell'ambito lavorativo quello che impariamo nel corso di tutti gli ambiti della nostra vita. Ma possiamo consegnare tutto ciò che siamo solo nelle mani di chi ci fidiamo. I nostri rappresentanti, prima ancora di essere provvisti delle pure necessarie e valide competenze, devono essere testimoni chiari della qualità umana e del valore solidale della cultura che propongono.

glianza di condizioni di vita sostenibili e dignitose per tutti. Fino a quando però sarà l'interesse economico e non l'intelligenza *sociale ed emotiva*[31] a prevalere sulle scelte, sarà difficile che questo avvenga. L'uomo non è fatto per *abitare* in una economia bensì in una società che se vuole essere globale deve avere a cuore il bene di tutti, in ogni settore, e non puntare unicamente ad un vantaggio soltanto per sé. Nella società reticolare, il lavoro - soprattutto quello fatto nel campo della formazione - rispecchia a tutto campo i valori che guidano la persona. Va perciò riconosciuto e rispettato il legame di evidente reciprocità che esiste tra ciò che vengo chiamato a produrre, quanto è oggetto di formazione ed i valori che guidano la mia coscienza.

Relazionatori dialogici. La centralità della persona è diventata indispensabile per il buon funzionamento delle organizzazioni interconnesse. L'impresa della conoscenza, per produrre lavoro ha bisogno di *relazionatori dialogici*. Di persone capaci di mettere il proprio *capitale personale* in dialogo con il *capitale personale* dell'altro. È nostro compito che questa centralità relazionale vada intesa nell'ambito che le compete: quello della persona come soggetto co-decisore a qualunque livello, consapevole del suo ruolo decisivo nel porre un limite, con la sobrietà e la discrezione applicata ai suoi consumi, ad una iper-produzione. La pressione al consumo a tutto campo cui siamo sottoposti, può farci dimenticare che dare alla materia il primato dell'essere, significa ridurre l'uomo a diventare oggetto consumistico di se stesso. Per valorizzare la vocazione al dialogo, dobbiamo impegnarci a correggere anche gli sbilanciamenti di un linguaggio di tipo auto-referenziale, povero o gergale - segni tutti di pigrizia dell'intelligenza - che esclude, immiserisce e violenta la conversazione. Il linguaggio della *conoscenza* indirizza e controlla l'*agire responsabile* e si radica in una serie di azioni e risultati cui il soggetto ha imparato a riferirsi. La *rete* informativa generata da *internet* - e la rinnovata interazione sociale che essa ha promosso - sono un'ineguagliabile occasione di progresso e rappresentano il banco di prova della nostra capacità di scelta.
La superficialità intellettualistica, quella che ci fa giudicare quello che non conosciamo per esperienza, porta a fare *scepsi*[32] conformistica di ogni iniziativa che cerca di migliorare l'esistente. Lottare pacificamente contro l'ideologia della falsa intimità, dell'esibizione a tutti i costi che prevarica il dialogo, base di ogni apprendimento, non è un anacronistico lusso intellettuale né una velleità, ma è atto possibile a ciascuno di noi; basta lavorare con assiduità e *umiltà*[33] per ricercare un'armonia tra

[31] L'intelligenza emotiva consente di governare le emozioni e guidarle nelle direzioni più vantaggiose; è la capacità di capire i sentimenti degli altri al di là delle parole: spinge alla ricerca di benefici duraturi piuttosto che al soddisfacimento degli appetiti più immediati. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1996.

[32] È l'esame critico costante degli oggetti della conoscenza i cui principi vengono messi sistematicamente in dubbio, escludendo la possibilità di pervenire ad una conclusione definitiva. *Scepsi* è una parola greca che segnala, in modo elegante, l'ignoranza degli arroganti che preferiscono più criticare che fare. Faccio *scepsi* solitamente di quanto non capisco o mi costa lavoro e fatica approfondire.
Su: http://www.demauroparavia.it/103060

[33] Il significato etimologico della parola - che viene dal latino humus, terra - ci riporta al concetto delle radici, della profondità. Essere umili significa innanzitutto predisporsi a cercare le radici di ciò che ci circonda ed il suo significato più profondo. M. Folador, *L'organizzazione perfetta*, Guerini e Associati, 2006.

le componenti biologica, psicologica e spirituale, che riescono ai integrarsi solo nell'uomo che ricerca con tutto sè stesso la sua umanità.
Per diventare soggetto attivo nel territorio e nella rete in cui opera, la persona deve essere educata alla preziosità ed unicità del suo valore soggettivo e alle conseguenze, etiche ed ambientali, che lo stile di vita che sceglie, può produrre nella *polis* globale. Come cittadino, ciascuno di noi, deve essere consapevole che i confini di questa *polis* cominciano dalla soglia di casa sua e lì finiscono, dopo aver fatto il giro dell'intero pianeta.

Dire no al più. Padronanza di sé ed autonomia collaborativa hanno bisogno di un'io maturo. La formazione monastica benedettina, "ecologica" ed "interdipendente", educa le persone a vivere in comunità e insegna l'attenzione al creato, alla persona, alle cose viste come strutture intersistemiche. Ci chiama a riconoscere che siamo tutti concatenati e ci fa consapevoli che il mio troppo, qui, diventerà meno per altri, in altro luogo. Le necessità personali stanno diventando causa di sfruttamento per gli altri: l'umiltà monastica libera dalla depressione e dall'oppressione della disuguaglianza.

Educare alla convivenza e alla scelta co-responsabile fa parte dei programmi e delle esperienze mirate di formazione alla partecipazione. Tutte le alienazioni che dobbiamo risolvere ed eliminare hanno, infatti, il loro punto di partenza nella nostra difficoltà di scelta e selezione delle forme stabili in cui iscrivere sapere e affettività. La scelta - come l'apprendimento - è frutto di un atto di appartenenza. Nella nuova organizzazione del lavoro, che nuota nel tumultuoso e babelico mare dell'informazione, il *saper scegliere* è quel sapere che oggi conta più della proprietà dei mezzi di produzione.
Saper scegliere, per esempio, è quella variabile che garantisce ad ogni lavoratore che ha a disposizione un computer collegato ad *internet* un uso opportuno del suo tempo di lavoro in rete; uno improprio, al contrario, genera iperattività, improduttività, affaticamento da sovra-esposizione visiva e uditiva, e non ultimo, vuoto relazionale. L'essere centrato su qualcosa è un antidoto alla frammentazione. Fare con costanza e perseveranza ciò che faccio mi radica nella stabilità interiore che si muove su tre poli: avere un centro collocato in qualcosa di più grande che il mio io, l'impegno e i rapporti umani.
Nemico della stabilità e della partecipazione è la volubilità. Scegliere di non avere rapporti stabili con gli altri consente di non confrontarsi con le prove che ogni vicinanza genera. Invece è nel conflitto che l'anima progredisce; è nella sofferenza che trova stabilità; è nella concordia che si apre all'apprendimento. L'alienazione prodotta dalla superficialità rende insensibili, sfibra la disponibilità a rimanere e investire nel luogo in cui si vive[34] e non fa crescere il territorio perché *disloca* la persona dalla sua naturale collocazione e quindi ne ostacola il processo di formazio-

[34] J. Chittister, *op.cit.*, 2005.

ne dei diritti/doveri di cittadinanza che partono proprio da un atto di appartenenza partecipativa.
L'accelerazione informatica spinge ad un'iper-produttività frenetica che fa dimenticare che sta a noi dire *no* al *più* che rischia - sotto forma di falso indispensabile - di avere pesanti ripercussioni sulla nostra salute, sulla nostra vita, familiare e amicale e sull'equilibrio complessivo della nostra esistenza. Quasi tutto quello che oggi ci circonda è immediato, privato e mutevole[35]. La vita viene intesa come un'enclave molto personale e molto mobile, ma soprattutto "escludente". Conseguenza di questo stato di cose è la solitudine, la frammentazione e l'egoismo. Si diventa superficiali, egocentrici, senza carattere poiché manca il confronto con l'altro. Se non si diventa consapevoli di questo pericolo, questa ossessione del piccolo mondo privato è una pandemia che divide dagli altri e abitua a ritenere che il mondo circostante ci appartenga.

Sul piano puramente umano, la persona non nasce, non cresce e non matura se non é in stabile relazione con altri uomini. Soltanto quando la persona si sente parte effettiva di una comunità e non semplice ingranaggio, può trasformare il lavoro, da dovere in impegno e da bisogno, in obiettivo. Ricordiamolo, per colmare la distanza tra le strutture direttive ed i collaboratori. La dottrina spirituale della stabilità può aiutare a sanare la scomposizione che il precariato arreca al mondo del lavoro e, soprattutto, alla vita delle giovani generazioni perché insegna che il luogo dove io mi trovo è esattamente il luogo dove Dio è presente per me[36]. Questo convincimento rende la persona "motore stabile" in ogni sua occupazione e scelta.

Comunità educante. Il fare rete favorisce lo sviluppo di una comunità educante, matura, libera e produttiva a patto che la tessitura della rete stessa sia regolata, trasparente nei fini e protetta. La libertà di agire, quando è facoltà autistica di *fare*, non permette la relazione, impedisce la costruzione di un progetto comune ed è una minaccia per il vivere-*con*, pacifico e interdipendente, cui abbiamo tutti diritto. Se declinata invece nel suo senso più ampio - quello cioè di essere reciproca e regolata facoltà di *dare* - la facoltà di *fare* rende libera la persona e rende possibile la coesione di gruppi, di imprese, di popoli.
Viviamo in un tempo nel quale l'idolatria dell'*Ego* deforma le età della vita. Queste vanno configurandosi secondo un'anomalia che vede l'infanzia durare sempre meno e l'adolescenza iniziare sempre prima, per poi diventare quasi interminabile. I giovani non sono maturi per il fatto di essere in grado di gestire tecnicamente i nuovi *media* ed è *il mercato che vuole trattarli già da adulti per trasformarli in consumatori*[37]. Per restituire al *fare* la speranza e la dimensione umana, le spinte all'anarchia del consumo vanno controbilanciate con un'adeguata educazione relazionale

[35] *Ibidem*, p. 146.
[36] *Ibidem*, p. 148.
[37] A. Oliverio Ferraris, docente di Psicologia dello sviluppo, Università La Sapienza, Roma. Cfr. intervista su *Avvenire*, 19 nov. 2006.

che permette alla persona di farsi *margine*[38] consapevole tra spazio, consumo e tempo. Il mondo è colmo di virtuose potenzialità, credere nella bontà del mondo è possibile se lo si guarda vivendoci senza farsi sommergere dalle sabbie mobili del "*non è possibile*".

Creazione di valore. Ogni sistema possiede una tensione alla creazione di valore, che si realizza come azione e conoscenza. A seconda dei soggetti, questa tensione si declina in profitto, benessere diffuso, qualità della vita e così via. Nella teoria della complessità, la conoscenza è legata al concetto stesso di rete e relazione. Bateson[39], afferma che la conoscenza è un complesso di interdipendenze, una rete di idee che permette la ricomposizione dei saperi. Questo complesso di interdipendenze, che si costruisce e si ricostruisce attraverso ogni storia particolare, è regolato da necessarie relazioni - le componenti causali che permettono il cambiamento - e da un principio selettivo che ne orienta la direzione del valore. In pratica, è la struttura interna del sistema che determina la modalità dell'interazione con quanto è esterno al sistema stesso. Secondo questi presupposti, come accennato prima, possiamo considerare i concetti di globale[40] e locale come organizzazioni chiuse che auto-determinano i loro comportamenti in base al significato ed al valore simbolico che danno alle informazioni.
L'*informazione* rinvia a qualcosa di oggettivo, a breve termine, che crea *sapere* nella misura in cui rappresenta il sistema con cui interagisce. La *conoscenza* è invece il patrimonio che si è accumulato nel corso di un lungo processo temporale, in un soggetto individuale o collettivo.
Lavorare nella pluralità reticolare non mortifica il talento personale, ma lo moltiplica se con il mio sapere e la mia conoscenza partecipo, in modo concreto e consapevole, alla costruzione del sapere e della conoscenza dell'altro. Ridimensionare il ruolo di *internet* e della *rete* nella formazione di conoscenza è il passo necessario perché il patrimonio accumulato, in millenni di storia, dall'interazione umana, faccia a faccia, non si dissolva in poche generazioni.

Comunità monastiche. Queste entità sociali formano una rete attiva e regolata di comunità di pratica, capaci di integrare stabilmente identità, lavoro, conoscenza, produzione originale del sapere e iniziative di apprendimento, spontaneo e deliberato. In apparenza, un monastero e un'impresa sono realtà distanti. Da una parte il monastero, il cui scopo è - per dirla come san Benedetto - "piacere soltanto a Dio"; dall'altra l'impresa, che nasce e si sviluppa con l'obiettivo di produrre valori di consumo, distribuire denaro e profitto azionario. In realtà, tra questi universi che si pen-

[38] *Farsi margine* vuol dire essere pronti a dare ragione della propria scelta; è fare della relazione un luogo creativo dove istanze diverse si uniscono e la persona non ha più timore del nuovo che si avvicina.
[39] G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
[40] *Globale* qui è inteso come un sistema di relazioni funzionali. In questa accezione, non è uno spazio definibile o definito ma un ambiente che tende ad ampliarsi, interconnettersi, permeare o abbandonare spazi di vita (esistenze dei singoli, professioni, ambiente) su basi *chiuse*, ovvero, funzionali all'interesse o al posizionamento competitivo non solo di individui, ma di un territorio nel suo insieme.

serebbero antitetici c'è più di un punto di contatto sia per quanto riguarda l'organizzazione che la gestione delle risorse umane, che i modelli di diffusione della cultura d'impresa. Quello di rendere la persona saldamente co-responsabile del progetto di fondo è il primo dei punti in comune tra le più recenti strategie di politica sociale, varate dall'Unione Europea pochi decenni fa e la Regola di Benedetto, che applica questo principio da 15 secoli. Il secondo punto in comune, tra monasteri e imprese di successo o prestigiose istituzioni, é la clausura. Abbiamo visto prima che clausura é quello che nel mondo del lavoro, chiamiamo selezione e qualità. Il monastero, é una comunità aperta alla ricerca e all'innovazione, che non esclude di accogliere o di indagare ciò che non contiene, ma che è estremamente attenta a selezionare i suoi componenti stabili. La progettazione formativa che si ispira alla Regola benedettina é basata su: disponibilità costante al cambiamento, dinamismo imprenditoriale, auto-apprendimento, attenzione alla centralità della persona, ricerca di un corretto equilibrio tra attività lavorativa e predisposizione personale (valorizzazione dei talenti e uso del tempo libero), lotta allo spreco, protezione dell'ambiente e condivisione di responsabilità. Questi fattori sono anche i punti di forza dei modelli più avanzati cui si ispira la pedagogia reticolare delle organizzazioni, oggi largamente applicata alle istituzioni ed alle imprese.

Benedetto e la Regola. Benedetto nacque intorno al 480, sul finire dell'Impero romano. La società di allora era lacerata dalla violenza, divisa, insicura, forzatamente annessa, non aveva più una lingua comune né punti stabili di riferimento**.** Non è poi tutt'altra, la situazione attuale europea e mondiale.
La Regola, la *errebì* per gli addetti ai lavori, non è un elenco di arcigne prescrizioni. Questo testo, che rinnova la sua creatività ad ogni generazione, armonizza l'affermazione dell'essenziale, cioè del semplice, con la flessibilità delle sue forme di applicazione pratica. I suoi brevi Capitoli, sono radice viva della civiltà che ha trasformato masse indistinte in quella moltitudine di donne e di uomini che hanno contribuito con il loro servizio a portare l'Occidente alla modernità. Chi la lascerà parlare, come stanno già facendo decisori ed esperti di formazione, scoprirà che essa risponde - con saggezza immediata, pratica e universale - alla tensione etica di molti nostri contemporanei *perché*:
Come crescere e realizzare noi stessi? Cosa dobbiamo fare per maturare in pienezza in una realtà fuggevole? Come stabilire relazioni sane con quelli che sono intorno a noi, con il mondo naturale e quanto ci trascende?
Parole familiari come *appartenenza*, *comunità di pratica*, *realizzazione*, *condivisione*, *spazio comune*, *ascolto attivo*, *compartecipazione*, *lavoro autonomo*, *imprenditorialità*, che usiamo spesso in ambito formativo, sono anche le parole-chiave presenti o implicite alla Regola di Benedetto. Integrate ed autonome al tempo stesso, quelle monastiche, sono comunità di sistema in grado di custodire, trasmettere e, spesso, di prefigurare il sapere che verrà. La *mission* che ne disegna la strategia d'azione è, infatti, l'attenzione costante al progresso di ogni aspetto del mondo. Libera dalle frizioni della moda e dell'utilità immediata, l'organizzazione monastica sa

governare da secoli, con immutato successo, la complessità ed offre sperimentate indicazioni pedagogico-formative utili a realizzare nella *persona plurale* percorsi aperti, sostenibili, comunitari e *lifelong learning*. L'uomo ha la capacità di trasformare l'esperienza in conoscenza e quindi in prontezza d'agire, se quanto appreso in un determinato contesto di appartenenza lo porta alla stabilità interiore.
Da più di un millennio le parole di Benedetto, monaco di Norcia riescono nell'intento sorprendente di motivare in permanenza una comunità perché insegnano a fare qualunque cosa con il cuore. E questo insegna molto alla formazione, perché l'educazione è una cosa di cuore.

Alleanza nella conoscenza. La Regola benedettina forma persone che hanno scelto di fare della formazione continua l'obiettivo della loro vita e privilegiano come vettore di integrazione e sviluppo la dimensione spirituale, ma non trascurano di sviluppare anche le altre. Uomini e donne, di ogni razza e provenienza culturale e religiosa convivono pacificamente nelle aule monastiche, luoghi di alleanza nella conoscenza, di formazione e di apprendistato, individuale e di gruppo, che prefigurano l'agorà del sapere globale.
L'analogico e l'implicito costituiscono il fulcro dell'insegnamento dei docenti che stimolano continuamente alla ricerca personale. Le nozioni, rigorosamente riferite a fonti disponibili e verificate, sono offerte ai discenti come indicazioni di ricerca che lasciano libero l'allievo di procedere spontaneamente al grado di approfondimento necessario all'esercitazione pratica - scritta o orale - che dovrà sostenere. L'orientamento del piano di studi corrisponde al compito specifico assegnato alla persona ed è armonizzato ai suoi peculiari talenti. L'intero percorso formativo é un progressivo orientare la persona verso la pienezza di espressione della sua umanità e sviluppa in modo equilibrato le sue doti naturali, intellettive e spirituali perché possano interagire in unità. Il percorso di studi insegna a non conformarsi alle aspettative degli altri, ma ad agire secondo quello che nell'intimo si sente giusto. Il monaco è un selezionatore intransigente di qualità che può vivere in un contesto svantaggiato, senza per questo lasciarsi snaturare dalla grettezza e dalla paura.
Quello che si impara sui banchi del monastero dovrebbe fare parte del bagaglio di conoscenze di ogni progettista di formazione che si occupa di educazione degli adulti, a partire dalla semplicità con cui viene trasmesso il sapere e dall'efficacia con cui è immediatamente spendibile nel quotidiano. Il monaco viene formato al distacco, che lo rende flessibile nei compiti; al disinteresse, che lo libera dalle sollecitazioni oggettuali e dall'influenzamento consumistico; al reciproco servizio, che lo rende collaborativo e responsabile. Le cose sono usate con rispetto, donate con amore e possedute con la massima indifferenza. Nello spazio del chiostro si radunano *singolarità collaborative* capaci di autonomia nella convivenza e che, per questo, sono in grado di formare comunità di soggetti liberi che hanno sete di conoscenza, di amore, di un mondo migliore. La gioia di sapersi capace di vivere, di avere trovato una via e di non volerla percorrere da solo é il gigantesco segreto dell'anima

monastica, anima contempl-attiva e globale per eccellenza. L'ascolto attivo e il silenzio partecipante sono il canale di trasmissione per formare uno spirito proattivo. *Una vita si trasmette con la vita*[41]. È per questo che un monaco riuscito é una presenza di libertà, di progresso, di umanità e di pace per tutto il pianeta.

***Farsi margine*.** Monaco viene da *monos*, l'unificato. Ogni individuo che si interroga sulla propria vita e cerca una via per vivere attivamente un progetto di unificazione globale della sua persona, che lo sappia o no, persegue un ideale monastico. Siamo finiti tutti nella rete e se vogliamo goderne i benefici - oltre che farci snodi responsabili di rete - dobbiamo diventare anche soggetti di margine. Non però *margine* come qualcosa che finisce o si chiude, ma come luogo dove ci si incontra e ci si integra con la terra dell'altro. I monaci sanno che al margine esistono possibilità che al centro non possono più essere espresse e dal margine del monastero partecipano alla custodia dell'umanità nel mondo. Formare al limite, al margine come luogo comune d'incontro, deve costituire il nostro impegno civile di europei e quello di colleghi che scelgono di crescere insieme in una reciprocità professionale, a dimensione umana. La tecnologia è stata creata dall'uomo per servire l'uomo e non viceversa. Dimenticarlo è esporsi al rischio di diventare foraggio di un'economia immateriale alienata dall'umanità e deformata dall'ossessione produttiva dei mercati finanziari. La sub-cultura dell'appiattimento strumentale, del tecnicismo pragmatico e della fredda pianificazione si può e si deve combattere, con la certezza che è già stata sconfitta dalla Storia. Dimenticarlo significa - come ha scritto Hannah Arendt - *dimenticare che la banalità del male è nascosta nel continuo ritorno del pianificato.* Educare al senso critico nelle scelte diventa indispensabile per porre un limite alla *hybris*[42]*,* patologia sociale che determina l'angoscia distruttiva e paralizzante delle infinite possibilità offerte *dall'eccesso dell'accesso*. La *hybris*, che é prevaricazione della legge dell'equilibrio e dell'armonia, ha il suo focolaio in un sistema decisionale non regolato, sia esso personale o comunitario, che opprime la persona fino a farla diventare la funzione agente della sua carta di credito.

Sul finire del secolo dei Lumi, il mistico monaco pellegrino Benedetto Giuseppe Labre[43], che visse i suoi ultimi anni sotto un arco del Colosseo, era solito dire che la sua cella era il corpo e il suo monastero, il mondo. Queste parole profetiche sono adatte anche a noi se vogliamo imparare a vivere tra i nodi aperti dalla rete, senza mai perdere la speranza di poterla tessere in modo umano e protetto. Per amare ed essere amati - ovvero per realizzarci come esseri umani - abbiamo bisogno di ritrovare il significato dell'esistente. Per progredire abbiamo bisogno sia di un luogo cui

41 C. Piccardo, R. Nardin, S. corsi, *La sapienza monastica: una tradizione vivente,* Borla 2006.

42 Termine greco traducibile come "*ingiustizia, prevaricazione*". *Hybris*, per il pensiero greco, è ogni situazione in cui si assiste ad un oltrepassamento del giusto, ad una prevaricazione della legge dell'armonia necessaria a mantenere in equilibrio l'intero universo.
Voce dal sito: http://www.riflessioni.it/dizionario_filosofico/hybris.htm

43 Per conoscerne la biografia, si rinvia a: http://www.enrosadira.it/santi/b/benedettogiuseppelabre.htm

appartenere, che della libertà di costruirlo per viverci insieme. I progressi scientifici, tecnologici e la mondializzazione del mercato - di per sé fonti di sviluppo e di progresso - se non universalizzati da qualità umane come calma, ponderazione e discrezione, disumanizzano. Tanto semplice e remota da sembrare ridicola nella società del "*tutto e subito"* e "*dell'usa e getta"* questa verità va ripetuta con fermezza. La rete virtuale che ha fatto diventare un unico spazio cablato ed interetnico il pianeta intero, se lo scegliamo, ci può trasformare in architetti e urbanisti della città invisibile, ma universale nella quale tutti noi siamo chiamati ad abitare: la nostra interiorità.

Cambiare rotta è possibile: la ricerca interiore è un'azione concreta che può cambiare la nostra vita. Leggere il sacro che ci circonda è l'antidoto di una riscoperta integrale di noi stessi, dell'altro che ci sta davanti; ci aiuta a rifiutare la convinzione del lavoro come solo principio di valore e realizzazione e a liberarci dal pregiudizio che la tecnologia possa dare all'uomo quegli strumenti indispensabili a vivere. Soprattutto, ci aiuta a liberarci dall'idea che tutto ha senso nella misura in cui è monetizzabile. Ascoltare per semplificare e per dialogare è necessario perché il dialogo è la componente che rende vitale ciascun uomo, quale che sia il popolo, la cultura e la religione cui appartiene.

La nostra è una società *complessa*. Si parla di mercati *complessi*, di processi che per la loro *complessità* richiedono soluzioni trasversali. Anche la qualità è diventata un fatto *complesso*. La parola, che insieme a *stress* più usiamo per spiegare l'inspiegabile è proprio *complessità*, che deriva dal latino *complexus*, *abbraccio*. Ricordiamolo. *Ricordare* viene dal latino *re-cordis.* Letteralmente significa *ripassare dalle parti del cuore*.
Poniamo nei cassetti della memoria questa radice etimologica e quando la *complessità* della quotidiana fatica busserà alla porta del corpo, della mente e dell'anima, ricordiamoci di accoglierla con la forza creativa di un abbraccio e la potenza d'amare di un sorriso.

La parola più piena coincide con il silenzio più profondo.
***Anna Maria Canopi**, Badessa benedettina*

Finora la convinzione che tutto sia possibile all'uomo sembra aver provato soltanto che tutto può essere distrutto.
***Hannah Arendt**, Le origini del totalitarismo*

Quaestio mihi factus sum.
(Mi sono fatto domanda)
Agostino di Ippona

BIBLIOGRAFIA

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

Benedetto XVI, *Discorso ai Membri della Commissione Teologica Internazionale*, 6 ottobre 2006.

Benedetto, *La Regola,* ed. G. Rossi, Vallombrosa 1999.

Bianchi P. G., *Ora et Labora. La regola benedettina applicata alla strategia d'impresa e al lavoro manageriale*, Xenia, 2006.

Carrier H., *Dizionario della cultura*, Libreria Editrice Vaticana, 1997.

Celli P. L., *Un anno nella vita,* Sellerio, 2006.

Chittister, J., *Fermati e ascolta il tuo cuore. Vivere oggi la Regola di San Benedetto*, Effatà Editrice, Cantalupa, Torino 2005.

Costa M., *L'economia della formazione*, v. http://www.univirtual.it/ssis/editoriale.htm

Costa M., *Le comunità di pratica come leva per la formazione*, v. http://www.univirtual.it/ssis/ editoriale.htm

Danneels D., *Sperare. La società depressa*, San Paolo, 2006.

E. Romeo E., *I solitari di Dio*, Rubbettino, Rai-Eri, 2005.

Folador M., *L'organizzazione perfetta*, Guerini e Associati, 2006.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1996.

Oliverio Ferraris A., intervista su *Avvenire*, 19 nov. 2006.

Piccardo C., Nardin R., Corsi S., *La sapienza monastica: una tradizione vivente,* Borla, 2006.

Selz M., *Il pudore. Un luogo di libertà*, Einaudi Vele 2005.

Tagliapietra A., *La forza del pudore. Per una filosofia dell'inconfessabile*, Rizzoli, 2006.

2.3 QUALI MONASTERI PER IL TERZO MILLENNIO?

di Maurizio Pallante[44]

Il monachesimo si inserisce nella categoria dell'utopia religiosa che si colloca a fianco delle utopie mediche, urbanistiche, tecniche, geografiche, artistiche e si colloca anche all'incrocio di molteplici temi che riguardano settori costitutivi della società.

Nell'ambito della sociologia religiosa, Jean Seguy[45] affronta la questione tra monachesimo e utopia da questa prospettiva interdisciplinare, indispensabile anche a noi per leggere queste pagine che invitano a considerare, in una visione rinnovata della relazione città-campagna, il modello del monachesimo come un'utopia possibile e necessaria per la costruzione di una società "altra". L'ecologia si sta rivelando il futuro dell'economia e l'economia il futuro dell'ecologia[46]. Questo contributo è un compendio di quanto si potrebbe fare per contrastare l'invadenza dell'economia mercantile in tutte le sfere della vita umana organizzando nicchie di alterità in cui riscoprire i vantaggi della produzione di valori d'uso e degli scambi fondati sul dono e la reciprocità. È possibile resistere alle sirene di una modernità che si fonda sul valore dell'innovazione in quanto tale, per riscoprire la bellezza, la ricchezza e le potenzialità di sviluppo insite in molte forme del sapere e del saper fare incautamente archiviate come residui di un passato da abbandonare senza rimpianti? Nei paragrafi seguenti, anche applicando l'inesausta tecnologia del buon senso, si cerca di trovare una risposta a questo interrogativo e si descrivono le possibilità di cominciare a realizzare nicchie di alterità nei luoghi che la logica mercantile abbandona perché non adeguatamente sfruttabili in base ai suoi criteri.

Lo studio recente[47] di certi aspetti del medioevo occidentale fa emergere una connessione molto stretta della storia monastica non solo con quella sociale e politica, ma anche con quella ambientale. Nella seconda metà del XX secolo la vita monastica in Occidente ha subíto un significativo declino. Nel corso di questi ultimi due decenni a cavallo del millennio, i monaci hanno però riconquistato l'interesse dei sociologi[48] e del grande pubblico affascinato dal periodo millenaristico che si è soliti chiamare medioevo. Per convincersene, basta considerare lo sviluppo, in costante aumento, del "turismo monastico" che porta notevoli flussi di "pellegrini cultu-

---

[44] Laureato in Lettere, ha svolto lavori di consulenza per il Ministero dell'Ambiente riguardo l'efficienza energetica. È stato tra i fondatori, con Mario Palazzetti e Tullio Regge, del *Comitato per l'uso razionale dell'energia* (CURE) nel 1988; ha svolto l'attività di assessore all'Ecologia e all'Energia del comune di Rivoli (To). Svolge attività di ricerca e di pubblicazione saggistica nel campo del risparmio energetico e delle tecnologie ambientali. Collabora con Caterpillar per la festa della Decrescita felice, di cui è il principale ispiratore. È membro del Comitato Scientifico di "*M'illumino di meno*". Il presente paragrafo riprende e amplia il contributo al *Lab*-Forum del Progetto ISFOL FLAI-*lab*, *Ascoltare per semplificare. Monachesimo e impresa della conoscenza*, Palazzo Baldassini, Roma, 21 nov. 2006.

[45] J. Seguy, *Une sociologie des sociétés imagineés: monachisme et utopie*, in "Annales ESC" 1971, pp. 328-354.

[46] M. Pallante, *Ricchezza Ecologica*, Manifestolibri, Roma 2003.

[47] A. Davril, E. Palazzo, *La vita dei monaci al tempo delle grandi abbazie,* San Paolo, 2002.

[48] J. Le Goff, C. Schimitt, *Dictionaire raisonné de l'Occident médiéval*, [Paris 1999], Roma-Bari 1991.

rali" non soltanto verso quei grandi centri che sono le abbazie monastiche, ma anche verso le sedi di piccoli eremi e di monasteri. Anche se non ospitano più comunità religiose, il turista, credente o no, dispone ora di guide che gli offrono una serie di luoghi monastici in cui può soggiornare e dove può visitare le antiche strutture architettoniche e le opere d'arte che contengono. A fianco di questo rinnovato interesse per il mondo monastico, si è assistito ad un crescente impegno delle Amministrazioni pubbliche e delle Sovrintendenze ai Beni artistici e culturali a preservarne l'integrità o a recuperarla nei limiti del possibile. Tale investimento di fondi pubblici è motivato da ragioni di investimento locale, ma anche di carattere storico-culturale; nel caso di strutture non utilizzate da religiosi, ad esempio, si è cercato di trasformarli in siti attrattori di turismo che facciano confluire sulle economie locali nuove risorse finanziarie.

Certamente la preghiera resta, oggi come allora, l'opera essenziale dei monaci, ma non è la sola attività sociale che questi compiono. Qui ci interessiamo della vita monastica perché la sua influenza si iscrive, sin dal nascere del fenomeno del monachesimo, in un orizzonte più vasto che include il settore politico e sociale della vita attiva. In questo periodo di diffusa disaffezione istituzionale, analizzare tale influenza è di particolare importanza per sviluppare un più maturo senso di cittadinanza. Diverse generazioni di storici e di sociologi, infatti, hanno dimostrato l'importanza dell'impulso partecipativo offerto dal monachesimo all'integrazione della società. Sin dai tempi del medioevo, si assiste alla creazione di vaste reti di fraternità, di circoli di tipo spirituale, politico e culturale che estendevano i loro benefici sociali anche al di là del territorio su cui insistevano le abbazie. Il nucleo fondante di questa apertura dei monaci alla vita del territorio consiste nella convinzione secondo la quale il monastero non è solo un'istituzione, ma è soprattutto, una comunità in grado di partecipare e relazionarsi anche con la diversità di popoli e culture[49]. Diversi autori hanno posto in relazione questo fenomeno con l'accelerazione del processo di integrazione di cui in quei secoli fu protagonista l'Europa, smembrata dalla caduta dell'Impero romano e invasa da orde periodiche di popolazioni non civilizzate.

Le cause del declino delle comunità monastiche sono state ampiamente analizzate a partire dalle riflessioni, svolte da Max Weber, sul disincanto del mondo operato dal razionalismo che tendeva a modificare la nozione storica di memoria. I lampi di luce vorticosa e abbacinante gettati dal razionalismo e veicolati dal crescente consumismo non potevano non allontanare gran parte degli abitanti del XIX e XX secolo dai monasteri, luoghi avvolti nella penombra del mistero che richiedono riflessione, condivisione e responsabilità. Sotto la spinta esercitata dalle ideologie del XX secolo, il senso di reciprocità si è progressivamente ridotto e il declino della fede ha comportato anche un declino dei valori e dei modelli di comportamento unitario che ad essi si ispiravano.

Dalla seconda metà del Novecento, lo sviluppo industriale, la diffusione del benes-

[49] M. Pallante, *Decrescita e migrazioni*, Edizioni per la Decrescita Felice, 2009 (in corso di pubblicazione).

sere e i successi della scienza[50] hanno progressivamente offuscato dalla cultura individuale e collettiva il senso del sacro. La religiosità ha ceduto il posto a un atteggiamento materialistico, i valori della sobrietà e della temperanza sono stati sostituiti dal desiderio egoistico di avere sempre di più e sempre più in fretta[51]. Tale fenomeno culturale è stato indotto dal modo di produzione industriale che cancella progressivamente la consapevolezza di interdipendenza tra i popoli. La crescita della produttività e della produzione, conseguenti allo sviluppo scientifico e tecnologico, hanno portato infatti ad una crescita della domanda di beni di consumo a scapito delle risorse naturali e paesaggistiche locali. La vita monastica, invece, proclama i valori della sobrietà, della calma, della protezione e del rispetto dell'ambiente. L'identificazione del benessere sociale con la crescita del prodotto interno lordo (PIL) ha comportato la diffusione esponenziale di una cultura edonistica, nemica di una decrescita[52] che riporta l'uomo alla felice riconquista dei suoi limiti. I monasteri del secondo millennio hanno ancora molto da insegnare agli uomini del terzo; essi non sono semplicemente testimonianza di un'epoca passata, di un modo di vivere superato dai progressi scientifici e tecnologici avvenuti negli ultimi tre secoli, ma un'indicazione per l'avvenire. Una visione parziale della realtà, improntata ai principi del realismo, produttivo e consumistico, imporrebbe di crederli strutture non in grado di offrire modelli operanti. Tuttavia, prima di cedere a questa semplicistica e superficiale interpretazione, può essere utile analizzare i principi di fondo della vita monastica per vedere quanto questi possono offrire alle generazioni presenti dell'Occidente industrializzato che hanno appena varcato la soglia del terzo millennio con un fardello di problemi cui la cultura dominante non sa dare risposta.

Tre sono i punti su cui sarebbe utile riflettere e da cui si potrebbero trarre utili indicazioni: il rapporto dei monaci con il territorio (*il lavoro*), con gli altri (*l'economia e la socialità*) e con se stessi (*il senso della vita*).

Dal punto di vista economico e produttivo, i monasteri sono sempre stati strutture tendenzialmente autosufficienti. Le competenze professionali dei monaci e dei loro coadiutori laici erano variegate e in grado di assicurare non solo la soddisfazione dei bisogni interni, ma anche di offrire beni e servizi a una popolazione esterna limitrofa, di soddisfare le necessità contingenti di alimentazione e ricovero di viandanti e pellegrini, di provvedere all'ospitalità e alla cura dei malati che vi si recavano appositamente (ad esempio, gli afflitti dal *fuoco di sant'Antonio* andavano nell'Abbazia di sant'Antonio di Ranverso, in Valsusa lungo la via Francigena). Durante il medioevo, la base della loro autosufficienza economica e produttiva era costituita dall'agricoltura praticata nei terreni circostanti di loro proprietà, dalla trasformazione dei prodotti agricoli sia per uso alimentare sia per uso terapeutico (erboristeria), dalle attività artigianali connesse. Si trattava, in sostanza, di strutture economiche finalizzate fondamentalmente alla produzione di valori d'uso per i propri

[50] T. Regge, M. Pallante, *Scienza e ambiente. Un dialogo*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
[51] M. Pallante, a cura di, *Un programma politico per la decrescita,* Edizioni per la Decrescita Felice, 2008.
[52] M. Pallante, *La decrescita felice. La qualità della vita non dipende dal PIL,* Editori Riuniti, 2005.

aderenti, ma non chiuse nei confronti dell'esterno. Accanto alla centralità della produzione dei valori d'uso vi era anche una produzione di valori di scambio che fornivano alle Abbazie e ai Monasteri il reddito monetario con cui potevano acquistare beni e servizi non altrimenti ottenibili; particolarmente rilevanti, da questo punto di vista, sono stati gli investimenti in edifici di particolare pregio architettonico e nelle opere d'arte che ancor oggi si possono ammirare in tutta Europa.
Il modo di produzione industriale e l'economia mercantile hanno rovesciato nella società corrente il rapporto tra produzione di valori d'uso e valori di scambio, ponendo la centralità sulla produzione dei valori di scambio e marginalizzando progressivamente la produzione di valori d'uso, fino a farla sparire quasi del tutto. L'unico residuo significativo che oggi permane nel quotidiano è il *valore d'uso* del lavoro domestico, spesso femminile, all'interno delle famiglie. Questo capovolgimento meccanicistico ha favorito lo sviluppo delle specializzazioni professionali e delle tecnologie determinando forti accrescimenti di produttività e produzione, ma, in cambio, ha ridotto l'autonomia delle persone nella soddisfazione dei loro bisogni vitali di relazione reale e diretta, *face to face*.
Oggi, nelle società industriali, in particolar modo nelle città che ne sono il cuore, nessuno produce nulla di ciò che gli serve per vivere e tutti dipendono da altri per tutto. Questa situazione di crescente interdipendenza di tipo monopolistico è provocata dall'esasperazione delle specializzazioni che riduce sempre di più l'area di conoscenza di ogni individuo e crea ostacoli alla ricomposizione di una visione d'insieme, anche all'interno di una singola branca del sapere.
La centralità della produzione di valori d'uso in una struttura economica limitata territorialmente e finalizzata all'autosufficienza, come è un monastero, richiede agli individui la capacità di svolgere accanto al compito principale, differenti mansioni in forma di collaborazione subordinata e al tempo stesso imprenditivamente autonoma. Questo aspetto ci interessa poiché prefigura una buona prassi d'uso del "capitale sociale". Operare in una struttura a modello monastico, ieri come oggi, richiede la capacità di saper costruire una rete di scambi relazionali fondati sul dono e sulla reciprocità, dove, in uno spirito di gratuità, ognuno mette a disposizione degli altri la propria competenza specifica e riceve in cambio il frutto delle competenze specifiche altrui. Nella struttura economico-produttiva invece lo scambio disinteressato cessa e il dono, quando c'è, diventa il regalo rituale della società consumistica. L'atto del dono perde la sua gratuità relazionale e rimanda a uno scambio produttivo con alcune caratteristiche non scritte, ma ben definite: l'obbligo di ricevere, l'obbligo di restituire più di quanto si è ricevuto. Segnato da queste caratteristiche, il dono diventa una forma di relazione oggettuale che crea legame tribale - sociale e locale insieme - e non relazionale, tra le persone coinvolte: *io ho ricevuto da te e ti restituisco più di quanto mi hai dato; quando tu mi restituirai quanto ti ho dato in più, mi darai più di quanto hai ricevuto da me in modo che io sia nuovamente obbligato nei tuoi confronti* e cosi via.
In Italia questo tipo di scambi ha sostanziato la vita delle campagne fino agli anni Cinquanta del secolo scorso, quando l'agricoltura è stata investita e trasformata dal-

la logica industriale e mercantile. Prima di allora le attività svolte dalle famiglie contadine non erano finalizzate principalmente a vendere, ma a consumare quanto veniva prodotto. L'agricoltura non era separata dall'allevamento e in ogni podere familiare si coltivava un poco di tutto, e non solo in forme intensive, il prodotto stagionale più facilmente commerciabile e redditizio. Nelle borgate e nelle frazioni rurali tutti gli adulti attivi collaboravano nei lavori più impegnativi e faticosi che scandivano nel corso dell'anno l'attività agricola: mietitura e trebbiatura del grano, vendemmia, raccolta e scartocciatura del mais, preparazione della legna per l'inverno, etc. Le prestazioni che gli artigiani locali - fabbro, falegname, cestaio, bottaio, impagliatore di sedie, etc. - svolgevano per i contadini venivano spesso scambiate con i prodotti agricoli. Tutti i capofamiglia destinavano una quota di tempo concordata per eseguire lavori di utilità pubblica: manutenzione delle strade e dei fossi, realizzazione di canali di deflusso dell'acqua piovana, sgombero e apertura di sentieri, gestione e uso comune degli stagni e degli acquitrini in cui veniva messa a macerare la canapa, etc. Accanto a queste forme regolari di scambio non mercantile, particolarmente importante per i legami sociali della comunità contadina tradizionale era la norma non scritta, ma rigorosamente rispettata, che obbligava tutti i membri a prestare ogni forma di aiuto e assistenza alle famiglie che per svariate ragioni - morte o malattia di un componente, gravi danneggiamenti alla cascina, perdita del raccolto, etc. - non riuscivano temporaneamente a sostenere la mole di lavoro richiesta dall'ordinaria conduzione del podere.

Nella società industriale e mercantile, in cui la centralità è stata assunta dalla produzione di valori di scambio, i rapporti di reciprocità tra le persone vengono invece mediati dal mercato e, pertanto, diventano impersonali. Chiunque può comprare da chiunque e, tramite la rete, vendere dovunque a chiunque beni e servizi analoghi offerti da più produttori. La scelta avviene in base alla disponibilità economica degli acquirenti e alla convenienza dell'offerta (il rapporto prezzo-qualità). Ma, mentre lo scambio fondato sul dono e sulla reciprocità crea legami di solidarietà sociale, lo scambio mercantile li distrugge. Il binomio produzione-consumismo, in pratica, accresce la dipendenza di ogni individuo da sconosciuti per la soddisfazione dei propri bisogni. Questo stato di cose riduce l'autonomia degli individui e li inserisce in un meccanismo in cui il mercato li rende semplici ingranaggi intercambiabili. Alla collaborazione, la logica mercantile sostituisce la concorrenza e la rivalità tra produttori; alla reciprocità, l'indifferenza; alla centralità del rapporto interpersonale, quella della merce e del profitto.

La prevalenza della produzione di valori di scambio, oltre a distruggere i rapporti sociali, modifica radicalmente il rapporto degli uomini con il territorio perchè scioglie i legami con la tradizione locale. Se il fine dei produttori non è la soddisfazione dei propri bisogni vitali, ma vendere ciò che producono, il loro obiettivo di fondo diventa estendere il cerchio della propria potenziale clientela, da una parte riducendo i costi di produzione per battere i concorrenti, dall'altra allargando l'area territoriale in cui vendono ciò che producono. Quando il legame con il territorio in cui si svolge l'attività produttiva diventa emotivamente neutro, viene percepito come un limi-

te, l'ambiente da preservare un impedimento al guadagno e gli unici limiti rispettati sono motivati dall'esigenza di non esaurire la fonte della loro ricchezza fino al momento in cui non ne abbiano trovata una nuova e più conveniente.
Se non guidati da principi etici, i produttori diventano nomadi disinteressati che usano il territorio senza proteggere la sua ricchezza ecologica e che guardano altrove, sia per acquistare i materiali della produzione dove sono più convenienti economicamente, sia per trovare altri mercati.
L'allargamento della sfera mercantile ha certamente consentito di accrescere la disponibilità di beni e servizi per quantità crescenti di popolazioni ed ha comportato un'estensione degli orizzonti culturali di comunità e gruppi sociali precedentemente chiusi in una rete immutabile di relazioni e nella rigida conservazione delle proprie tradizioni. Non bisogna però sottovalutare neanche l'altro lato della medaglia. Lo scioglimento dei legami delle attività produttive col territorio ha deresponsabilizzato gli abitanti nei confronti dell'ambiente. Se la maggior parte dei mezzi di sussistenza si ricavano invece dal territorio in cui si vive, ci si sente responsabili nei suoi confronti perchè se ne dipende. La terra non si sfrutta intensivamente perchè produrre più di quanto si consuma non ha senso e si rivela nel tempo una perdita certa. Per accrescere la produttività e diminuire la fatica del lavoro, non si usano sostanze nocive perchè ciò che si produce si consuma personalmente; non si deturpa il paesaggio perchè costituisce la propria nicchia esistenziale, il proprio osservatorio sulla bellezza del creato. Il suo rispetto e la sua protezione non sono affidati all'etica o ai buoni sentimenti, che sono merce rara, ma allo spirito di conservazione dei gruppi autoctoni che è la base della tradizione. In altre parole, il superamento del "conoscere per dominare" non significa mettere freni alla ricerca scientifica e tecnologica, ma orientarle diversamente, finalizzandole ad armonizzare i rapporti di scambio tra gli uomini e la natura. Dallo sviluppo di un "conoscere per armonizzare" può e deve trarre impulso uno slancio progettuale che abbia come obiettivo non più la crescita della produttività/produzione sulla base di una logica di potenza, bensì la riduzione dell'impatto ambientale dei cicli produttivi e, insieme, un ritrovato equilibrio tra il tempo di lavoro e il tempo disponibile per altre attività[53].
In tale contesto, l'indice del benessere sarà rappresentato principalmente dalla crescita del prodotto interno lordo (il valore monetario dei beni e dei servizi venduti) ovvero dalla somma dei valori di scambio. Tale tipo di crescita mercantile non può che avere effetti distruttivi nei confronti dell'ambiente perchè, da una parte richiede quantità crescenti di risorse naturali da trasformare in merci e, dall'altra impone l'adozione di tecnologie finalizzate alla crescita della produttività anche se queste generano forme di inquinamento sempre più devastanti.

Una delle conseguenze macroscopiche dell'estensione dell'economia di mercato, fondata sulla produzione di valori di scambio, è la crescita *tumorale* delle aree urbane. Le città sono luoghi di interfaccia di prodotto in cui la produzione di valori di

[53] M. Pallante, *Le tecnologie di Armonia,* Bollati Boringhieri, 1994.

scambio non ha alternative perchè non può averne. Nessuno nelle città produce valori d'uso perchè non è possibile farlo (anche se c'è chi cerca una parziale compensazione a questa carenza facendo del bricolage o coltivando orticelli in alcune aree non edificate delle periferie). Nel corso del Novecento, lo sviluppo dell'economia mercantile ha fatto crescere la percentuale della popolazione mondiale urbanizzata dal 3 al 30 per cento. Negli ultimi decenni, questa tendenza ha avuto una forte accelerazione e, nei prossimi, si prevede che farà registrare ulteriori incrementi. Nel 1976 le città con più di un milione di abitanti erano circa 200, oggi sono molte di più e una ventina di megalopoli hanno raggiunto una popolazione tra i 10 e i 25 milioni di abitanti; si prevede che alcune di esse, nel giro di pochi decenni, supereranno i 30 milioni. Il corrispettivo della crescente concentrazione nelle aree urbane è l'abbandono di territori sempre più vasti, ricchi di strutture agricole come di storia e tradizioni locali. In Italia, un esempio emblematico di questa evoluzione è rappresentato dallo spostamento della popolazione dai paesi interni degli Appennini alle fasce costiere. Nelle Marche, la costruzione dell'autostrada adriatica lungo la costa ha svuotato i paesi dell'interno e trasformato la stretta fascia pianeggiante, tra le pendici delle ultime colline e il mare, in un'unica area urbana senza soluzioni di continuità. Tutte le attività economiche e produttive si sono insediate lungo l'asse di sviluppo delineato dalla direttrice autostradale, trascinando con sé le sovrastrutture culturali, sociali e religiose. L'antica diocesi di Ripatransone, un paese del vicino entroterra ricco di storia e di monumenti architettonici, è stata trasferita nella cittadina portuale di San Benedetto del Tronto che, in pochissimi anni, ha allungato tentacoli di palazzine in tutte le aree disponibili a nord e sud del suo nucleo originario. Nella stretta fascia costiera, la densità della popolazione è diventata altissima, i prezzi di terreni e case sono lievitati rapidamente, il traffico caotico, gli imbottigliamenti allungano sempre di più i tempi di spostamento e il rumore non conosce soste nemmeno di notte. Nell'interno, a pochi chilometri di distanza, paesini bellissimi, silenziosi e semivuoti, traffico inesistente, grandi spazi visivi, prezzi di case e terreni molto più bassi sotto un cielo finalmente punteggiato di stelle. Altrettanto è avvenuto in una regione caratterizzata da un'analoga struttura morfologica, come la Liguria, e in tutte le aree montuose e collinari che non abbiano avuto uno sviluppo turistico. E' ancora il sonno della ragione o la sua veglia febbrile, oggi, a generare mostri? Tutto lascia supporre che al meccanismo dell'economia mercantile e alla sua implacabile estensione tra l'umanità - ovvero al lato d'ombra della globalizzazione - non sia possibile contrapporsi. La forza del Leviatano sembra continuare a crescere per la spinta endogena data dal crollo della legge morale naturale. Cominciare a riedificare un sistema di valori condivisi, fondati sulla ricerca del bene comune, si può. A questo proposito, i monasteri del secondo millennio offrono indicazioni indispensabili, da reinterpretare e adeguare, per costruire monasteri "laici" cioè comunità integrali in cui è possibile dar vita ad una scelta concreta che diventa testimonianza coerente di ecologia sociale.

A differenza dei monasteri religiosi del secondo millennio, che per la loro civiltà erano luoghi esemplari del sacro posti su rotte di transito continuamente percorse da

pellegrini e mercanti, i monasteri laici del terzo millennio sono quelli che sorgono nelle aree marginalizzate dalle direttrici di sviluppo dell'economia mercantile.
I luoghi di elezione di questi siti della neo-modernità ecologica sono i paesi e le frazioni abbandonate dove le strade di scorrimento veloce non hanno ancora rettificato e allargato le antiche vie naturali di comunicazione, dove le reti commerciali non hanno esteso le loro maglie per mancanza di una domanda adeguata; dove l'industria non ha creato le infrastrutture che le necessitano e la speculazione edilizia non ha allungato i suoi tentacoli. In molti di questi luoghi si legge ancora l'antica trama intessuta, nel corso dei secoli, dal paziente lavoro degli uomini che li hanno abitati. Uomini che hanno lavorato in armonia con la natura adeguando alla morfologia del suolo l'edificazione delle case, la distribuzione degli appezzamenti agricoli, i tracciati della viabilità. Spopolati da un ininterrotto processo migratorio verso le aree urbane, non ritenuti interessanti come luoghi di villeggiatura in cui ristrutturare le case esistenti e insediare strutture d'intrattenimento e divertimento di massa, questi eremi contemporanei sono avvolti da una sorta di sospensione del tempo, circondati da spazi aperti spesso incolti in cui, a poco a poco, i boschi vanno riprendendo il sopravvento. Anche quando la loro bellezza paesaggistica non sia eccezionale, nessun quartiere cittadino, anche se di pregio, può reggere al loro confronto e l'emarginazione stessa dallo sviluppo impazzito, conferisce ad essi una qualità ambientale e una vivibilità superiori. L'aria non è intossicata da gas di scarico, non ci sono rumori né intasamenti, di notte vi persiste il buio, le connotazioni delle stagioni sono più nette, il ritmo fisiologico del corpo si equilibra alla natura. I segni di arretratezza, che il progresso si premurato di eliminare dovunque è arrivato, sono qui una qualità che non incide sul prezzo di vendita.
L'antica sapienza di cui sono intessute queste realtà privilegiate non è stata cancellata, ma, al pari dei monasteri, è rimasta custodita proprio dall'abbandono e persiste come una potenzialità inespressa. Non appena se ne vadano a cercare gli indizi, questa sapienza riaffiora ed è in grado di offrire forme interessanti di "collaborazione" con il *sapere* e il *saper fare* elaborati successivamente per risolvere gli stessi antichi problemi. Il recupero di questi luoghi sarà dunque anche un recupero dell'antica sapienza che li ha modellati. La ristrutturazione delle case, per farne *celle* dei *monasteri* del terzo millennio, non deve rispettare soltanto forme, misure e tipologie costruttive di quanto si ristruttura, ma ne deve valorizzare, potenziandola al massimo, la capacità intrinseca di costituire un riparo dagli effetti indesiderati del clima col minimo apporto energetico. Le conoscenze antiche collocavano queste strutture in luoghi riparati dalle invasioni e dagli agenti atmosferici indesiderati, e le orientavano in modo da poter beneficiare appieno degli apporti climatici favorevoli; inoltre, l'impianto costruttivo sfruttava lo spessore dei muri perimetrali per coibentarle. I progettisti dell'epoca, grazie all'esperienza tramandata nei secoli, avevano elaborato una serie di metodologie per conservare il caldo e il freddo nei periodi in cui non erano forniti direttamente dai fattori climatici. In una fase di crescente crisi energetica, queste sono indicazioni da non trascurare e da integrare alle più recenti tecnologie in grado di annullare in modi passivi (dai collettori solari termici

ai pannelli fotovoltaici, dagli impianti eolici agli standard di coibentazione[54]) gli effetti indesiderati del clima. Il recupero delle tecniche agricole tradizionali, specialmente se integrato con le più avanzate conoscenze biochimiche per potenziare i meccanismi di difesa naturali delle piante, consente di coltivare e accrescere i rendimenti dei terreni intorno a queste costruzioni senza incidere negativamente sul paesaggio.
La più approfondita conoscenza del ciclo dell'acqua, può essere oggi utilizzata per effettuare prelievi senza sprechi dalle falde acquifere e gestioni consapevoli e, con processi di depurazione biologica, restituzioni pulite per innaffiamento. Il recupero degli insediamenti umani emarginati dallo sviluppo ha come obiettivo una conservazione intelligente del passato, arricchita da innovazioni qualitative che, invertendo il degrado causato dall'abbandono dell'ultimo cinquantennio, possono arricchire il luogo e i suoi abitanti senza introdurre gli elementi di degrado apportati dalla estensione della logica mercantile a tutte le attività umane.

I monasteri del terzo millennio non richiedono necessariamente voti di obbedienza a specifiche regole, se non a quella del bene comune. Sono strutture leggere, in cui scelgono di ritrovarsi, per elezione e affinità, singoli e famiglie che avvertono in modo particolarmente acuto il disagio e i limiti di una vita fondata sulla produzione di valori di scambio e vogliono riscoprire la dimensione di una vita fondata sulla produzione di valori d'uso, sul dono e la reciprocità, sul legame con il territorio e con i suoi abitanti.
Le *celle* di questi monasteri sono case autonome o strutture comunitarie i cui abitanti sono in grado di valorizzare al massimo la produzione di valori d'uso, l'agricoltura e il lavoro manuale. Naturalmente, in queste comunità *integrali* nessuno è in grado di produrre da sé tutto ciò che gli serve per vivere, né del resto sarebbe auspicabile perché la maggior parte del tempo della vita sarebbe speso in attività finalizzate alla semplice sopravvivenza fisica. La produzione di valori d'uso dovrà dunque essere integrata in parte da scambi non mercantili di beni e servizi ottenibili sulla base del dono e della reciprocità, in parte da scambi mercantili temperati dalle regole della sobrietà e della protezione dell'ambiente.
Ciò implica che ogni individuo o nucleo familiare abbia la possibilità di disporre di redditi monetari derivanti dallo svolgimento di attività artigianali, professionali, artistici o dalla vendita di eccedenze della propria produzione di valori d'uso.
Per evitare i disagi individuali e diminuire l'impatto ambientale del pendolarismo, chi vi abita sarà portato a privilegiare quelle attività professionali che possono essere svolte utilizzando al massimo le opportunità offerte dal telelavoro. I monasteri del terzo millennio, in sintesi, sono luoghi di buone pratiche di vita che guardano ad un futuro migliore per tutti, in cui l'esistenza viene impostata sulla base di una diversa gerarchia di priorità.

---

[54] M. Pallante, *Un futuro senza luce? Come evitare i black out senza costruire nuove centrali*, Editori Riuniti, 2004.

Ad esempio, la rivalutazione del lavoro manuale viene motivata dallo spirito di auto-disciplina conseguente alla centralità assegnata alla produzione di valori d'uso; il riutilizzo delle cose alla cultura della manutenzione e a una scelta di vita finalizzata a ridurre al minimo l'impronta ecologica individuale. I monasteri del terzo millennio sono filari di un lavoro manuale colto, di un *saper fare* nutrito di un sapere plurale, interculturale, che non si limita alla conoscenza dei materiali utilizzati, ma anche alla riscoperta delle loro potenzialità e dei loro limiti. Ad elementi tipici della cultura specifica di ogni bravo artigiano residente, si cercherà di aggiungere la conoscenza del ciclo completo di vita, delle possibilità di riuso e riciclaggio dei materiali. Questa conoscenza è necessaria al fine di eliminare il concetto stesso di rifiuto, che genera crescenti problemi di carattere operativo e ambientale. In questi luoghi di ecologia attiva, la conoscenza delle tecniche deve sempre essere sostanziata dalla consapevolezza del loro impatto ambientale. La finalità ultima di questo *saper fare colto* è anche la produzione artigianale di beni per destinatari noti (fatti cioè per rispondere a un'esigenza e non per essere venduti), quindi concepiti per durare il più a lungo possibile nel tempo e poter essere completamente riciclati al termine della loro vita. La definizione e il rispetto di tali parametri di riferimento consentirà di definire il *fare* in termini qualitativi e non quantitativi, cioè come un *fare il bene comune* e non un fare un "bene" fine a se stesso. L'abitare consapevole in questi luoghi raggiungerà lo scopo di far rivalutare il valore della lentezza, della calma, della fiducia nell'altro come presupposto del fare bene. Il lavoro che svolto potrà allora essere guidato dal motto *festina lente* (affrettati lentamente).

In relazione alla produzione di valori di scambio, il tracciato di questa comunità possibile ci ricorda che la riduzione dell'impatto ambientale passa attraverso l'acquisto di merci prodotte con le tecnologie che, a parità di servizi, siano le meno inquinanti e le meno energivore sia nel corso della loro vita che quando vengono dismesse. *"Di questo dovrebbe occuparsi la politica perché le tecnologie ci sono, ma per diffondersi devono essere conosciute, incentivate, e, al limite, imposte per legge.* […] *Nei Paesi in cui si guarda al futuro si investe nelle tecnologie che accrescono l'efficienza energetica per ridurre la domanda di fonti energetiche invece di accrescerne l'offerta*[55]*".* Le certificazioni ambientali delle industrie (*ecoaudit*) e dei prodotti industriali (*ecolabel*) sono strumenti decisivi per aprire a forme sostenibili di educazione al territorio e non solo per consentire ai consumatori di scegliere le merci più eco-compatibili offerte dal mercato o per indurre i produttori a farsi concorrenza sul miglioramento della qualità ambientale dei loro cicli produttivi e dei loro prodotti. In termini quantitativi, il contributo al miglioramento della qualità ambientale che oggi può derivare è modesto, ma culturalmente significativo. Va chiarito che con un esperimento di questo genere, in un sistema economico fondato sulla produzione di valori di scambio, si possono ottenere buoni risultati in termini di educazio-

[55] Dalla introduzione di Beppe Grillo al libro di M. Pallante, *Un futuro senza luce? Come evitare i black out senza costruire nuove centrali*, Editori Riuniti, 2004.

ne della persona al vivere comune, ma certamente risultati non risolutivi in termini di conservazione del territorio poiché la riduzione dell'impatto ambientale delle merci viene continuamente vanificata, come in una gigantesca fatica di Sisifo, dalla crescita quantitativa delle merci prodotte. Ad esempio, la riduzione dei consumi di benzina delle automobili non ha comportato finora una riduzione dei consumi globali di benzina perchè, nel contempo, sono cresciuti il numero e la cilindrata media delle automobili circolanti. Poiché il meccanismo della crescita economica e produttiva è consustanziale a questo sistema, se si vuole che la riduzione dell'impatto ambientale individuale diventi fattore di riduzione dell'impatto ambientale globale, occorre anche ridurre l'incidenza dei valori di scambio nella propria vita, valorizzando al massimo la produzione di valori d'uso. In sintesi, i verbi del ben-vivere comune sono: aggiusta, riutilizza, ricicla, scambia e dona.

Se in termini ideologici le strutture prefigurate possono ancora essere aspirazione di pochi, in termini etici non si può però prescindere dalla necessità inderogabile di dovere assumere tutti un atteggiamento di responsabilità e cura nei confronti del pianeta.
Il ruolo assegnato da Dio agli uomini è, secondo la tradizione biblica, prendersi cura della terra attraverso il lavoro: *«E Dio disse: Facciamo l'uomo a nostra immagine, a nostra somiglianza, e domini sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo, sul bestiame, su tutte le bestie selvatiche e su tutti i rettili che strisciano sulla terra»* (Genesi 1, 26). Poi, *«Il Signore Dio prese l'uomo e lo pose nel giardino di Eden, perchè lo coltivasse e lo custodisse»* (Genesi 2, 15).
Il potere che Dio dà all'uomo di dominare la natura, che include quello che la scienza e la tecnologia offrono all'uomo, non è quindi fine a se stesso e non deve servire all'accrescimento del suo personale potere sugli elementi essenziali alla vita del creato (aria, acqua, fonti naturali di energia[56]). Il fine del fare non è fare sempre di più, né tanto meno produrre quantità sempre maggiori di valori di scambio. La crescita del prodotto interno lordo non può essere il fine del lavoro umano, come il modo di produzione industriale e l'economia mercantile vogliono indurre a credere. Il potere di dominare su tutti gli altri viventi, Dio lo assegna a un essere che modella a sua immagine e somiglianza, capace per questo di operare una custodia attiva del suo *habitat*. In genere, questi due concetti - immagine e somiglianza - vengono identificati e il loro abbinamento viene considerato una sorta di ridondanza verbale o una ripetizione utilizzata per sottolineare le responsabilità assegnate all'uomo da questa scelta così decisiva di Dio. In realtà, le due parole hanno significati diversi. La somiglianza indica un livello di identificazione molto inferiore a quello definito dall'immagine. Il concetto di somiglianza si utilizza per indicare la compresenza di elementi di identità e di differenza tra due o più soggetti. Due o più soggetti si somigliano quando gli aspetti che li accomunano sono evidenti, ma non annul-

[56] M. Palazzetti, M. Pallante, *L'uso razionale dell'energia. Teoria e pratica del negawattora*, Bollati Boringhieri, Torino 1997.

lano le loro diversità. Il concetto di immagine si utilizza invece quando l'identità tra due o più soggetti è totale. Un soggetto è a immagine di un altro quando diventa difficile distinguerli. L'immagine è il perfetto riflesso di sé che vede chi si guarda allo specchio. In cosa dunque l'uomo sarebbe stato fatto a *somiglianza* e in cosa a *immagine* di Dio? Secondo la suggestiva interpretazione di Claudio Napoleoni, gli uomini somigliano a Dio nella dimensione del lavoro, perché lavorando creano cose che non esistevano, come Dio ha creato il mondo, ma a differenza di Dio che ha creato dal nulla, essi per creare utilizzano e trasformano materie già esistenti. Il lavoro dunque in parte li identifica con il Creatore e in parte li differenzia da Lui. Ma Dio non si limita a *fare*. Ogni giorno, al termine del suo lavoro, si sofferma a *valutare* ciò che ha fatto e ogni volta constata che è *buono*. Alla fine del sesto giorno facendo un bilancio complessivo del suo lavoro, *«Dio vide quanto aveva fatto, ed ecco, era cosa molto buona» (Gn 1, 31)*, per cui *«nel settimo giorno portò a termine il lavoro che aveva fatto e cessò nel settimo giorno da ogni suo lavoro»* (*Gn 2, 2*). Il fare di Dio è dunque connotato qualitativamente, è un fare *cosa molto buona*, e il fine del suo fare bene è il non fare ovvero la contemplazione di ciò che ha fatto. L'uomo si realizza a immagine di Dio, afferma Claudio Napoleoni, se finalizza il suo fare al riposo e se, quando smette di fare, ciò che ha fatto gli consente di essere contemplato.

Ma quando l'uomo può contemplare? Quando ciò che ha fatto è fatto bene, ovvero quando il suo lavoro ha migliorato e completato l'opera della creazione divina contribuendo alla bellezza del creato. Quando, modificando col suo lavoro un luogo del mondo, lo ha reso più bello di prima. Per quanto potesse essere bello il paesaggio delle crete senesi prima che Enea Silvio Piccolomini vi facesse costruire Pienza, la costruzione di questa città ideale lo ha reso più ospitale e più bello. Ma se col lavoro l'uomo peggiora il mondo, ne deturpa il paesaggio, lo inquina, *come* e *cosa* può *contemplare* dopo aver fatto? Un sistema economico e produttivo che misura la sua efficacia con la crescita dei valori di scambio prodotti[57], non pone a fine del fare la contemplazione, ma il fare di più fine a se stesso. In altre parole, il fare per fare è un sistema che allontana gli uomini dall'immagine divina che Dio ha voluto imprimere in loro e peggiora il mondo perché il fare finalizzato a *fare di più* richiede quantità crescenti di risorse, costi quel che costi in termini di impatto ambientale e, soprattutto, genera quantità di rifiuti crescenti in misura proporzionale alla crescita dei valori di scambio prodotti. Per quanto possano essere inospitali i luoghi da cui gli uomini estraggono le risorse necessarie ad alimentare un fare finalizzato a fare di più o in cui vengono scaricate le merci trasformate in rifiuti, un fare privo di responsabilità solidale rende questi luoghi oltre che inospitali anche insalubri.

Nei monasteri del secondo millennio i concetti di immagine e somiglianza degli uomini con Dio sono stati tradotti nella formula benedettina dell'*ora et labora* che va

[57] Il valore di scambio misura il prodotto interno lordo (PIL), ovvero la somma dei valori monetari dei beni e dei servizi commercializzati.

2.3 Quali monasteri per il Terzo Millennio?

ripresa nella pienezza del suo significato - *ora*, *lege et labora* - anche nei monasteri del terzo millennio.

Dunque, non solo *ora* e non solo *labora*, perché la completezza umana è data da tutti gli aspetti dell'essere che comprendono anche il *lege*, ovvero lo studio e la ricerca del conosciuto. *Ora et labora* non sono solo due attività distinte del monaco che si alternano nel corso della giornata e si completano nell'apprendimento (*lege*), sono aspetti complementari e interdipendenti di un atteggiamento culturale che riunifica la conoscenza di come si fanno le cose (il sapere scientifico) con l'indagine sul perché si fanno (il sapere umanistico) e con la contemplazione del bello di ciò che si è fatto. *Ora et labora* è il manifesto antico del superamento della divisione del sapere da cui derivano tutte le altre divisioni che riducono gli uomini a semplici ingranaggi sociali del sistema economico e produttivo fondato sulla centralità dei valori di scambio.

L'ordine in cui sono posti l'*ora* e il *labora* non è casuale né intercambiabile. Non può essere sostituito da *labora et ora*. L'*ora*, la riflessione interiore, è un *prius* del fare per condividere. La contemplazione è il fine del fare interdipendente; l'azione sostenibile ecologicamente, il mezzo che consente di raggiungerlo. Occorre quindi *fare bene* ciò che si fa in modo che quanto si produce consenta di contemplare e di essere contemplato non solo da noi. L'*ora* è l'atto orante - ovvero attivamente aperto all'altro - che attraversa ogni azione svolta con impegno positivo. Anche i monasteri del terzo millennio richiederanno quindi, in senso più ampio, capacità di *orazione* e di *contemplazione* del creato che rappresentano la forma più naturale e istintiva di preghiera.

Cos'è dunque, in termini generali, la contemplazione? Cosa significa contemplare? Nell'etimologia di questo verbo è contenuta la parola *templum*. Il tempio era lo spazio sacro dove, impugnando una verga ricurva chiamata *lituo*, l'augure etrusco scontornava il cielo per osservare il volo degli uccelli e trarne auspici per il futuro. *Contemplare* significa quindi *osservare con rispetto sacrale* e mettere in un tempio, ovvero in uno spazio delimitato, ciò che si osserva. Se il fare è finalizzato a fare sempre di più, l'osservazione è mercificata, ovvero volta a capire in che modo ciò che si osserva può essere usato per diventare valore di scambio, cioè come può essere sfruttato e non custodito nel *templum*. Se invece il fare è un *fare bene*, finalizzato a custodire e migliorare il mondo, la contemplazione diventa uno sguardo creativo che tende a percepire la perfezione intrinseca di ciò che si osserva e a ricercare i meravigliosi equilibri che regolano i rapporti tra i fattori ambientali e le specie viventi. Il risultato di questa ricerca porta a comprendere che ogni vivente è l'esito - nella forma irripetibile di un corpo in uno spazio e in un periodo di tempo dati - delle stesse sintesi, degli stessi elementi, delle stesse molecole che vanno a comporre le macromolecole dell'acido desossiribonucleico comuni a tutta la creazione[58]. In definitiva, la contemplazione porta a comprendere che ogni vivente compie, seppure in modi diversi, le stesse funzioni vitali. Chi giunge alla contemplazio-

[58] M. Pallante, *Metamorfosi di Bios. Le molecole raccontano,* Editori Riuniti, 2003.

ne percepisce che uno stesso principio vitale unifica, al di là delle diversità in cui si manifesta, tutte le forme di vita e *respirando all'unisono* con il creato si sente parte di questa unità. In altre parole, la contemplazione è quello sguardo co-responsabile sul mondo fatto con gli occhi privilegiati di chi è stato abilitato a conoscerlo, incaricato di custodirlo, di rispettarlo e amministrarlo col proprio lavoro e per conto del Dio che lo ha fatto. La contemplazione può assumere forme e aspetti diversi: lo studio disinteressato, la ricerca artistica, la poesia, la musica, la meditazione, la preghiera, la ricerca filosofica, la conservazione della memoria storica, la ricerca scientifica, l'osservazione naturalistica. Ognuna di queste forme creative dell'essere può essere vissuta a diversi livelli di intensità, in relazione alla sensibilità e alle caratteristiche individuali: con un ruolo creativo, di interprete, di divulgatore, di fruitore; può essere espressa in una dimensione pubblica e in una dimensione privata, individualmente o in gruppi, e sempre, sperimentata in modi differenti nelle varie fasi della vita. Elementi unificatori di questa forma oblativa di conoscenza che oltrepassa il tempo sono la sobrietà[59] e la gratuità, che si trasmettono di generazione in generazione. L'attività contemplativa assume quindi in sé caratteristiche, valoriali, etiche e professionali, in grado di allargare la sfera del sapere dell'intera comunità umana.

Queste pagine sono un invito a reinserire il buon senso nelle nostre attività produttive primarie, perché l'energia del ben pensare che viene da una razionalità naturale, è civiltà. La metafora utilizzata, *monasteri del terzo millennio*, non rappresenta unicamente l'espressione di un'alternativa alla società industriale e mercantile, ma un'occasione educativa alla preparazione di una società planetaria che, per avere il diritto di viverci, dovrà accettare il dovere di amministrare, con regole condivise, il patrimonio comune rappresentato dal pianeta Terra. A chi sarà attratto dal fascino di questi luoghi, la loro emarginazione dalle direttrici dello sviluppo consentirà di riscoprire l'importanza della produzione dei valori d'uso per la crescita in umanità e di uno scambio fondato sul dono e sulla reciprocità, per un fare connotato qualitativamente. Le minoranze creative che sceglieranno di viverci, useranno il sapere e la contemplazione per ridurre al minimo il peso del loro inquinamento ambientale nel mondo. La loro impronta ecologica sarà quella di chi cammina in punta di piedi, utilizzando con la massima efficienza il minimo delle risorse possibili allo scopo di migliorare le proprie condizioni di vita senza danneggiare, anzi cercando di migliorare quelle di altri viventi. La loro ambizione non sarà cambiare il mondo, ma custodirne la bellezza per poter imparare dalla storia e ripetere, con un sorriso pacificato, le parole di Baudelaire: "*Ho più ricordi che se avessi mille anni*"... e non ne ho più paura.

Dopo l'anno mille - scriveva intorno a quegli anni il cronista Rodolfo il Glabro[60] - *il mondo come scrollandosi e liberandosi dalla vecchiaia, si rivestì di un fulgido*

[59] M. Pallante, *Discorso sulla decrescita. Manifesto per una felice sobrietà. (Con CD audio),* Luca Sossella Editore, 2008.

[60] G. Cavallo, G. Orlandi (a cura di), Rodolfo il Glabro, *Cronache dell'Anno Mille (Storie)*, Fondazione Lorenzo Valla / Mondadori, 1989.

2.3 Quali monasteri per il Terzo Millennio?

manto di chiese e di monasteri. Spero sinceramente che una rinnovata comprensione del nostro dovere di preservare i diritti della persona e dell'ambiente possa portare il popolo umano, unificato dalla globalizzazione tecnologica e mass-mediatica del terzo millennio, ad un rinnovato investimento di energie intellettuali e spirituali capaci di ricoprire di abitazioni non inquinanti e di comunità partecipative tutto il pianeta.

Anche quando la scienza avesse dato risposta a tutte le sue domande,
non avrebbe ancora risposto alla domanda esistenziale dell'uomo.
L. Wittgenstein

"Regere fines" significa, alla lettera, "tracciare le frontiere in linea retta".
E' l'operazione che compie il grande sacerdote per la costruzione di un tempio o di una città
e che consiste nell'indicare sul terreno lo spazio consacrato [...].
Questo tracciato è fatto dal personaggio investito del massimo potere, il rex.
Nel "rex" bisogna vedere non tanto il sovrano quanto colui che traccia la linea, la via da seguire [...].
La sua missione non è di comandare, ma di fissare delle regole,
di determinare ciò che è, in senso proprio, "retto".
***E. Benveniste**, Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*

Se non sai dove stai andando,
girati per vedere da dove vieni.
Moni Ovaia

BIBLIOGRAFIA

Cavallo G., Orlandi G. (a cura di), Rodolfo il Glabro, *Cronache dell'Anno Mille (Storie),* Fondazione Lorenzo Valla / Mondadori, 1989.

Davril A., Palazzo E., *La vita dei monaci al tempo delle grandi abbazie*, San Paolo, 2002.

Le Goff J., Schimitt C., *Dictionaire raisonné de l'Occident médiéval*, [Paris 1999], Roma-Bari 1991.

Le Goff J. (a cura di), *L'uomo medievale*, [Paris 1999], Roma-Bari 1991.

Palazzetti M., Pallante M., *L'uso razionale dell'energia. Teoria e pratica del negawattora*, Bollati Boringhieri, Torino 1997.

Pallante M., *Decrescita e migrazioni*, Edizioni per la Decrescita Felice, 2009 (in corso di pubblicazione).

Pallante M., *Discorso sulla decrescita. Manifesto per una felice sobrietà. (*Con CD audio*),* Luca Sossella Editore, 2008.

Pallante M., *La decrescita felice. La qualità della vita non dipende dal PIL,* Editori Riuniti, 2005.

Pallante M., *Le tecnologie di Armonia,* Bollati Boringhieri, 1994.

Pallante M., *Ricchezza Ecologica*, Manifestolibri, Roma 2003.

Pallante M., *Metamorfosi di Bios. Le molecole raccontano,* Editori Riuniti, 2003.

Pallante M., *Un futuro senza luce? Come evitare i black out senza costruire nuove centrali*, Editori Riuniti, 2004.

Pallante M. (a cura di), *Un programma politico per la decrescita,* Edizioni per la Decrescita Felice, 2008.

Regge T., Pallante M., *Scienza e ambiente. Un dialogo*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

Seguy J., *Une sociologie des sociétés imagineés: monachisme et utopie*, in "Annales ESC" 1971, pp. 328-354.

2.4 PER UNA FORMAZIONE INTEGRALE NELL'EPOCA POST-MODERNA

di Roberto Nardin[61]

Linee della post-modernità. La prospettiva del frammento

Il percorso che ha segnato la riflessione nell'Occidente dal tardo medioevo, si è caratterizzato da un'indagine della *ratio* autoreferenziale nell'illusione di raggiungere una maggiore, perché più "scientifica", conoscenza del mistero. Gli esiti culturali di questo itinerario sono noti. La crisi della modernità (e della ragione) che sfocia nella post-modernità/modernità compiuta (e nella ragione debole) pone l'uomo contemporaneo davanti all'impossibilità di un'indagine "forte" sulla realtà e sull'uomo stesso, ripiegandosi in una prospettiva "debole" scettica, agnostica e relativista. La parabola fallimentare delle ideologie del Novecento, che hanno segnato il secolo con tragedie inaudite, dalle due guerre mondiali ai *lager* e ai *gulag*, ha determinato una sfiducia nella ragione vedendola incapace di ideare sistemi a valore universale per una storia in un continuo progresso verso la felicità. La ragione, allora, viene confinata in luoghi marginali in cui l'orizzonte è dato solo dalla conoscenza del frammento della realtà o del fenomeno, senza possibilità di risalire al suo fondamento (metafisica)[62]. La prospettiva del frammento porta ad un orizzonte nel quale mancano ideali forti e condivisi (individualismo) in cui convivono molte e disarticolate agenzie culturali portatrici di valori, a volte contradditori (policentrismo culturale). Anche l'innegabile e, per molti versi imprevisto, risveglio religioso è caratterizzato dalla prospettiva del frammento in cui emerge una credenza "fai da te" nel quale il soggetto sceglie tra le varie proposte religiose i singoli elementi, "frammenti" appunto (eclettismo) che meglio rispondono alle sue personali aspirazioni ed esigenze del momento (soggettivismo), rivelando, di conseguenza, un concreto modo di vivere legato solo alla propria discrezionalità elevata a valore assoluto (etica individuale). La prospettiva del frammento investe anche l'uomo nella sua sfera più profonda, fino a parlare di frammentazione dell'io perché "*se nel post-moderno, crollano le certezze del moderno, viene meno in esso anche il portatore di tali certezze, ossia il Soggetto*". Riassumiamo il tutto con la nota affermazione di Nietzsche (padre privilegiato del post-moderno) "*L'Io è divenuto una favola, una finzione, un gioco di parole*"[63]. Si tratta della deriva nichilista.

Anche nell'ambito di uno stesso sapere si pone la prospettiva del frammento quando la conoscenza non è colta nella sua organicità, ma viene compresa solo nelle svariate analisi dei singoli aspetti in una sempre maggiore gamma di specializzazioni (frammentazione del sapere).

---

[61] Docente di Teologia Dogmatica dell'Università Lateranense e di Storia della Teologia presso il Pontificio Ateneo S. Anselmo, Roma.

[62] L'enciclica *Fides et ratio* ribadisce che "*una grande sfida che ci aspetta […] è quella di saper compiere il passaggio, tanto necessario quanto urgente, dal* fenomeno *al* fondamento. *Non è possibile fermarsi alla sola esperienza; anche quando questa esprime e rende manifesta l'interiorità dell'uomo e la sua spiritualità, è necessario che la riflessione speculativa raggiunga la sostanza spirituale e il fondamento che la sorregge*" (Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*, 83: *EV* 17, 1352).

[63] G. Morra, *Il quarto uomo. Postmodernità o crisi della modernità?*, Armando, Roma 1992, 1996[2], pp. 22-23.

Dal frammento al fondamentalismo

La post-modernità pur situandosi nella linea del pensiero debole incapace di una ragione forte che possa indagare e conoscere la realtà in profondità (fondamento), paradossalmente propone anche soluzioni assolute come esito della conoscenza, ma, a ben vedere, si tratta di "una parte" che viene assunta "a tutto". La prospettiva del frammento rimane, infatti, anche quando della realtà si coglie solo una dimensione e questa assume la pretesa di diventare l'unica, annullando le altre. Esempi di questa prospettiva in cui un "segmento" viene elevato a totalità se ne possono trovare molti. Ne evidenzio brevemente alcuni: ermeneutiche storiche, antropologiche, culturali e scientifico-filosofiche.

Le *ermeneutiche storiche* si pongono nell'ottica del frammento che diviene assoluto quando un'epoca del passato si pretende diventi valore e criterio universale per tutti i periodi della storia. È tuttavia ancora un'ermeneutica storica riduttiva e "fondamentalista" una lettura esclusiva che assolutizza il presente svincolato dal suo strutturale rapporto con il passato, come se il "domani" potesse fondarsi solo su un "oggi" auto-referenziale e auto-genetico e non invece come continuità/discontinuità con "ieri".

Le *ermeneutiche antropologiche* diventano riduttive e assolutizzano un segmento ogni qualvolta la peculiarità biologica, o quella psicologica, o quella spirituale è presa singolarmente, ma con la pretesa di dire tutto dell'uomo. Qui si pone tutta l'attualità e l'urgenza della riflessione bioetica in cui l'uomo è colto nella sua irriducibile completezza, portatore di un valore non negoziabile, e non solo nella sua dimensione corporea di cui la scienza (neopositivismo) avrebbe in esclusiva la chiave (biotecnologie). D'altro lato nemmeno la dimensione "immateriale" esaurisce la totalità dell'uomo e il corpo interagisce continuamente con ciò che potremmo chiamare la valenza spirituale della natura umana[64]. Si tratta ancora di una prospettiva del frammento, quindi, l'esaurire la totalità dell'uomo nella sola dimensione dello spirito vedendo nella corporeità solo un peso da sopportare[65]. Ancora un'ermeneutica del frammento con pretesa di assoluto è una prospettiva antropologica nella quale si vorrebbe che solo il maschile o solo il femminile dicesse il tutto dell'*humanum* (maschilismo, femminismo). Qui si pone anche il rapporto tra natura e cultura, in cui oggi la prima viene sempre di più messa in discussione, vista come prodotto della seconda[66].

---

[64] Bastano alcuni esempi elementari per vedere l'interazione tra corporeità e non-corporeità dell'uomo: la paura (aspetto psicologico) fa accelerare il battito cardiaco (aspetto corporeo) e se una parte del corpo, anche piccolissima, fa male (aspetto corporeo) può provocare irascibilità, depressione etc. (aspetto psicologico).

[65] È noto come questa sia stata la prospettiva del mondo ellenistico, segnato dell'etica stoica, che ha influenzato la spiritualità cristiana. Infatti, la filosofia pagana di stampo greco proponeva una visione morale eudemonista (il fine dell'uomo è la felicità) centrata nell'edonismo (piacere) e nell'epicureismo (piacere stabile). In questo contesto nell'ambito cristiano trovò terreno fertile l'etica stoica, perché adottava un lessico in cui erano ben presenti termini come virtù e bene da realizzare. Per cui si può affermare quanto sostiene un'opera ormai classica, ma ancora valida, dello studio dello stoicismo: "*senza l'incontro con la Stoa lo sviluppo spirituale del cristianesimo sarebbe incomprensibile*", M. Pohlenz, *La Stoa. Storia di un movimento spirituale*, (or. ted. Göttingen 1959), La Nuova Italia, Firenze 1967, II, 397.

[66] Per una riflessione a più voci, I. Sanna, *Legge di natura e interculturalità*, Studium, Roma 2006.

2.4 Per una Formazione integrale nell'epoca post-moderna

Le *ermeneutiche culturali*, in cui a livello antropologico il frammento avrebbe la pretesa di assorbire il tutto, si possono riscontrare nel rapporto tra natura e cultura. Se in un passato, anche recente, ciò che costituiva la "natura" veniva considerato come assoluto e immutabile e fonte discriminante per la cultura, oggi ciò che costituisce il dato naturale viene colto come semplice effetto di un condizionamento storico-culturale. Da queste premesse ne nascerebbe una nuova antropologia nella quale la differenza tra uomo e donna non avrebbe il discriminante nel dato naturale-corporeo (il *sesso*), ma in una dimensione strettamente culturale (il *genere*). Inoltre, in questa prospettiva, poiché il sesso non costituirebbe un elemento naturale (definitivo), ma culturale (provvisorio), si potrebbe (o si dovrebbe) cambiare, perché il soggetto non si riconoscerebbe come uomo o donna, ma sceglierebbe di essere uomo o donna. Insomma, è il soggetto che si assume la pretesa di decidere il significato e il valore della realtà, di fatto però, senza tenerne conto, perché proietta sulla realtà i propri desideri visti come assoluti. Il frammento con pretesa di assoluto, allora, più che il soggetto sembrano essere i suoi desideri.
Il dato di fondo è costituito da *ermeneutiche scientifiche e filosofiche* nelle quali si vorrebbe ridurre il mistero a problema. Infatti, "*in ogni questione, sia essa scientifica o filosofica, è presente un "aspetto-mistero" che ha a che fare con la densità e la profondità dell'essere, e un "aspetto-problema", in cui mediante concetti formuliamo degli interrogativi e cerchiamo di trovarne la soluzione. […] il concetto puro di problema rinvia alla soluzione di un rebus, a un esercizio di tecnica logica; mentre il concetto puro di mistero include un riferimento alla realtà, ad una pienezza d'essere e di senso che è accessibile solo parzialmente e a fatica*"[67]. L'ermeneutica del frammento, quindi, si orienta non verso *la fatica* con cui cercare di scoprire *la pienezza dell'essere e di senso* (mistero), ma nella direzione limitata in cui trovare una risposta funzionale a una data questione (problema). Se la prospettiva del "mistero" è orientata a tutta la realtà nella quale cerca di trovarvi il fondamento da cui farvi scaturire il senso della vita, nell'orizzonte del "problema" si tratta solo di trovare soluzioni parziali in ordine alla risoluzione (logica) di particolari difficoltà. L'obiettivo primario, quindi, diventa risolvere un problema specifico non dare senso profondo alla vita.

La formazione integrale. Una formazione come compimento della persona

Inizio col rilevare che per *formazione* intendo la *tensione verso la forma*, la quale è il *compimento della persona*, ossia la realizzazione in pienezza il "mio essere uomo/donna", che si attua in una dimensione personale. Non può ridursi a semplice "informazione" intesa come offerta di nozioni su un determinato progetto, sulla forma (intellettualismo), e nemmeno è "e-ducazione" nel senso etimologico di "condurre fuori" la forma come se essa fosse già presente dentro l'uomo (ontologismo). In altri termini, la formazione non è costituita solo in un insieme di nozioni da comprendere che vengono offerte e insegnate alla ragione, quindi un imparare ciò che

[67] V. Possenti, *Nichilismo e metafisica. Terza navigazione*, Armando, Roma 2004, p. 334.

prima non c'era. E nemmeno è un portare a compimento le potenzialità presenti nel soggetto, quindi un evidenziare ciò che prima c'era. La *formazione è rendere presente la "forma" nel cuore*[68] *di chi deve realizzarla*.

L'elemento essenziale nella formazione è dato dalla *centralità e dall'unità della persona*. Al di là delle necessarie considerazioni di carattere interdisciplinare[69], la *centralità* rileva che è la persona il soggetto attivo e la risorsa essenziale a cui è rivolta la formazione. L'*Unità* sottolinea che la persona, come emerge dall'antropologia (biblica), deve essere considerata nella sua fondamentale valenza unitaria[70]. Formare, allora, indica un'azione articolata e profonda in cui il formatore agisce in modo da far emergere tutte le possibilità (umane e spirituali) della persona che viene formata. È la persona che deve portare a compimento le proprie potenzialità (centralità della persona) e non il formatore che stabilisce a-priori lo sviluppo ideale della persona. Si tratta, quindi, di sviluppare nel soggetto formato ciò che dovrà essere, ossia il compimento del progetto di uomo/donna a cui è chiamato/a. Insomma il soggetto formato deve diventare ciò che è ed è chiamato ad essere e non l'immagine del formatore. La formazione risulta così strutturalmente intrinseca e non estrinseca allo sviluppo della persona. La centralità della persona, allora, è un dato costitutivo e non funzionale della formazione. Si può affermare che "*L'affrettata quanto improvvida cancellazione del passato, invece di una sua lettura critica costruttiva, penalizza fortemente la pedagogia moderna. Da un modello formativo volto alla trasmissione di conoscenze consolidate ereditate da una lunga gestazione storica (past-oriented knowledge), si è fatto troppo rapido transito a una formazione tutta sbilanciata in avanti, centrata sulla acquisizione di competenze, più che sulla formazione della persona (future-oriented knowledge). La società moderna privilegia il futuro. Ma, come si è visto, la parabola declinante della modernità è caratterizzata dal fatto che l'uomo non si trova più davanti a una visione chiara e a un futuro ritenuto progressivo e certo*"[71].

La persona, inoltre, deve essere colta nella sua *unità sia da un punto sincronico che diacronico*. *Unità sincronica* in quanto la persona ha, in ogni istante, una sua valenza unitaria pur nelle diverse e articolate angolazioni (umane, psicologiche, spirituali) che la compongono e che la costituiscono come persona. Ciò significa che nella formazione si dovrà tener conto di questa unità e lo sviluppo di una componente (es. intellettuale) dovrà armonizzarsi con lo sviluppo delle altre. L'*unità diacronica* indica che nella persona permane una costante identità nel corso del tempo; si

---

68 Intendo *cuore* nell'accezione biblica (leb, kardia): ciò che costituisce l'uomo, che lo rende tale, non quindi la sede dell'affettività.

69 F. Imoda, *Antropologia interdisciplinare e formazione*, EDB, Bologna 1997.

70 In questa prospettiva, l'antropologia cristiana si pone in stretta continuità con l'antropologia ebraica, nella quale l'*anima* non è vista in contrapposizione al corpo (eredità greca), ma nell'orizzonte unitario della *vita* (spirituale) dell'uomo, H.W. Wolff, *Antropologia dell'Antico Testamento*, Queriniana, Brescia 1975, pp. 18-39; J.W. Rogerson, *Antropologia e Antico Testamento*, Marietti, Casale Monferrato 1984, pp. 23-45.

71 S. Lanza, *Maternità ed educazione cristiana. Le prime parole della fede: contesti e itinerari. Una scelta problematica*, in *Lateranum* 63 (1997/3), pp. 471-495, qui p. 481.

2.4 Per una Formazione integrale nell'epoca post-moderna

tratterà di formare questa identità in un progressivo e armonioso sviluppo. Si deve rilevare, inoltre, che "*l'uomo, come persona, può essere considerato secondo la dimensione del suo idem e quella del suo ipse. Secondo la dimensione del suo idem, che indica la permanenza nel tempo di una stessa identità, egli è sempre "se stesso". Secondo la dimensione del suo ipse, che designa lo sviluppo dell'identità soggettiva, egli non è sempre "lo stesso". La sua soggettività è sempre se stessa proprio e quasi paradossalmente nella misura in cui, nel suo concreto esercizio e sviluppo, non è sempre la stessa. La sua autocomprensione in quanto facoltà che comprende è sempre se stessa, ma in quanto soggetto-oggetto autocompreso non è sempre lo stesso*"[72]. Ciò significa che il formatore dovrà essere consapevole di accogliere una persona con la propria unità sincronica, per formarla senza alterarne l'unità diacronica nella quale l'*idem* resterà sempre lo stesso ma l'*ipse* dovrà crescere per una sempre maggiore autocomprensione del soggetto. In altri termini, la formazione deve tener conto della persona concreta, con il suo passato, per armonizzarne lo sviluppo e preparare il suo futuro compimento. La formazione, allora, non può limitarsi ai *primi anni* di una presunta iniziazione, come se questa potesse servire per *tutta la vita*, perché l'unità (diacronica) della persona è costituita come portatrice di una unità passata che è in continua tensione verso una nuova unità futura. È questa continuità diacronica che richiede la necessità della formazione permanente. La centralità della persona, comunque, non deve essere confusa con l'assolutezza dell'individuo. Oggi, infatti, come visto, le istanze umane sono spesso declinate al singolare (individualismo), per cui è necessario, soprattutto nel contesto culturale contemporaneo, *formare la capacità di discernimento della persona* (potremmo chiamarla *ratio*) perché possa, guardando alla totalità della realtà in cui è inserita, conoscere il proprio cammino verso la piena maturità e sia in grado di trovare i mezzi più idonei per realizzarlo. Tratterò più avanti, brevemente, della tematica.

Il compito della mediazione nella formazione

Un altro elemento importante è dato dalla *mediazione della formazione* caratterizzata in primo luogo dai *formatori* ma anche dal *contesto comunitario* in cui si svolge la formazione. Sui formatori ho già rilevato come essi dovranno tenere ben presente la centralità e l'unità della persona da formare, di cui sono servi e non padroni. Quindi i formatori dovranno impostare un accompagnamento formativo personalizzato (a-posteriori) e non un approccio ideologico e astratto (a-priori). Si tratterà, allora, di esercitare come un'arte maieutica attraverso un accompagnamento personale in cui il formatore dovrà essere *testimone credibile* dei valori che intende trasmettere e potrà farlo tanto più efficacemente se quei valori saranno non solo detti con la bocca, ma vissuti integralmente nella vita.

Sull'ambiente concreto in cui si svolge la formazione rilevo come non sia indifferente che la "comunità" sia serena, aperta, viva e stimolante, oppure conflittuale, pettegola, chiusa e stanca. Solo un ambiente *in continua formazione* diventa l'ambi-

[72] I. Sanna, *L'antropologia cristiana tra modernità e postmodernità*, Queriniana, Brescia 2001, p. 352.

to più naturale in cui la persona è in grado di cogliere il proprio cammino di formazione permanente.

Un elemento che può ancora descriversi all'interno della mediazione è dato dai *contenuti e* dalla *modalità stessa della formazione*. In questo ambito risulta vitale l'impostazione di un'articolata e organica formazione iniziale che sfoci, come per connaturalità, in quella permanente. Questo determina che la formazione debba essere adatta alla persona (centralità della persona), la quale dovrà trovare nell'offerta di formazione le premesse e gli stimoli allo sviluppo armonico di tutte le proprie potenzialità (unità della persona). In definitiva, è il rapporto persona/proposta formativa il punto nodale della formazione permanente. Da un lato, è necessaria una persona umanamente matura e aperta per accogliere gli stimoli che la formazione permanente e, previamente, per vivere sino in fondo l'insostituibile momento della formazione iniziale. D'altro lato, è importante che la proposta formativa non si presti ad ambiguità, ma offra con chiarezza quale sia la tipologia che si intende delineare per la persona e il progetto formativo che si propone, senza fughe verso prospettive più immediatamente appaganti per il soggetto, ma non realmente formative[73].

La persona nella storia: tra ratio e conversatio

"*Nella post-modernità, si è passati dalla visione filosofica del mondo e dell'uomo a quella "scientifica", dal pensiero metafisico a quello postmetafisico, dal discorso veritativo o fondativo a quello ermeneutico, dalla questione della verità a quella del senso, dalla filosofia della coscienza a quella del linguaggio. In buona sostanza, il paradigma che rappresentava o pretendeva di rappresentare "l'essenza" dell'uomo è stato sostituito da quello che può rappresentare solo la sua "storicità". Mentre un'antropologia dell'essenza esprime l'uomo nella sua sostanziale compiutezza, nelle sue caratteristiche "astratte" dell'unicità, universalità, trascendenza, immutabilità, l'antropologia della storicità mette in risalto la sua radicale incompiutezza, ed affida al futuro e quindi al tempo l'eventuale possibilità di compiutezza. L'interrogativo fondamentale dell'antropologia non è più quello metafisico "chi o che cosa è l'uomo"?, bensì quello storico "che cosa è, che cosa significa essere uomo"? L'uomo non può più essere "definito" secondo una sua essenza universale, ma solo "descritto" nel suo processo storico, indeterminato ed indeterminabile*"[74].

In questo necessario orizzonte storico nella comprensione della persona, l'analisi, anche sommaria, della modalità con cui compiamo le scelte, da quelle che possono sembrare banali a quelle importanti, ci permette di individuare due elementi antropologici strutturali che potremmo sinteticamente chiamare *ratio* e *conversio*.

Le nostre azioni sono sempre la risposta a qualcosa che accade e che ci obbliga a rispondere. Anche la non azione è una risposta, perché siamo sempre obbligati

[73] Per esempio un progetto formativo molto rigido o particolareggiato potrebbe appagare il bisogno di sicurezza del soggetto anziché la sua reale formazione.

[74] I. Sanna, *op.cit.,* 2001, pp. 31-32.

a rispondere[75]. Nella risposta metto in gioco la scelta, la quale a sua volta è adesione a un modello con cui voglio esprimere la mia identità. Nella risposta, però, oltre al modello, ossia ciò che io vorrei essere, hanno un peso notevole anche quelle che potrei chiamare le mie attrazioni e che mi spingono in modo naturale verso ciò che trovo piacevole e facile. Nelle mie azioni, quindi, ci sarà qualcosa che accade e che mi obbliga a rispondere. La risposta, poi, sarà frutto di una scelta nella quale terrò presente sia le mie attrazioni che spontaneamente mi spingerebbero verso ciò che è facile e piacevole, sia il modello con il quale rivelo (a me stesso) la mia identità. Se l'attrazione mi spingesse verso una scelta nella quale la risposta non si ponesse in armonia con il modello, dovrei convertire la mia risposta[76]. Si pone, quindi, il conflitto nella scelta tra acconsentire all'attrazione o aderire al modello. Il giudice che decide cosa rispondere è la ragione, intesa in senso ampio (*ratio*) non solo logico, ma quale complessiva risposta che parte dal centro della persona. Nel caso in cui la *ratio* decida che la risposta da dare è contraria a quanto suggerito dalle attrazioni, allora dovrò convertire (*conversio*) la risposta facile e piacevole verso una soluzione che sia in armonia con il modello. Questa struttura in cui la *ratio* vaglia la scelta in base al modello, ha un orizzonte asintotico di non-compimento, mentre cerca di raggiungerlo. "*All'origine dell'azione sembra stare una mancanza e, quindi, un desiderio. Ci sentiamo bisognosi, mancanti e siamo alla ricerca di un compimento. Qualcosa ci manca. Ma che cosa? [...] i nostri desideri sono spesso confusi, sproporzionati, squilibrati, enigmatici. Al punto che si può affermare che vogliamo qualcosa che in realtà ignoriamo: il termine reale del nostro desiderio ci resta e misterioso. La volontà, che a differenza del desiderio, conosce l'oggetto del suo tendere e ratifica quindi il moto immediato e "istintivo" del desiderare in una scelta determinata, sperimenta però una strutturale sproporzione in se stessa. [...] Ma la volontà stessa si scopre, a sua volta, abitata e preceduta da un desiderio, di cui non conosce la profondità. Ciò che diventa oggetto della volontà deliberata non esaurisce mai l'apertura originaria del movimento del volere. L'uomo scopre in se stesso che la sua volontà chiara e determinata è sempre preceduta da un più radicale e indeterminato volere, il quale è aperto sull'infinito; scopre che i suoi desideri non sono che l'espressione sempre parziale e inesorabilmente insoddisfatta, di un desiderio più fondamentale, il cui oggetto gli sfugge*"[77].

Conclusione

Nel breve schema con il quale ho tentato di descrivere fenomenologicamente la scelta del soggetto, risulta avere un compito fondamentale l'esercizio di ciò che ho chiamato la *ratio*. La formazione, allora dovrà essere finalizzata a formare proprio la *ra-*

[75] Es. se suona la sveglia ma continuo a stare a letto, questa è già una risposta. Non sono obbligato ad alzarmi, ma sono obbligato a dare una risposta, che in questo caso sarà "stare a letto".

[76] Es. se mi venisse offerto un dolce, la mia attrazione mi spingerebbe a dare come risposta quella di mangiarlo. Se però il mio modello, in questo caso, è "non mangiare i dolci perché hai il diabete", allora dovrò convertire la risposta e rifiutare il dono.

[77] L. Melina, *Amore, desiderio e azione*, in L. Melina, J. Noriega, *Domanda sul bene e domanda su Dio*, PUL - Mursia, Roma 1999, pp. 91-108, qui pp. 92-93.

tio del soggetto affinché possa in definitiva autoformarsi, o, più esattamente, divenire soggetto della propria formazione permanente.

2.4 Per una Formazione integrale nell'epoca post-moderna

La proposta formativa, quindi, dovrà stimolare un atteggiamento di continua conversione che permane tutta la vita (*conversatio*)[78], in cui viene coinvolta la persona nella sua integralità, e non come qualcosa di esteriore o di aggiuntivo al soggetto. Come è stato rilevato acutamente, la disposizione interiore per una buona formazione dovrebbe essere descritta come *docibilitas* e non solo come *docilitas*. Con *docibilitas*, infatti, si intende non solo l'accoglienza aperta, ma passiva e docile (*docilitas*) della realtà, quanto sia la disponibilità a lasciarsi istruire dalla realtà stessa, sia il coinvolgimento attivo e responsabile del soggetto, il quale diventa realmente protagonista della propria formazione[79].

L'orizzonte della totalità dovrà essere costantemente mantenuto, sia in rapporto alla realtà, senza mai ergere un frammento come assoluto, sia in rapporto al soggetto il quale dovrà essere stimolato ad andare oltre quella particolare scelta che lo realizza, per formarsi uno sguardo che sappia guardare lontano, verso il suo compimento (*forma*).

La persona dovrà, quindi, sviluppare tutte (orizzonte della totalità) le potenzialità che le sono proprie, dalla vita affettiva e di relazione, al progresso culturale e professionale, alla sempre maggiore integrazione nel proprio ambiente relazionale (famigliare, lavorativo, ricreativo).

La formazione integrale, in definitiva, dovrà permettere la crescita della coscienza del soggetto intesa come capacità di rispondere alle istanze che vengono dalla storia, dalla storia concreta e personale in cui è chiamato a vivere (colta nell'orizzonte della totalità), che gli permettano di essere vissute come occasione propizie di realizzazione della propria *forma*.

---

[78] Intendo per *conversatio* una disposizione permanente, un *habitus*, una connaturalità alla conversione come *status et modus vivendi*. La *conversio*, invece, si pone sul piano fattuale e contingente ed è circoscritta ad una modalità puntuale di conversione. La *conversatio* è una permanenza a-priori *nel* soggetto, la *conversio* è una realizzazione a-posteriori *del* soggetto.

[79] A. Cencini, *Il respiro della vita*. *La grazia della formazione permanente,* San Paolo, Cinisello Balsamo 2002, 2003[2], p. 34.

BIBLIOGRAFIA

CENCINI A., *Il respiro della vita*. *La grazia della formazione permanente*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2002, 2003[2].

IMODA F., *Antropologia interdisciplinare e formazione*, EDB, Bologna 1997.

LANZA S., *Maternità ed educazione cristiana. Le prime parole della fede: contesti e itinerari. Una scelta problematica*, in *Lateranum* 63 (1997/3), pp. 471-495.

MELINA L., *Amore, desiderio e azione*, in L. MELINA, J. NORIEGA, *Domanda sul bene e domanda su Dio*, PUL - Mursia, Roma 1999, pp. 91-108.

POHLENZ M., *La Stoa*. *Storia di un movimento spirituale*, (or. ted. Göttingen 1959), La Nuova Italia, Firenze 1967, II.

POSSENTI V., *Nichilismo e metafisica. Terza navigazione*, Armando, Roma 2004.

ROGERSON J.W., *Antropologia e Antico Testamento*, Marietti, Casale Monferrato 1984.

SANNA I. (ed.), *Legge di natura e interculturalità*, Studium, Roma 2006.

SANNA I., *L'antropologia cristiana tra modernità e post-modernità*, Queriniana, Brescia 2001.

WOLFF H.W., *Antropologia dell'Antico Testamento*, Queriniana, Brescia 1975.

2.5 CONSAPEVOLEZZA GLOBALE E NARCISISMO NEI RAPPORTI INTERPERSONALI

di Giuseppe Crea[80]

Alla ricerca di comportamenti interpersonali autentici

Essere capaci di alterità oggi vuole dire fare i conti con le tante sfide che coinvolgono la persona.

Si tratta di un invito ad allenarsi a riscoprire il senso della vita relazionale incarnata in questa epoca travagliata da così tanti avvenimenti di divisione. Abbiamo bisogno di ritrovare il senso di questa realtà radicata nella storia concreta delle persone che cambiano, negli impegni e nelle attività che si riqualificano, nelle comunità di convivenza interculturali che diventano sempre più transnazionali, a partire però da un modo nuovo e rinnovato di porsi di fronte alle situazioni che interpellano i singoli e le diverse realtà.

Narcisismo competitivo e vita comune

Il processo di relazione ci riporta al significato profondo del rapporto autentico con il contesto in cui le persone vivono, in particolare nei contesti relazionali dove la relazione autentica è sempre più percepita come una sfida, come sistema di rinnovamento non solo per l'individuo, ma anche per l'altro con cui egli è in relazione. Oggigiorno sembra stiano passando di moda termini come "globalizzazione" o "mondo-villaggio". Siamo invece in una fase di disincanto, in cui ci si accorge che non basta semplicemente accendere il televisore o connettersi ad internet per dire di appartenere alla stessa famiglia umana. Si può restare affascinati dalle nuove tecnocrazie, ma non è questo che ci permette di affrontare e superare le problematiche esistenziali che accompagnano il processo di maturazione di una vera comunione tra le persone. Occorre invece coinvolgersi in modo nuovo e permanente, per essere voce reale di una vita relazionale altrettanto reale nel mondo di oggi, sapendo che ogni difficoltà e ogni crisi può diventare un momento di crescita verso la comune aspirazione di tutta l'umanità, a vivere pacificati come membri della stessa casa comune.

L'esperienza di relazione passa attraverso le realtà di un mondo sempre più globalizzato, centrato su una comunanza di valori e di senso. Quando si perde di vista questo comune obiettivo, la relazione entra in crisi e rischia di arroccarsi nel "giardino privato" o nella "torre di avorio" dei tanti individualismi, un'affermazione che ci ricorda il concetto di fondo di una struttura narcisistica.

Parlare di narcisismo competitivo in questo contesto vuol dire riferirsi ad un modo disfunzionale di intendere il comportamento interpersonale, quando cioè le persone vivono il proprio impegno relazionale restando centrate su se stesse, sulla pro-

[80] Docente presso la Pontificia Università Salesiana (cattedra di psicologia e di tecniche dei test) e presso l'Istituto di Teologia della Vita Consacrata Claretianum (psicologia transculturale).

pria opera, sulla propria azienda, sul proprio progetto, esaurendo però lo slancio di apertura all'altro che arricchisce.
È la tentazione di restare chiusi in se stessi, nei propri programmi e nei propri progetti, senza aprirsi alla differenza del mondo che circonda dentro e fuori ogni comunità, e senza un reale confronto con la realtà esterna, vicina e lontana, che si presenta con le sue diversità e con le sue esigenze. Dinanzi a questa tentazione, le persone possono vivere in modo distorto il proprio rapporto con l'altro, con una scarsa coscienza della propria e dell'altrui realtà. Il richiamo ad una speranza vera e reale implica la capacità di proporsi nel contesto delle relazioni, in un modo consapevole ed attento alla propria esistenza e a quella degli altri, in vista di un'azione assertiva di relazione che rispetti l'armonia della reciprocità, dove c'è spazio per l'autonomia delle singole differenze di ognuno (come individui o come gruppo), ma anche per una comune convergenza verso un unico progetto di com'unitarietà. Per tale autonomia assertiva occorre che le persone si riapproprino di quella "consapevolezza globale" di sé e degli altri, unita ad un impegno per una realizzazione concreta e creativa che rispetti ciascuno e che sia aperta ad accogliere le risorse sulla base di scelte consapevoli che tengano conto dei valori condivisi da tutti nel cammino di conversione reciproca.

Comunicazione competitiva e rispetto dell'alterità

La comunione consapevole di sé e dell'altro-diverso-da-sé aiuta a porsi in un atteggiamento diverso di dialogo genuino con l'altro, mentre la globalizzazione intesa come autonomia narcisistica porta ad atteggiamenti di competitività, di incomunicabilità, di sopraffazione, di lotta che mira, in ultima analisi, all'eliminazione dell'altro, del diverso, con tutte le sue differenze.
Nella società che punta sull'*"uomo comunitario"* le persone sono chiamate permanentemente ad optare per un'autentica reciprocità.
L'appello alla comunione consapevole e autentica diventa l'unica alternativa del mondo post-moderno, per riuscire a mettere insieme le diverse risorse presenti in tutto il sistema umanità; deve pertanto porsi come alternativa significativa e reale dinanzi alle attuali sfide in cui l'umanità sente di essere inserita. In un mondo che vede rafforzate le proprie divisioni, i propri confini e le proprie tradizioni, l'umanità è chiamata ad essere segno visibile di fraternità, passando da una comunione ideale ad una condivisione concreta e visibile, vissuta nel contesto delle tante comunità reali che riscoprono il senso dell'autenticità delle relazioni.
La globalizzazione competitiva porta invece le persone a focalizzarsi su se stesse, riducendo ogni dialogo ad uno sterile "monologo" centrato sulle proprie cose, con un grosso investimento di energie necessarie per difendere in modo unilaterale il proprio mondo, senza tenere conto della diversità e della ricchezza dell'altro.
Tale tendenza rispecchia il rischio odierno di vedere frantumati i valori e le prospettive comuni, anche dinanzi alle urgenze che il mondo sta vivendo. I fatti terroristici dei nostri giorni, la regressione fondamentalista, il sopruso di un capitalismo del Nord che si impossessa delle ricchezze dei paesi del Sud, la difficoltà a perseve-

rare nella vita di coppia e di famiglia, l'incapacità delle nuove generazioni a fare progetti a lungo termine, sono indicatori che confermano questa incapacità ad armonizzare la pluralità delle differenze, con la tendenza ad omogeneizzarle trincerandosi dietro singole identità che danno sicurezza al proprio gruppo di riferimento.

Quando la competizione passivizza la ricchezza dell'altro

Da una posizione narcisista, gli individui, i gruppi e le comunità rischiano di esibirsi come "speciali" e agiscono in modo autoreferenziale, riferiti cioè a scopi e obiettivi fatti a propria immagine e somiglianza. Nella vita relazionale sono molteplici gli esempi che ci riportano a tale rischio, soprattutto quando nei gruppi proposivi (es. le *equipe* di lavoro, le diverse agenzie formative, ma anche nei gruppi primari, come la famiglia) si ha "bisogno" di persone iperattive e competenti nelle diverse specializzazioni, oppure di progetti a proprio uso e consumo, ma senza un reale riferimento alla idea di comunione che abbracci il senso comune che rivaluta le risorse di tutti.

Il risvolto di tale posizione nel contesto relazionale è che, lì dove c'è una ipervalutazione di sé o del proprio progetto di attivazione e di lavoro, c'è pure una svalutazione dell'altro[81]. Infatti, il ripiegamento su di sé comporta un senso di impotenza per chi si sottomette e si sente usato, rimpiazzato da un processo interiore di idealizzazione che porta ad una progressiva dissociazione dal reale. Anche nella vita di comunione e di gruppo, la posizione di svalutazione di sé comporta un atteggiamento di "ammirazione" dell'altro, di idealizzazione delle sue cose e dei suoi modi di fare, al punto da lasciarlo fare senza essere capaci di proporsi come interlocutori autentici ed efficaci. Tale atteggiamento di sottomissione conferma implicitamente chi assume la posizione complementare narcisista, rafforzando la sua capacità a dominare con i suoi progetti, continuando a mantenere la posizione di sé come essere speciale.

Non solo, ma occorre anche considerare un altro tipo di atteggiamento che viene confuso con l'accettazione delle competenze comuni, quello cioè di chi, da una posizione di superiorità, tende a riversare a senso unico sugli altri le proprie risorse, rendendoli recettori passivi delle capacità altrui. Il rischio di tale atteggiamento è che l'altro non viene considerato nella sua realtà valoriale, nel suo essere "persona", ma qualcuno da svalutare per continuare a iper-valutare se stessi. Ciò succede quando i progetti o le programmazioni comuni ed individuali sono basate su un grandioso senso di sé che vittimizza l'altro considerandolo in funzione della propria realizzazione[82]. Tale condizione narcisistica considera il rapporto con l'altro in modo strumentale al proprio equilibrio personale e ha tre conseguenze negative sull'intera rete delle relazioni di un gruppo o di equipe, che potremmo così sintetizzare[83]. Anzitutto, le

---

81 G. Crea, F. Mastrofini, *Animare i gruppi e costruire la comunità. Indicazioni e metodi per una leadership responsabile*, Dehoniane, Bologna 2004.

82 G. Crea, *I conflitti interpersonali nelle comunità e nei gruppi*, Dehoniane, Bologna 2001.

83 C. De Nitto, *Responsabilità comunitaria e narcisismo nel processo di globalizzazione*, in *Psicologia, Psicoterapia e Salute*, vol. 8, n. 2, p. 145.

persone tendono ad "usare" gli altri, le cose, in modo unidirezionale. Secondo, ciò porta ad una posizione di dominio nei confronti dell'altro, con l'implicita pretesa che egli stia lì per accondiscendere alle proprie aspettative. Terzo, gli obiettivi saranno fini a se stessi, e ci si focalizza in modo eccessivo sul senso di perfezionismo[84].

Verso una consapevolezza globale radicata nella capacità di apertura autentica all'altro

Il vento di speranza che si vuole respirare, a partire dal bisogno di com'unitarietà autentica contrapposta alla frantumazione della globalizzazione individualistica, ci riporta a individuare il superamento dell'ottica narcisistica del rapporto Io-Tu, assumendo una prospettiva che consenta, nell'ambito specifico della nuova relazionalità consapevole, di fare la spola tra la persona, con il suo valore e il progetto di alterità autentica che le compete, e il contesto più ampio in cui essa si trova a vivere, il gruppo, l'equipe, dove è chiamata a produrre sì, ma insieme. In tale processo di collegamento, il senso di com'unitarietà ha un posto privilegiato, perché essa diviene laboratorio di condivisione dei valori che permettono a ciascuno di sperimentare come il progetto comune è pur sempre possibile, anzi è un dovere per ognuno, per far crescere l'intera umanità.

Nella consapevolezza globale le persone sono capaci di accogliere e riscoprire le differenze interpersonali come importanti alla globalizzazione consapevole. Da una posizione di genuino interesse per l'altro esse riescono ad incuriosirsi dei loro punti di vista differenti, vedendoli non in competizione con la propria identità, ma come un'opportunità per imparare qualcosa in più di se stessi attraverso il confronto con le diversità dell'altro, dandosi così il permesso di comprendere le cose comuni anche dalla prospettiva dell'altro. Esse saranno disponibili a riconoscersi come paritarie nel processo di esplorazione reciproca, sapendo che è possibile aprirsi alle risorse e alle potenzialità dell'altro, perché importanti per la crescita comune.

La chiave di lettura di una sana consapevolezza del processo di crescita comune appartiene alla vera natura dell'essere umano. La speranza per qualcosa di nuovo non è un'invenzione medicamentosa per sedare le angosce dell'uomo post-moderno, né tanto meno una panacea per non pensare alle condizioni reali in cui le persone sono chiamate a vivere. È una speranza radicata nella certezza che l'uomo può continuare ad accrescere il senso di *com'unitarietà* a cui è chiamata l'umanità intera.

[84] Baiocco *et al.*, *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*, Erickson, Trento 2004.

BIBLIOGRAFIA

BAIOCCO *ET AL.*, *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*, Erickson, Trento 2004.

CREA G., *I conflitti interpersonali nelle comunità e nei gruppi*, Dehoniane, Bologna 2001.

CREA G., MASTROFINI F., *Animare i gruppi e costruire la comunità. Indicazioni e metodi per una leadership responsabile*, Dehoniane, Bologna 2004.

DE NITTO C., *Responsabilità comunitaria e narcisismo nel processo di globalizzazione*, in *Psicologia, Psicoterapia e Salute*, vol. 8, n. 2, 2002.

2.6 SAPERE E IDENTITÀ IN DIALOGO PER UNA CONOSCENZA UNITIVA

di Antonino Raspanti[85]

Il percorso formativo della Facoltà Teologica di Sicilia é disegnato su un orizzonte di riferimento: formare alla dimensione personale e comunitaria, locale e globale, ecclesiale e civile, in un quadro epistemologico che integra nella ricerca teologica, quella della filosofia e delle scienze umane e sociali. Tale compito si svolge attraverso la promozione di una cultura della *mediazione del senso*[86] pieno della vita con le molteplici esperienze, spesso conflittuali, ma anche rilevanti (i segni dei tempi) che fanno parte delle nostre esistenze contemporanee. La capacità di mediazione e valorizzazione delle complementarità permettono che queste esperienze si interroghino a loro volta con le sollecitazioni umane, sociali e morali che fanno della Chiesa una tradizione vivente di formazione continua. Questo orizzonte multidimensionale permette di definire la funzione propria della figura di *accoglienza integrale* che intendiamo preparare come dono alla società globale.
Il dispositivo didattico dell'intero iter formativo è pensato per promuovere, in modo progressivo, una formazione accademica che sia rigorosamente strutturata, ma che sia anche *evento*, permetta cioè ad ogni studente l'accesso alla sua originalità personale, attraverso la costituzione di un percorso intellettuale che autorizzi la creatività e l'appropriazione critica e matura dei contenuti della formazione.

La peculiarità di questo compito è tale da non poter consentire una semplicistica separazione tra contenuto da comprendere/trasmettere (la rivelazione e la risposta di fede) e le modalità di trasmissione. In altre parole, non è possibile trasferire le modalità di altri campi applicativi agli scopi che fanno capo ad una Facoltà teologica. La teologia cristiana è intelligenza di un sapere, quello della fede, che presenta delle peculiarità da rispettare, pena il fallimento del comprendere. Propongo quindi la descrizione del nostro compito, profondamente interconnesso nella modalità della realizzazione didattica con la sua connotazione originale, richiamando per cenni da un lato qualche nodo che il cristianesimo ha vissuto e vive nella modernità e nel post-moderno, e dall'altro quanto la specificità della fede cristiana determina nella costruzione dell'identità, con il suo *consegnarsi* come apprendimento vivo, in divenire costante.

Una delle sfide di fondo che il Cristianesimo ha affrontato con gli sviluppi nel postmoderno, è quella della relazione come spazio da aprire all'altro perché questi si espri-

---

[85] Preside della Facoltà Teologica di Sicilia, Palermo.

[86] *Senso* è qui inteso in una accezione più ampia di significato linguistico: esso integra la prassi, le decisioni, le rappresentazioni, la corporeità agita, etc.; *mediare* è molto più che tradurre e trasmettere, comporta l'invenzione processuale di tale senso secondo i due momenti che l'etimologia della parola stessa suggerisce: andare al centro. Fuor di metafora, acquisire una forma mentis capace di rendere conto della propria fede, speranza e carità.

ma in libertà, senza che dogmi e precetti ostacolino la sua originalità di espressione. Iniziata come questione dell'autonomia del soggetto e della sua ragione è divenuta lentamente una comune ricerca accademica che esplora quanto avviene all'interno di una intersoggettività.
Dopo il Concilio Vaticano II, la percezione di una certa autoreferenzialità dell'agire ecclesiale - che si avvicina a quanto nella sfera del privato e nella vita politica avviene in relazione alle decisioni che entrano nella sfera etica - ha confermato come la convinzione religiosa costituisce l'intima e profonda identità di un agire morale. Nella convinzione cristiana, questo agire secondo coscienza, che fa da timone alle scelte della persona, è profondamente radicato. La teologia ha sviluppato anche una legittimazione della fede davanti alla ragione storica e alla ragione filosofica, indicando la questione centrale del valore e del ruolo della ragione medesima nell'attingere la verità.

Il nodo centrale della svolta globale che tutti ci investe è quello della relazionalità. L'immissione della scoperta del valore relazionale come fattore di governo sociale, che si è sviluppata da Fichte in poi, mira a far risalire l'attenzione dalla relazione inerte con gli oggetti a quella indispensabile tra uomini. La necessità di dialogo tra culture e religioni differenti che la globalizzazione ha messo a fianco, richiedono una apertura formativa che attraversando l'intera persona la aprono all'altro.
La presenza di un altro che si presenta all'io ancor prima che questi cominci a pensare e con il quale, dunque, deve aprire un confronto - come sostiene Verweyen[87] - è una scoperta generativa che mette in luce la paradossalità dell'esistenza umana. La induce infatti a cogliersi come un io condizionato dall'altro, ma che riesce al tempo stesso ad agire in libertà e scegliere se abbracciare l'altro con il suo pensiero e integrarlo a sé o no.
La consapevolezza dell'alterità lo determina comunque, tanto da non potersi pensare se non profondamente condizionato da essa; infatti, per esprimersi è necessario l'altro.
Nessuna delle due cose può tuttavia riuscire se non attraverso la libera decisione di ascolto dell'altro: "*Mi basta avere il tuo orecchio, e già trovo la mia parola*", dice Karl Kraus[88]. Il processo si completa quando chi si apre al confronto, si riconosce *accolto* in questo altro. Questa paradossalità di dipendenza è la prima condizione in cui può esprimersi una libertà che si volge all'unificazione.

Dobbiamo però fare attenzione a superare tre scogli in cui può infrangersi questa avventura della libertà partecipativa. 1) La tentazione di lasciare andare in frantumi ogni immagine dell'altro che ci facciamo quando non siamo disposti ad accettare che l'altro è comunque un mistero e può rivelarsi del tutto diverso da come ce lo immaginiamo. 2) La paura del cambiamento che impedisce di far maturare la propria individualità. 3) La mancanza di consapevolezza che il lavoro di maturazione

[87] H. Verweyen, *La parola definitiva di Dio. Compendio di teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 2001, pp. 174-178.
[88] Zuflucht, in *Worte in Wesen*, München 1959, p. 63.

non ostacola bensì è condizione perché la propria libertà possa diventare rispecchiamento di libera identità rispetto all'altro, riconosciuto come la partenza della mia originale autorealizzazione.
Senza l'atto di riconoscimento di un'altra libertà, infatti, l'autocoscienza non si può costituire, perché l'io si trova come consegnato a se stesso e quindi svincolato dal necessario rapporto con l'altro. È invece solo l'altro, l'altra ragione, che mi offre il senso della mia ragione e un'immagine adeguata di me, perchè mi porta ad un confronto reale. Questo riconoscimento dell'altro, mi media a me stesso.
Qui sta il senso fondamentale di reciprocità del dovere morale: mentre mi chiama all'impegno nei confronti di una alterità, mi chiama a costruire per l'altro, me stesso.
La persona in Dio è relazione sussistente e generativa di relazionalità.
In effetti, la rivelazione cristiana culmina nell'atto in cui Dio si svuota fino a lasciarsi ingoiare dal nulla della morte. Questo dramma non è stato inteso dai cristiani come modalità esterna di Dio, come facciata per legittimare una strategia salvifica, ma come pertinente l'essenza stessa della divinità - fatta di Amore-relazione - che attraverso la Croce rivela agli uomini la via della relazione come salvezza.

Questo aspetto è fondamentale per la costruzione di un'identità capace di governare il disagio e la frattura della trasformazione, cifra costitutiva del tempo presente. Il dramma della Croce è luogo di trasformazione e di stabilità insieme. Da un lato, dice che Dio può accogliere e reggere la lacerazione della distanza e della separazione in sé medesimo senza perdere la sua identità, il suo essere, e dall'altro che ciò può accadere in vista di una unione ancora più profonda che per attuarsi richiede ricerca continua. Questo aspetto apre anche alla pluralità, vista come unione delle differenze in un'armonia superiore che le trascende e le unifica. La differenza delle Persone in Dio è infatti la condizione di uno scambio e la prova di una comunanza di unità, che non esclude la differenza. Il cristianesimo ritiene che ogni Persona della Trinità possiede l'intero proprio essere solo come dono *in vista* e *mediante* le altre.
Come si vede, nella rivelazione cristiana la questione della singolarità personale, con la sua autonomia, autocoscienza e libertà, e della sua connessione con altre singolarità si pone in modo tale che questa connessione parte da una libertà originaria in originaria diversità, dove quanto più le Persone si differenziano e crescono nell'autonomia, tanto più grande è la loro unità.

La distanza-vicinanza, necessaria per stabilire la singolarità personale, nell'essere e nell'agire di ogni persona, trova in Dio-Trinità un aspetto essenziale di intimità dove il Tu si eleva tanto più magnifico quanto più l'Io si fa dono. Si vorrebbe dire, prendendo a prestito le parole di una mistica del secolo scorso, Adrienne von Speyr, che in Dio "*ciascuno partecipa se stesso all'altro in maniera che non è perciò costretto ad essere meno se stesso*"[89].
Un teologo contemporaneo, G. Greshake, riecheggiando von Balthasar, afferma che

[89] H.U. von Balthasar, *L'ultmo atto. Teodrammatica* V, Jaca Book, Milano 1985, pp. 80-81.

la persona ha la propria identità "*nell'essere-via-da-sé verso gli altri, il che però significa al contempo che egli "acquista" la propria identità a partire dagli altri*"[90].

Il cristianesimo, come sostiene Jüngel[91], riconosce come *luogo* di Dio, l'uomo. Chi abbraccia questa convinzione rifugge dall'identificazione dell'uomo con Dio, che porta a comportamenti non altruistici, dunque decostruttivi della persona e di una comunità. Pensare all'identità come risultato dell'amore porta ad essere un traboccante, coraggioso contenitore di alterità.
In altri termini, aprendosi ad una relazione altruistica, la persona apprende ad andare verso l'altro con la forza unitiva della propria incondizionatezza: "*l'io si dà al tu amato in modo tale da non voler più essere io senza questo tu … - e - pur di essere vicino al tu amato rischia ogni distanza*"[92].

La missione specifica di una preparazione teologica è esplorare questo tipo di pedagogia dell'essere *con* e *per* e co-determinarla in modo sostanziale con un'azione didattica che deve farsi esperienza personale per acquisire la capacità di essere trasmessa, per generare lo spirito di comunità in un territorio.
Una trasmissione di questo tipo non veicolabile mediante una acquisizione razionale del contenuto, né questo può essere accolto senza che in questo processo di apprendimento la persona scelga di mettere in gioco l'intera esistenza.
Nella tradizione cristiana la trasmissione avviene in una particolare forma: quella dell'incontro personale che si fa testimonianza. Come in ogni incontro personale, anche qui è fondamentale la percezione per la quale uno può dire: *mi posso abbandonare, posso avere fiducia, perché nei fatti testimoni la validità di ciò che dici*.
E tale fondamento non è ottenuto sinteticamente da un rapporto d'aula o dalla combinazione delle parole e delle azioni singolarmente prese: "*è soltanto dove noi non afferriamo il singolo dettaglio in quanto singolo, ma in ogni singolo vediamo l'uno e l'intero in quanto tale, che qui ci interpella e ci si fa incontro ..: lì c'è la possibilità di scorgere la forza attiva del fondamento personale*"[93].

Ogni conoscenza è resa possibile nell'ascolto libero. Un tentativo storico oggettivante di conoscenza, che si astrae da un simile impegno della libertà, non può arrivare a conoscere in maniera adeguata la realtà né comprenderne la storia.
La tentazione da cui una Facoltà di teologia deve continuamente guardarsi, è cadere in una conoscenza oggettivante ed estraniante, che la taglia fuori dalla *traditio*. Tradizione e trasmissione insieme, la *traditio* è l'unico evento nel quale può esistere e comprendersi.
Il discente che si affida a questa formazione - che ha come scopo lo sviluppo dell'intera persona - impara non ad abbandonare l'autonomia, bensì a governare co-

[90] G. Greshake, *Il Dio unitrino. Teologia trinitaria*, Queriniana, Brescia 2000, pp. 232-233.
[91] E. Jüngel, *Dio mistero del mondo*, Queriniana, Brescia 2004, p. 390.
[92] *Ibidem*, p. 414.
[93] B. Welte, *Sulla traccia dell'eterno*, Jaca Book, Milano 1976, p. 62.

2.6 Sapere e identità in dialogo per una conoscenza unitiva

struttivamente la sua mente per difendersi dalla frammentazione. L'atto di scelta che compie nel determinare l'orientamento del suo sapere, lo immette in una struttura appartenente a una dinamica universale. Potersi riconoscere in essa, testimoniando quanto apprende nei risultati dell'esperienza quotidiana, lo porta ad apprendere la verità di sé e l'interscambio disinteressato con l'esistente lo rende un riflesso di Dio in cui l'altro può ritrovare se stesso.

La tradizione è una bellezza che noi preserviamo
e non una serie di catene che ci legano.
Un ritorno alle origini rinvigorisce perché è un ritorno alla natura e alla ragione.
L'uomo che torna alle origini lo fa perché desidera comportarsi
nel modo eternamente saggio,
e cioè naturalmente, ragionevolmente, intuitivamente.
Ezra Pound, 1913

BIBLIOGRAFIA

COPPI P., *Prometeo: dal destino tragico al Dio ad-veniente,* in M. SIGNORE, G. SCARAFILE, *Libertà, evento, storia*, EMP, Padova 2006, pp. 232-237.

GRESHAKE G., *Il Dio unitrino. Teologia trinitaria*, Queriniana, Brescia 2000.

JÜNGEL E., *Dio mistero del mondo*, Queriniana, Brescia 2004.

VERWEYEN H., *La parola definitiva di Dio. Compendio di teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 2001.

VERWEYEN H., *La parola definitiva di Dio*. *Compendio di teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 2001.

VON BALTHASAR H.U., *L'ultmo atto. Teodrammatica* V, Jaca Book, Milano 1985.

WELTE B., *Sulla traccia dell'eterno*, Jaca Book, Milano 1976.

ZUFLUCHT, in *Worte in Wesen*, München 1959.

La filosofia forma e costituisce l'anima,
ordina la vita, guida il nostro agire,
mostra che cosa dobbiamo fare e lasciar fare
e tiene il timone se ci troviamo in acque pericolose.
Senza di essa non c'è vita senza angoscia e disordine.
Ogni ora arrivano mille cose che ci chiedono il consiglio,
che solo essa può dare.
Seneca

Fino al momento precedente a quello in cui cominciamo a scrivere,
abbiamo a nostra disposizione il mondo (...) il mondo dato in blocco,
senza né un prima né un poi, il mondo come memoria individuale e come potenzialità implicita (...).
Ogni volta l'inizio è quel momento di distacco dalla molteplicità dei possibili:
per il narratore è l'allontanare da sé la molteplicità delle storie possibili,
in modo da isolare e rendere raccontabile la singola storia che ha deciso di raccontare
***Italo Calvino**, "Appendice" alle "Lezioni americane"*

2.7 DALL'INTERAZIONE TECNOLOGICA ALLA CO-RELAZIONE FILOSOFICA

di Patricia Pagoto[94]

Premessa

Cominciare è difficile, ma anche semplice se si considerano come note a margine di un discorso comune, le proprie riflessioni. Queste ve le trasferisco in forma di appunti. Consideratele una sorta di diario del mio percorso di ricerca tra discipline differenti.

La crisi[95] delle ideologie ha portato nella nostra società occidentale, non solo un diffuso senso di smarrimento culturale, ma una profonda crisi di identità. L'esigenza di far tornare l'uomo protagonista della propria storia, apre orizzonti nuovi per la ricerca e per l'impegno formativo delle nuove generazioni.
La *formazione che insegna ad apprendere*, ad *intraprendere* è fatta di ragionevolezze e anche, e molto, di atmosfere, sentimenti, sensazioni, relazioni. In queste pagine cercheremo di approfondire quanto un percorso formativo di co-relazione - per gli elementi di consultività[96] che contiene - contribuisce a rendere più trasmissibile agli altri il sapere, sotto forma di *conoscenza coerente* alle necessità progettua-

[94] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

[95] Vi prego di considerare queste osservazioni come un canovaccio su cui poggiare un ragionamento comune centrato sulla ripresa di valore di quello che il tecnicismo ha liquidato come *sapere non necessario*. Lo stile, specie lì dove assume forma definitoria, non vuole essere espressione di una teoria acquisita, ma ha unicamente lo scopo di fissare alcune tesi, frutto di esperienza sul campo, per sottoporle alla discussione e ad una ulteriore comune elaborazione. Con questi stessi intenti, questo saggio viene redatto per la pubblicazione.

[96] Vale a dire il supporto di consigli, suggerimenti e orientamenti che aiutino il consultante a trovare strade per lui soddisfacenti per affrontare ed elaborare, in modo positivo, i problemi che egli pone. Ciò esclude che la consulenza si trasformi in attività terapeutica o normativa. (Cfr. A. Poma, *La consulenza filosofica*, http://www.pratichefilosofiche.com/articoli/2006/09/27/andrea-poma-la-consulenza-filosofica).

li della situazione organizzativa. Parleremo anche della *consulenza filosofica*[97] per l'organizzazione, pratica di *dialogo riflessivo* che sta prendendo piede come sostegno all'esercizio della formazione.

2.7 Dall'interazione tecnologica alla co-relazione filosofica

Alchimie forma-sofiche per l'organizzazione partecipativa del sapere è una frase-manifesto - certamente provocatoria - che abbiamo coniato per offrire alla formazione una *chance* di riflessione sul pensiero *sensibile*[98] che per millenni ha sostenuto concretamente la relazione tra ricerca e apprendimento.
Riferendosi alla *Terminologia filosofica*[99] Adorno dice: "…*Se la famosa frase di Wittgenstein afferma che bisogna dire solo ciò che si può esprimere chiaramente, ma sul resto si deve tacere, direi allora che il concetto di filosofia significa precisamente l'opposto, e che la filosofia è lo sforzo permanente e quanto si voglia disperato, di dire ciò che a rigore non può essere detto. La filosofia non è dunque uno specchio rivolto all'esterno e che rifletta una qualche realtà, ma, assai più, il tentativo di dare un valore oggettivo, stringente all'esperienza o a questa volontà di dire: il pensiero in senso forte, e cioè quando non è stato manipolato secondo le esigenze di qualche disciplina o finalità, ha certamente sempre qualcosa di questa ispirazione*".

Il processo di sviluppo occidentale è prefigurato nella visione[100] dell'educazio-

---

97 La consulenza filosofica è la prestazione professionale di una consulenza da parte di un *consulente* esperto in filosofia a un *consultante* che liberamente e spontaneamente gliene fa richiesta (A. Poma). Definibile come *riflessione nel dialogo*, la peculiarità della consulenza filosofica si avvicina a quella della maieutica socratica e scava in maniera morbida, flessibile e non rigorosa per far emergere l'autenticità della persona. La dichiarata assenza di un metodo è garanzia della singolarità e specificità dell'individuo. Achenbach rifiuta il concetto di metodo inteso come metodo scientifico che essendo applicato indistintamente in tutti i casi, non può rendere conto della particolare biografia di ogni persona. La consulenza filosofica si muove il più lontano possibile da eccessivi schematismi e rigorismi che bloccano il pensiero e deprimono l'affettività. Cfr. Gerd B. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo Saggi, 2004.

98 "*Non è un nuovo illuminismo della ragione, quello che propone Achenbach, che sostiene piuttosto un'anima razionale o una ragione sensibile che ha tre nemici: la convinzione precipitosa, la fredda esattezza e la verità senz'anima*". Concludendo con le parole dell'Autore, se la filosofia "*si irrigidisce in se stessa, se persiste nella sua auto-affermazione devota alla tradizione, se tiene se stessa sotto chiave, allora non potrà lasciarsi andare ed essere presso le cose. In breve: se teme i pericoli – cui certo soccombe, ma nei quali solo può giungere a se stessa – è persa. Persa in quanto spirito vivace che non è un rimurginare in sé, ma, secondo l'uso hegeliano, è la forza di essere presso se stessa nell'altro*". Cfr. l'introduzione di Raffaella Soldani al volume Gerd. B. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo Saggi, 2004.

99 Th. W. Adorno, *Terminologia filosofica*, Einaudi, 2007.

100 J. Delors, *Nell'educazione, un tesoro*, Armando, Roma 1997, Rapporto curato per l'UNESCO nel '96 da Jaques Delors. In questa sede va promossa una ricognizione del pensiero, in particolare, su: *Imparare a vivere insieme, imparare ad essere*. Questi pilastri dell'educazione sono basilari per cercare di superare le rivalità tra le nazioni e le tensioni tra Paesi poveri e Paesi ricchi e aiutare ogni giovane, ogni cittadino, a comprendere e dialogare con il diverso da sé, scoprendo nell'altro elementi di compatibilità e di somiglianza. La scuola, insieme alla famiglia e alla comunità, deve aiutare ogni giovane a scoprire la propria identità personale, perché "*se si debbono capire gli altri, è necessario innanzitutto capire se stessi*". L'istituzione educante al *lifelong learning*, per favorire la collaborazione attiva e reciproca, deve elaborare e attuare progetti educativi che coinvolgano i discenti, fin dall'infanzia in attività comuni di carattere culturale, sociale e sportivo di tipo collaborativo. Infatti, secondo la Commissione, "*l'educazione formale deve (…) fornire abbastanza tempo e opportunità nei suoi programmi per iniziare i giovani, fin dall'infanzia, a progetti cooperativi attraverso la partecipazione allo sport o ad attività culturali, e anche attraverso la partecipazione ad attività sociali come il rinnovamento dei quartieri, l'aiuto agli svantaggiati, l'azione umanitaria, la solidarietà intergenerazionale*".

ne[101], che promuove la costruzione integrale della persona, basata sui quattro pilastri: imparare a *conoscere*, imparare a *fare*, imparare a *vivere insieme* e imparare *ad essere*. Il Rapporto Delors afferma chiaramente che l'*educazione* abbraccia tutta la persona. Questa pluridimensionalità invita quindi la formazione a colmare - con prudenza pedagogica e spirito di iniziativa - anche *i bisogni dell'anima* (Simone Weil), ovvero a farsi carico degli aspetti antropologici e valoriali che oggi rappresentano l'anello debole del percorso educativo.

Riflessività è visitare l'altro nel suo mistero

Applicato alla formazione, che è prassi didattica, il pensiero riflessivo libera il concreto dal concettuale e nell'incontro con la realtà dell'altro, sviluppa l'*intelligenza emotiva*[102] che si può apprendere e perfezionare nella relazione. Tras-formando l'incontro anche in esperienza di amicizia, sazia la fame e la sete del significato del vivere in chi ci incontra. La *pratica filosofica* cui ci riferiamo, si attua nella forma del dialogo orizzontale, senza dislivelli tra le parti e, quindi, coopera a prefigurare percorsi interattivi e *performativi*[103] capaci di governare pedagogicamente la diffusione di modi reticolari ed orizzontali di collaborazione e di relazione. La sua orizzontalità è un ordinatore al *filosofeggiare*[104] connaturato nell'essere umano. Inoltre, il colloquio libero e razionale che ne scaturisce, aiuta l'integrazione di attività eterogenee maturate attraverso il pellegrinaggio tra le nuove forme del lavoro, a pensare i problemi concreti in modo produttivo ed esercita alla flessibilità della relazione con se stessi, con gli altri, con le proprie competenze.

Sviluppando apertura e interiorità, comunicazione e conoscenza, la pratica filosofica applicata alla formazione è un potente strumento di occupabilità e un indiscusso *facilitatore* di processi di rete. Una formazione "*ben fatta*" costruisce la storia della persona e, poiché il comportamento dell'organizzazione rispecchia quello dei singoli, è possibile affermare che un'esperienza formativa *ben fatta* dalla persona, incida profondamente anche sul *driver* organizzativo.

La riflessività filosofica è un potente alleato dell'*empowerment*[105].

Rinnovando l'interesse per la pratica del pensiero, aiuta ad affrontare la questione di un'identità frantumata dalle criticità[106] costanti. Proprio perché non opera con tec-

[101] *Educazione* qui intesa come beneficio adattivo, responsabilizzante, regolato e comunitario che promuove le potenzialità della persona, dell'organizzazione e della rete al contesto specifico e restituisce al singolo la sua unicità d'espressione e peculiarità nella cornice del bene comune.

[102] L'intelligenza emotiva consente di governare le emozioni e guidarle nelle direzioni più vantaggiose; è la capacità di capire i sentimenti degli altri al di là delle parole; spinge alla ricerca di benefici duraturi piuttosto che al soddisfacimento degli appetiti più immediati. Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996.

[103] Il termine indica che il processo da attivare non è quello di una comunicazione di cose che si possono "sapere", ma di una configurazione plurale di "comunicazioni" che toccano l'intera persona e, quindi, hanno in germe più probabilità di trasformarsi in esperienza e di produrre cambiamenti di atteggiamento e di vita.

[104] L'uomo non solo pensa e riflette, ma prende posizione sul proprio pensare e sui propri pensieri.

[105] Processo che tramite la valorizzazione delle proprie capacità, ri-orienta l'identità all'autostima.

[106] J. L. Cianni, *Filosofia per disoccupati. Le consolazioni dei problemi del lavoro da Socrate a Schopenhauer*, Rizzoli, 2007. Nel volume sono raccolti 13 tra i più celebri saggi del pensiero filosofico occidentale attraverso i quali è possibile riconsiderare il rapporto con il mondo e con gli altri per trasformare il tempo della disoccupazione in occasione di riscossa sociale.

niche psicologiche, non ricerca nel passato le "*cause*" del sintomo, ma lavora razionalmente sul presente guardando realisticamente al futuro, il counseling filosofico favorisce modalità creative, comunitarie e non convenzionali di *problem solving* tanto nelle diverse culture organizzative che nel rapporto tra anime diverse rispetto al sentire e all'operare. Il successo dell'operazione dipende da ciascuno di noi, perché l'educazione e la formazione hanno a che fare con l'esercizio consapevole *delle forze deboli, ma insostituibili della ragione e della libertà*[107].

Perché co-relazione

La dimensione etico-antropologica dell'economia che riconosce la sua interdipendenza dal capitale umano, parte dall'*educazione alla relazione*.

Il Progetto FLAI-*lab* ha affrontato questo tema[108] per focalizzare il passaggio dall'*interazione* (scambio mirato a precise esigenze che non necessariamente implica un processo educativo) alla *co-relazione* (reciprocità dialogica che favorisce la ricerca dell'identità personale e mette in gioco l'intimo statuto della persona, nella sua interezza). La regolazione dei rapporti interpersonali è condizione necessaria per la realizzazione della personalità individuale.

Esercitare una professione significa fare qualcosa *in relazione* agli altri.

L'uomo si definisce proprio come "*essere relazione*". Gli aspetti fondamentali che interessano le nostre *connessioni* (relazioni) passano dalla capacità individuale di mediare tra rapporto interpersonale[109] (dialoghi fra le persone) e le parti intrasog-

---

[107] L. Corradini, *Educazione, saperi, competenze*, intervento al 2° Convegno provinciale di studio del Centro di Iniziativa democratica degli Insegnanti di Brindisi dal titolo "La qualità della scuola e il mestiere di insegnare. Verso il forum delle associazioni professionali dei docenti" - Brindisi 9–10 dicembre 2002. http://www.edscuola.it/archivio/ped/educazioni_saperi_competenze.htm

[108] La ragione di questa scelta sta anche nella reciprocità positiva di risultato realizzata nell'adattamento e sperimentazione della filosofia di progetto che si trova nelle parti introduttive[170] di *Imparare per Innovare* (P. Pagoto (a cura di), *Imparare per Innovare*, voll. 1 e 2, II ed., Roma 2006). Il Progetto FLAI-*lab* ha cominciato a lavorare sulla formazione relazionale[170] nel 2005, quasi a fine programmazione, riflettendo sugli esiti di una ricerca-azione che vedeva protagonisti attori istituzionali e territorio. Nel biennio 2006-2007, ha proseguito nel percorso di ricerca, implementandone gli obiettivi e riformulandolo a partire dalle considerazioni seguenti:
- La società dell'immagine e dell'informazione fa emergere, prevalentemente per differenza, la matrice autentica del rapporto interpersonale: l'incontro.
- La globalizzazione in corso rompe la centralità europea; questo significa che l'orientamento dell'Europa, dopo più di due millenni, sta perdendo la forza di essere attrattivo.
- Con l'*internet* il mondo si scopre una sfera, ovvero ogni punto connesso della sua superficie può essere sia il centro che l'estrema periferia.
- La soggettività viene influenzata da un'informazione pilotata e pre-digerita dei *mass media* che serve gruppi merceologici di potere.
- L'oligarchia totalitaria di consumo che promuovono è molto più pericolosa e opprimente, per la sopravvivenza della libertà integrale della persona, di tutte quelle passate.
- La cultura di prodotto non è mai cessata, ma è fluita nella quantità immateriale, disponibile su web, della conoscenza.
- Le tecnologie informatiche non sono legate a doppio filo con la società. È questa che determina il valore dell'altra.
- Flessibilità e precariato sono due cose del tutto diverse. Va distinto un concetto (*flessibilità*) necessario al progredire delle forme di lavoro e conoscenza, da una scelta di scala (*precariato*) dettata da una competizione economica fine a se stessa.

[109] Il rapporto interpersonale, che si sviluppa nel singolo e nelle comunità attraverso il profilo dialogico della formazione relazionale, prende in considerazione: *aspetti semiotici*, ovvero l'utilizzo di segni a scopo

gettive (dialogo interno). Mediare è un fatto etico, creativo ed "*economico*" perché generativo di relazione e di apprendimento.

Abbiamo definito *co-relazione* il processo empatico che si genera quando la comunicazione, l'incontro, non lasciano nell'indifferenza emotiva, ma suscitano nuovo dinamismo, dentro e intorno a sé. La persona che si pone in co-relazione tende ad assumere uno stile di comportamento coerente con quello del gruppo e diviene affabile[110]. L'accresciuta capacità di partecipare alle successioni relazionali all'interno del gruppo, la sollecita a ricavarsi *imprenditorialmente* un proprio spazio operativo. Chi si proietta nella reciprocità, impara a lavorare sulla concertazione e sul coordinamento. Il mutuo impegno di adeguamento continuo sviluppa un atteggiamento creativo e una capacità ermeneutica - cioè interpretativa - dalla quale risulta una nuova chiarezza e penetrazione di giudizio per interpretare i fatti. La *co-relazione* educa alla responsabilità sociale, produce interesse per la presenza comunitaria pubblica e, rinnovando la *sacralità*[111] degli obblighi sociali, aiuta la persona a ritrovare un senso civico forte e ad esprimersi in una cultura politica condivisa. La *co-relazione*, in sintesi, si sviluppa seguendo questa triplicità circolare: accoglienza, esperienza, novità di vita.

Identità e disgregazione

Nell'uomo il puro desiderio di conoscere è illimitato[112]. Nessun ambito della realtà sfugge a questo desiderio. Questo volere in sé, non sostenuto da una educazione alla *libertà di scelta*, si trasforma in pulsione generica ad una *scelta libera* che frammenta e disgrega l'individuo. Perseguire obiettivi *connessi* permette di ricostruire quella parte di tessuto relazionale[113] sfibrata dallo specialismo e dall'esaltazione virtuale.

Viviamo in un *presente esteso* e *connesso*, che impone a tutti noi un momento di maturazione a *valenza integrale*. Per andare verso il tempo con le nostre mani, abbiamo bisogno della forza di un pensare interdipendente e regolato che dà stabilità al nostro agire. L'impegno di ciascuno a collaborare con gli altri richiede che io, come soggetto interdipendente, sia messo in grado dalle istituzioni educanti di vedere il mio lavoro come parte di un tutto.

---

comunicativo; *aspetti semantici*, ovvero la capacità di attribuire ad un segno un significato condiviso; *aspetti pragmatici*, vale a dire la capacità di costruire degli stati relazionali e svolgere *alcune* funzioni attraverso la comunicazione; *aspetti mediatici*, ovvero la capacità di utilizzare specifici canali di comunicazione. Il corretto mix di questi aspetti di reciprocità, concorre a costruire la relazione integrale, dimensione fondamentale dell'essere persona.

[110] Con questa parola viene tradotto il termine greco *epièikeia* e il relativo aggettivo *epieikès*. Il vocabolo denota benevolenza, mitezza, mansuetudine, modestia.

[111] Le istituzioni hanno il compito di creare le condizioni perchè i cittadini non siano risucchiati dall'illegalità. Non adempiere agli obblighi sociali è: "*...non pagare le tasse, farsene un vanto, frodare nel commercio e nella produzione manifatturiera, guidare ubriachi o drogati, non rispettare gli elementari diritti dei lavoratori ...*", da D. Tettamanzi, *L'uomo del cuore: anima e forza della città. Per una rinnovata responsabilità sociale*, Milano 2007.

[112] B. Lonergan, *Insight*, London 1957, XII, 2.

[113] Tra gli amici, nella famiglia, nei gruppi, nelle associazioni, nei movimenti, tra le persone comuni, nel mondo scolastico e lavorativo, con le istituzioni e con le persone di altri Paesi e di altre culture, etc.

L'arte del negoziato e del dialogo sono "materie" di pedagogia organizzativa, che possono divenire elementi comuni a tutto il percorso di istruzione, per la professionalità di tutti. Per assicurare il primato dell'etica dell'essere sulla tecnica di prodotto ho bisogno di imparare, fin dall'inizio dell'obbligo scolastico, a *fare cose con la filosofia*[114].
La rete ha trasformato molto nel processo di insegnamento e di apprendimento. L'informatizzazione diffusa e la rapidità degli strumenti di comunicazione sono elementi che hanno evidenziato come le due fasi (di insegnamento e di apprendimento) sono circolari tra loro. In tutti gli ambiti dell'educazione, l'indice di ruolo si va spostando da una visione meramente addestrativa (*preparare la macchina-uomo*), alla visione partecipativo-relazionale (*sviluppare l'imprenditorialità partecipativa della persona*).

Se prestazioni sorprendenti (*diffusione* e *velocità*) della rete diventano un paradigma imitativo per la persona umana, si crea un malinteso evolutivo. L'infatuazione meccanicistica sottrae alla persona umana il ricordo della sua natura finita. La strappa dal tempo presente impedendole di godere della sua libertà naturale, del ritmo che le è permesso dal suo essere, di quanto di meraviglioso ci dona ogni giorno vissuto nella calma e nella stabilità interiore. Il danno sociale di questo atteggiamento di mimesi tecnologica è altissimo. Il fascino del consumismo alimenta una delinquenza prima ignota e il disincanto del desiderio.

Lasciarsi educare al pensiero riflessivo non significa immergersi in un mare di tristezza meditativa, ma imparare a riconoscere e chiamare le cose dando loro il nome della nostra esperienza. L'uomo, per elezione tra le specie, è l'unico in grado di trasformare l'esperienza in conoscenza e, quindi, in prontezza d'agire. Tutte queste capacità sono frutto del *processo riflessivo*, definibile anche come l'*intelligenza filosofica* che caratterizza il tempo del globale.
La globalizzazione va considerata un fenomeno multidimensionale, non riducibile ad un approccio strettamente economico. Per molti e qualificati studiosi e analisti del sociale, la *pratica filosofica* applicata all'organizzazione rappresenta l'unica leva per promuovere l'umanesimo integrale iscritto nel DNA della globalizzazione.

Idèin & Eidénai[115]
Pur rimanendo un luogo di rielaborazione dei saperi e delle relazioni dove le generazioni si incontrano, la formazione è diventata anche il posto dove la persona impara ad esercitare il diritto di orientamento e a concepire il cambiamento come opportunità ad essere meglio se stessa. Rimodellata dall'*internet*, la formazione è diventata policentrica e rappresenta la parte civilmente più attiva delle professioni e dell'accademia.

---

[114] S. Contesini, R. Frega, C.M. Ruffini, S. Tomelleri, *Fare cose con la filosofia. Pratiche filosofiche nella consulenza individuale e nella formazione*, Apogeo Saggi, 2005.
[115] *Vedere è idèin, sapere è eidénai, cioè avere visto: prima si vede, poi si conosce: ogni pensiero proviene dall'esperienza* (H. Arendt).

2.7 Dall'interazione tecnologica alla co-relazione filosofica

La formazione ha bisogno di riprendere la sua vocazione di risorsa alla ricerca, di luogo di interrogazione dell'esistente. Per contribuire ad una graduale diminuzione degli squilibri esplosi con la globalizzazione dei mercati, questa vocazione *alla democrazia del pensare* deve porsi come obiettivo quello di inoculare il germe del pensiero critico per rimotivare la persona ad una cittadinanza responsabile e umanista.

L'unione nella diversità è tra gli obiettivi principali della comunità internazionale, ma non si può realizzare se non chiamando in causa le fondamentali polarità della persona[116]: l'io, gli altri, la convivenza civile, le tradizioni culturali che accomunano un popolo. La necessità di continuo aggiornamento tecnologico e la competizione economica hanno spostato il centro del discorso educativo dai contenuti all'apprendimento di metodologie per favorire conoscenze interpretative. Questo sta svuotando la conoscenza individuale di un sapere condiviso che forma l'unità di un popolo.

La filosofia applicata alla formazione[117] è una valida àncora di salvataggio che ci aiuta a viaggiare più liberi all'interno dei processi di riorganizzazione societaria e delle fusioni che interessano sempre più decisori, funzionari, ma anche tecnici ad alta specializzazione. La pratica filosofica ha un ruolo profetico e terapeutico al tempo stesso. Permette all'uomo, di ieri come di oggi, di sentire il rumore della foresta che cresce, di decifrare gli avvenimenti con equilibrio e di aprirsi al dialogo con la propria coscienza. Diamole una mano perché l'unico spazio per la costruzione del vivere insieme non resti il mercato.

Alterità collettiva

Il XXI secolo sta portando con sé una nuova consapevolezza del contesto politico e sociale. In tutto il mondo assistiamo al declino della famiglia e dello Stato-nazione come unità di base. Il potere è delle banche, dei mezzi di comunicazione e delle organizzazioni sovranazionali. Tutto è in movimento: capitale, beni, fabbriche, persone, ma la vita politica, economica e sociale per rappresentare il cittadino e proteggerne la dignità deve continuare ad essere permeata di norme etiche stabili. L'autentica pluralità, che rappresenta la democrazia, è tenuta ad accettare la diversità culturale nella lingua, nell'arte, nella musica, ma non nelle convinzioni etiche. Sono queste ultime che offrono criteri per delineare le differenze fra le civiltà e la loro effettiva evoluzione. La modernità passa per il quotidiano delle nostre scelte. La parte economica della società si va globalizzando, grazie anche al nostro capitale sociale. Oggi assistiamo alla dittatura del consumismo che, attraverso una nuova razza di *spin-doctor*[118], manipola la società dei consumatori. La mancanza di nuclei

[116] L'attenzione alla persona, centro del processo d'interlocuzione cognitiva che impegna la formazione, richiede irrefragabilmente il recupero della *riflessività*, vissuta come capacità di saper cogliere i segnali laterali e tradurli in prospettive unificanti che hanno al centro la persona, unica pista dell'evoluzione.

[117] Gerd. B. Achenbach, *op. cit.*, 2004.

[118] Lo *Spin doctor* (termine inglese la cui traduzione è: *dottore del raggiro*, *manipolatore di opinioni*) è un consulente politico esperto di comunicazioni, che può scrivere discorsi, essere *manager* di elezioni, portavoce

stabili di riferimento sta generando ondivaghe tribù di *conformisti*[119] *gregari.* La cultura di massa è incentrata sull'effimero e sul banale, su quanti utilizzano il proprio tempo unicamente per fare soldi e spenderli, concentrandosi soprattutto sul divertimento. Intervenire da co-decisori sull'uso "sociale" di questo "capitale privato", costituito dalla nostra capacità di relazione, e impegnarci con le nostre scelte di solidarietà e la sussidiarietà per costruire un'antropologia che genera sollecitudine per i diritti umani, può cambiare noi stessi e la direzione della globalizzazione. Lo sforzo principale degli educatori dovrebbe concentrarsi sulla discreta coltivazione delle virtù sociali, ricostituendo così in sé stessi e all'intorno, quell'etica professionale spazzata via dalla ricerca di profitto. L'apertura al dialogo genera disposizioni che hanno una dimensione sociale che aiuta a rendersi capaci di adempiere a quei doveri di solidarietà che l'essere cittadini del mondo impone a ciascuno di noi.

I molteplici ambiti di cui è protagonista l'*internet*, stanno promuovendo cambiamenti di cui ancora non abbiamo chiare potenzialità e rischi. La gamma di reazioni che produce l'*internet* sono quelle di chi si trova davanti a sconvolgimenti e perturbazioni che investono l'intera persona. La crisi esistenziale di *sconnessione* dalla realtà, che attraversa ogni fase della vita umana ed ogni aggregazione sociale, evidenzia come l'origine del disagio non sia psicologica, ma *culturale*. L'esporsi alla realtà provoca l'urto della domanda, il desiderio di un'attesa; quando la si sostituisce con il virtuale viene a mancare il processo quotidiano dell'esperienza necessario a strutturare una relazione. L'abitudine al web, alla fruizione istantanea di milioni di informazioni sta intaccando le capacità di concentrazione e di approfondimento. In altre parole, l'ipertrofia di informazione planetaria e virtuale sta incidendo sulle capacità cognitive dell'*homo sapiens*. La mimesi di velocità e onnipresenza del web non permette più di curare i riti di passaggio[120], graduati per età. Il deficit di

di partiti, esperto di sondaggi, o al servizio dei governi. È anche indicato con il termine consigliere. *Spin* è un effetto particolare che si dà alla palla da baseball e questo significato è stato assunto per indicare l'effetto particolare che il consulente dà alle notizie da divulgare. I compiti dello *spin doctor* sono diversificati, ma tutti riconducibili ad una radice comune: "*massaggiare il messaggio*", cioè estrarre il meglio da qualsiasi situazione in cui sia implicato il suo committente, fornendo ai giornalisti e ai *media* una versione "aggiustata" di un evento-notizia in veste volta per volta di consigliere per la comunicazione, capo ufficio stampa, portavoce o *campaign manager*. Come Giano bifronte, lo *spin doctor* ha il duplice ruolo di professionista mediatore della comunicazione, e di "genio del male", una specie di ammaestratore di notizie, un *regista degli effetti speciali* creativo e al tempo stesso bugiardo, sempre comunque coerente con il proprio impegno lavorativo. Lo *spin doctor* è ad esempio colui che suggerisce alla stampa di non titolare in prima pagina "Aumento delle tasse" ma "Riassetto fiscale". Cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/Spin_doctor

119 "*Il conformista è uno che di solito sta sempre dalla parte giusta, il conformista ha tutte le risposte belle chiare dentro la sua testa è un concentrato di opinioni che tiene sotto il braccio due o tre quotidiani e quando ha voglia di pensare pensa per sentito dire forse da buon opportunista si adegua senza farci caso e vive nel suo paradiso ... Il conformista non ha capito bene che rimbalza meglio di un pallone, il conformista aerostato evoluto che è gonfiato dall'informazione è il risultato di una specie che vola sempre a bassa quota in superficie poi sfiora il mondo con un dito e si sente realizzato, vive e questo già gli basta e devo dire che oramai somiglia molto a tutti noi il conformista, il conformista*". Cfr. Giorgio Gaber, testo della canzone *Il conformista*, http://angolotesti.leonardo.it/G/testi_canzoni_giorgio_gaber_4285/testo_canzone_il_conformista_158631.html

120 Ecco una bella definizione: "*Sono cose che probabilmente strutturavano la persona, davano a ognuno identità e posto al mondo, e contribuivano a creare in ciascuno uno spazio interno a sé sufficientemente largo per poter contenere le speranze e le pene della vita*". Da L. Casaburi, *Un albero per aula. Busia: vite al confine tra Kenya e Uganda*, Intra Moenia, Napoli 2007.

2.7 Dall'interazione tecnologica alla co-relazione filosofica

attenzione[121] sta crescendo ed è la causa strutturale delle nevrosi.

Intendiamoci, considero l'*internet* un balzo in avanti della specie umana; una tappeto volante di informazioni che permette all'apprendimento di viaggiare ad una velocità vertiginosa capace di annullare le distanze fisiche dai *luoghi* e di farci *luogo* del sapere.
L'*internet* è una cornucopia, ma anche un vaso di Pandora. Come ogni strumento, internet non è capace da solo di portare frutto e ne produce di discutibili se viene agito / alimentato da volontà non regolate o non eticamente affidabili.
Preso a dosi terapeutiche, l'*internet* ci allena a non farci sorprendere dagli eventi del cambiamento. Usato senza spirito critico, l'*internet* fomenta però un'avidità insaziabile, che fa accumulare stress e dipendenza. Per fare della rete informatica uno spazio aperto verso il futuro che non ci faccia temere l'imprevedibilità, dobbiamo imparare a considerare la realtà nuova e risolutiva dell'*internet* per ciò che è: uno strumento in grado di sollevarci dall'appesantimento di certe fatiche - come una lavapiatti o una lavatrice - e non un appoggio emotivo per i nostri affanni. Il futuro è nella nascita di forme di autoregolamentazione. Un'osservazione a questo proposito su *Second Life*[122] di cui si va scoprendo la pericolosità perché se frequentata in modo non regolato legittima l'alienazione di emozioni, di tempo e identità; se invece è usata in modo finalizzato come laboratorio guidato e regolato di orientamento, diventa una palestra di auto-orientamento di grande interesse che aiuta ad individuare e sperimentare, in condizioni realistiche, la propria vocazione e le sue potenzialità. *Second Life* alza anche il velo sul fenomeno che sta stravolgendo l'esistenza di intere fasce di popolazione. È in atto il più gigantesco esodo di emigrazione che mai si sia registrato nella storia umana: quello dalla terra, dal quotidiano rapportarsi con le sue fatiche ed i suoi disagi che non possono essere modificati o eliminati da un *clic*. Più ci si immerge nel virtuale, più si sente estraneo l'altro, il gruppo, la comunità in carne ed ossa. È *il comunicare* che trasforma l'esistenza non l'informazione con cui siamo bombardati senza sosta. Lo stato di confusione che genera l'accumulo delle informazioni inibisce progressivamente la capacità di scelta, disorienta e fa perdere alla persona il senso del limite, posto a protezione e difesa della sua identità.

---

[121] *La disattenzione ci fa fare un passaggio illegittimo all'interno del nostro ambiente o dominio conoscitivo. L'errore è dovuto, fondamentalmente ad una disattenzione. Appunto perché il passaggio illegittimo è all'interno del nostro dominio conoscitivo, l'errore non è per sé inevitabile. C'è nell'essere umano la più profonda, essenziale, ribellione all'errore così come in tutti c'è il desiderio di una vita buona e felice.* Cfr. G. Blandino, *Filosofia della conoscenza e della scienza*, PUL, Coletti, Roma 1983.

[122] Di *Second Life* si parla ormai in termini concreti, e cioè considerandolo non tanto un gioco per gente che inganna il tempo in cerca di diversivi virtuali, ma come un sistema sociale ed economico complesso, oltre che un formidabile mezzo di comunicazione in tre dimensioni destinato a diventare uno standard per le comunicazioni a distanza. *Ubi societas, ibi ius*. E cioè dovunque ci sia una comunità, anche virtuale, c'è bisogno di regole, di leggi. Proprio la questione delle regole sociali e delle leggi vigenti negli ordinamenti giuridici e del loro *enforcement* anche negli ambienti virtuali, è destinata a diventare uno degli argomenti più interessanti legati allo sviluppo di quella che è già chiamata *Slogosphere*, ovvero la sfera degli abitanti di Second Life. Che non a caso - anche se in genere occupano stabilmente una Land ovvero una porzione di territorio dove si aggregano con gli altri avatar - non vengono chiamati cittadini ma *resident*, residenti appunto. Cfr. http://www.apogeonline.com/webzine/2007/12/10/19/200712101901

L'esiliarsi dalla realtà - che è luogo di lotta per la vita e quindi luogo-cardine dell'evoluzione della specie - porta alla perdita di senso, allo smarrimento di riferimenti e all'abbandono di riti comuni e *convincenti* ovvero facilitatori di scelta perché concretamente sperimentati come portatori di benessere.
Quello che ci spinge alla ricerca è il *desiderio conoscitivo*, pulsione radicata nel più profondo dell'uomo che viene attivata dalla volontà. Se questa pulsione non viene indirizzata e finalizzata, con l'esercizio del dominio di sé e del buon uso della conoscenza, può arrivare a distruggere l'essere umano. Se, invece, scelgo di educare questo mio puro desiderio di conoscere ponendolo al servizio di uno scopo comune - che come tale presenta limiti e vincoli reciproci - il *desiderio conoscitivo* mi esercita nello spirito di comunità e la conoscenza soggettiva di cui dispongo si fa partecipe di un'*alterità collettiva*.

La Terra e il territorio

La relazione è un incontro riuscito quando è mediato da una precisa[123] modulazione della comunicazione, secondo regole condivise. Questa condizione fa sì che si esca *rispettati*[124] e *relativi*[125] dal rapporto con l'altro e riconfermati nell'identità di specie *fraterna* che accomuna tutti gli esseri umani. La società che rispetta l'uguaglianza è una condizione essenziale perché la globalizzazione divenga sviluppo integrale, servizio e prosperità allargata a tutta la famiglia umana. Dove affonda l'alterità fiorisce, infatti, il relativismo dei valori nella cui palude di senso si perde la distinzione delle priorità da attivare per il bene comune. Il nichilismo, l'*ospite inquietante*[126] parente stretto del tecnicismo e del consumismo, si può mettere alla porta soltanto con l'esercizio nel suo opposto, l'*arte del vivere* che possiede le due leve - sentimento dialogico e intelligenza maieutica - necessarie a risollevare il ponte spezzato della relazione e renderla *comunicazione di comunione*[127] che non passa attraverso le cose o via cavo.

La questione ambientale ci educa all'interdipendenza della dimensione del benessere personale. La rinnovata attenzione alla natura ci fa riprendere coscienza dell'importanza della circolarità del tempo, fatto di rassicuranti *liturgie*[128] di relazione, le sole che hanno il potere di strutturare, ad ogni età, la persona.

---

[123] È diverso il modo con cui mi rivolgo ad un parente, ad un estraneo, ad un superiore, ad un'autorità.
[124] Il rispetto non è ossequio, deferenza, riverenza. È un moto biunivoco di attenzione, considerazione e riguardo per le persone, le istituzioni e le cose. Il rispetto va agito in tutte le sue forme: dall'ambiente alla strada, dagli amici alla famiglia, dalla scuola alla tavola.
[125] Nella lingua inglese, *relatives* sta per *parenti, familiari*.
[126] U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Serie Bianca, Feltrinelli, Milano 2007.
[127] La comunione è, nel suo significato originario e fondante, l'armonia che c'è tra due o più persone. La parola viene dal latino *communio*, che corrisponde al greco *koinonìa*. L'etimologia della parola la fa risalire a "*con-unione*", cioè unione di più persone.
[128] Liturgia è un termine che deriva dalla parola greca *leitourghía* e significa "*lavoro comunitario, della gente*". In quanto tale, il termine non ha esclusivamente ambiti di applicazione religiosi, sebbene questi ne siano indubbiamente i più noti. Nell'antica Atene la liturgia (da *léiton* = luogo degli affari pubblici, ed *érgon* = opera) era il servizio imposto dalla legge ai cittadini più ricchi per pagare opere pubbliche per cui lo Stato non era in grado di pagare i costi.

2.7 Dall'interazione tecnologica alla co-relazione filosofica

Non andiamo comunque verso un futuro incerto e nemico. Ogni timore può trovare risposta perché nell'immenso dramma della libertà che si svolge sotto il cielo, è dell'uomo la facoltà di scegliere cosa fare di quella parte del nostro tempo che chiamiamo conoscenza.

In quanto attività umana e alimentata dal *pro-sumer* (il produttore-consumatore), la vita economica si configura come una realtà necessariamente soggetta alla dimensione antropologica e filosofica. L'uomo è relazione. Ogni uomo, ogni giorno gioca la sua libertà, in ogni circostanza e in ogni rapporto, a partire dagli affetti e dal lavoro scegliendo con chi e come relazionarsi. In un contesto in cui si stanno riscrivendo le regole economiche, il peso della relazionalità emerge come un cardine essenziale della vita comune.

Il processo virtuoso di sviluppo collaborativo, cui siamo invitati dall'Unione Europea, è proprio dei gruppi maturi sul piano umano e professionale. Esercitarsi in questo processo di connessione con quanto di più armonico e coerente alla nostra libertà si esprime in quella dell'altro, può aiutare a risolvere i molti problemi che si pongono nell'*internet*, *il più grande spazio pubblico che l'umanità abbia mai conosciuto* (Stefano Rodotà).
L'*internet* è una straordinaria opportunità di scambio, un mondo di informazioni senza confini che soltanto un diverso modello culturale - capace di educare al rispetto della diversità e a non reagire in modo gregario o istintivo a stimoli e pulsioni - può rendere regolato e inoffensivo.
L'insensatezza dell'uso dell'*internet* favorisce un *divertirsi*[129] della ragione che viene riportata ad un livello primario (ossia minacciosamente indifferenziato) dal precotto di informazione cui è ricchissima la rete. Agli scaffali pieni di merce superflua si stanno aggiungendo *teste piene* di informazioni inutili all'orientamento del soggetto, al suo percorso professionale, alla sua vita. La bulimia informatica - che rivela l'anoressia di comunicazione nella relazione concreta - inceppa il meccanismo di senso relazionale che motiva le azioni e le rende esperienza trasferibile agli altri. In una parola, ostacola la prima condizione che dà vita ad una comunità *umana*.
L'*internet* andrebbe "*insegnato*" a scuola non soltanto come fatto tecnico, ma culturale. C'è infatti bisogno di un'educazione alla lettura dell'universo e dei meccanismi della creazione virtuale[130], in modo da conoscere dall'interno il funzionamento delle logiche dei programmi e dei rischi sociali che possono derivare da un uso improprio della rete informatica. Ciò consentirebbe un approccio più critico e più attivo. A differenza della tv davanti alla quale ci sentiamo passivi, collegarsi in rete rende ricercatori attivi di conoscenza. Navigare, quindi, può rivelarsi un'attività positiva che stimola tutta la nostra persona. Il rischio, soprattutto nei giovani, è la confusione tra il reale e il virtuale.

---

[129] Divergere, diverso, divertire. Ecco il caso di tre parole che hanno un significato diverso, ma un etimo uguale. *Divergere*: muoversi in direzioni *diverse* da un obiettivo prescelto o comune. Conseguenze di una ragione che viene "*divertita*": volontà disorientata e indebolita.
[130] M. Augé, *L'antropologia del mondo contemporaneo*, Eleuthera, Milano 2006.

Mettiamo a fuoco alcune sociopatie perché sono tra quelle che più inibiscono nella persona la progettualità formativa, linfa necessaria al *lifelong learning*.
La personalità esiliata nel virtuale, diventa totalmente prigioniera dell'iperbole[131], mediatica.
Girovagare da sito in sito, per ammassare quanto si trova gratuitamente e sempre a disposizione, finisce per diventare un *vizio*[132] consumistico che *aliena* poiché spesso non corrisponde ad una necessità immediata. La *caccia*, istinto primitivo dell'uomo, se manca di un freno etico apre alle più diverse forme di sopraffazione, deviazione e dipendenza.

Un uso non *educato* del www rende la persona estranea a se stessa perché promuove l'assoluta casualità delle relazioni esterne; alimenta rapporti *comodi*[133] quindi superficiali, spesso impersonali (*nickname*) e perciò difficilmente esperienziali e integrabili al nucleo di personalità. Sostituire l'apprendimento relazionale, che la vita concreta ci propone quasi quotidianamente, con i contatti casuali o anonimi della rete porta la persona *ad abitare in dimore ben al di sotto della logica e della ragione che richiedono che ogni gesto abbia un movente* (U. Galimberti).
Lo spazio libero che l'umanità ha sempre cercato di procurarsi non coincide con una prodigiosa realizzazione tecnica che mentre *incanta* la mente, la svuota di risorse, prima fra tutte il tempo della relazione. Affidare la propria socialità al mondo degli oggetti, non fa capire la differenza fra le cose e gli uomini. I mezzi tecnologici (quando funzionano) consentono di avere il mondo in casa, di comunicare con chiunque. Eppure la solitudine è una patologia molto diffusa. Il mondo sembra un insieme smisurato di solitudini che ci stringono la carne perché i linguaggi si moltiplicano, senza intersecarsi nel processo di negoziazione affettiva che soltanto la relazione diretta può dare. Queste folle solitarie si accampano agli estremi della reciprocità perché chi non incontra nessuno, se non in rete, è difficile che capisca chi è un *altro*.

Farsi esperienza per la ricerca

L'evento formativo - da polo per diffondere buone pratiche provenienti dai movimenti, dalle professioni, dal mondo delle imprese, dal lavoro, dalla scuola - è diventato un *luogo* del pensare e, non ultimo, una sede per "prendersi il tempo dell'esperienza". Si dice "*fare un'esperienza*" quando l'esistenza è percorsa da un *attraversamento* particolare, intra-soggettivo, che riesce a sottrarla dal ritmo delle ripetizioni quotidiane.

---

[131] Dal greco *iperbolè* da *iper* che significa "al di là" e *ballein*, "gettare". Indica un'esagerazione non giustificata. "*Significa "lanciare in mezzo" l'una e "lanciare oltre" l'altro. Iperbole, all'analisi etimologica, rivela inquietanti contiguità con diavolo (dià-ballein). L'iperbole è menzognera, perché gonfia la quantità. È demagogica, perché inganna gli sprovveduti. È antidemocratica, perché è la misura di chi possiede o usa troppo. Con l'iperbole si sta costruendo la nuova Babele, dove entreremo impegnandoci "a boute de soufle", fino all'ultimo respiro, come nell'omonimo film di Godard, che, guarda caso, intendeva allarmarci sul disordine del nostro tempo*". Gianni Cappabianca, *Pensieri clandestini*.
Cfr. http://www.clandestinoweb.com/?option=com_content&task=view&id=3673

[132] Aristotele li definisce "gli abiti del male". Al pari delle virtù, i vizi derivano dalla ripetizione di azioni che formano, nel soggetto che le compie, una sorta di "abito" che lo inclina in una certa direzione.

[133] Aggettivo strumentale che definisce le cose che si usano.

2.7 Dall'interazione tecnologica alla co-relazione filosofica

L'etimologia del termine *esperienza*[134], che rivela la storia cifrata della parola, ci dice che questo è sempre un evento di nascita a qualcos'altro. In questo senso, l'esperienza è un passaggio. Un passaggio può essere la parola detta da qualcuno e che ci apre improvvisa un nuovo modo di veder le cose, può essere una lettura, può essere un evento, una scelta, un caso. Può essere qualcosa di pianificato in precedenza, oppure un'irruzione improvvisa, sempre comunque decisiva. L'*abilità* che acquisiamo, paga il dazio del passaggio e della prova, del pericolo e della misura. L'esperienza implica anche una determinazione temporale, che non di rado produce anche un nuovo orientamento. L'esperienza esige quindi sensibilità al presente, unica dimensione conoscibile del tempo e, soprattutto, accettazione delle possibilità e delle variazioni di percorso, reali o potenziali, che l'evento vissuto presuppone.
Per il suo essere temporale, ogni esperienza lascia un segno. L'esperienza apre una porta ad una parte di noi che prima ci era preclusa e la formazione, nella misura in cui diventa esperienza di vita vissuta in modo integrale, aiuta la persona a conoscere se stessa e il mondo di cui fa parte.

Il sistema formativo, i colloqui di selezione, le imprese hanno molto da attingere dall'esercizio critico del pensiero. L'ampliamento d'orizzonte dell'identità umana lo può garantire soltanto il *riflettere* su ciò che si fa e il servirsi della propria esperienza in modo appropriato.
Il processo di trasmissione dell'interpretazione che chiamiamo *filosofia*, si fonda sulla capacità di *stare* con tutta la persona nell'atto relazionale. Questo *stare* alimenta la capacità obiettiva di analisi del vissuto. La capacità di sintesi delle proprie esperienze consente la *partecipazione unitiva* all'azione diversificata del gruppo visto come una comunità di *singolarità collaborative* che offre opportunità di crescita comune.
Le priorità della politica sociale indicano come sia necessario co-educare non soltanto la persona, ma anche la comunità alla prosocialità[135] progettuale, elemento indispensabile all'integrazione di popoli e di culture, che fa affidamento alle qualità raffinate e complesse dell'*intelligenza sociale*[136]. Questo aspetto della mente - che si sviluppa, in primo luogo, nell'interazione familiare - consente di individuare la persona come entità cognitiva e, quindi, osservarla come *mente in azione* e non come risorsa produttiva.
Nella persona che dialoga con noi ci è dato di "*contemplare*" l'atto creativo del pensiero. Acquisire la capacità di vivere in una tale relazione di *familiarità* sociale con l'altro porta ad una trasformazione davvero globale del modo di comunicare e relazionar-

[134] *Esperienza* viene da due verbi greci: "*peiro*", che vuol dire attraversare, passare attraverso e "*peirào*", che vuol dire tentare, provare, per cui "*empeiria*" significa *esperienza*, ma anche semplicemente *abilità*.
[135] Termine ampiamente utilizzato dagli psicologi per indicare qualsiasi comportamento volontario diretto a portare beneficio ad altre persone. Il comportamento prosociale è una fondamentale modalità di interazione sociale, spesso sottovalutata, confusa o sovrapposta con l'altruismo, e in cui entrano in gioco condizionamenti sociali, convinzioni morali, abilità, emozioni.
[136] L'intelligenza sociale riguarda la capacità di stare nelle situazioni di gruppo, mantenendo una forte attenzione per il gruppo, un interesse prioritario per le dinamiche sistemiche, un sentirsi basato sull'appartenenza e sulle proiezioni d'insieme (*essere con*).

si. Il tipo di rispecchiamento operato da questo genere di prospettiva genera, infatti, un clima di responsabilità personale e collettiva, in cui domina il criterio del bene comune.
Acquisire questo atteggiamento, che muove la libertà dei singoli verso una relazionalità comunitaria, è centrale per il bene comune del nostro Paese in questa fase di passaggio sempre più integrato da nazione a componente di una comunità di Stati. Il bisogno individuale diffuso di *libertà regolata* è tra gli aspetti meno indagati dei profondi mutamenti nelle forme del lavoro e degli atteggiamenti verso l'occupazione. Le parole *lavoro* e *organizzazione* non sono più immediatamente associate ad un *ufficio* ma a un *compito*. Promuovere dinamiche di integrazione partecipativa, capaci di defocalizzare ruoli preesistenti e portare le persone a relazionarsi in modo flessibile, è una necessità per disincantare il binomio errato *flessibilità = precarietà*.

Su un uso strumentale del concetto di *flessibilità*, sui suoi costi individuali oggi e sociali domani, si sta giocando la partita della democrazia. Il pericolo di una società disarticolata, e perciò esposta anche sul versante della tenuta delle istituzioni democratiche, riveste un'innegabile obiettività[137].

La formazione nell'era della flessibilità è, infatti, una costruzione sociale che punta ad accrescere il *valore intellettuale* della persona portandola a concepire il *lavoro come un progetto* e un *percorso* differenziato ma *unitario* nelle competenze in cui ci si fa carico della propria *impiegabilità*. L'organizzazione che offre occasioni conoscitive d'eccellenza ai suoi "collaboratori", li fidelizza. Una struttura partecipativa, infatti, si preoccupa di acquisire una competenza orientata alla persona, perché vuole favorire quel contesto di parità e di inclusione che abbatte steccati e divisioni e permette la circolazione dei saperi e la trasmissibilità delle conoscenze. La convivialità di intelletti, elemento cardine per la creazione e il mantenimento delle reti, è un antidoto al *pensiero proiettivo* (ovvero alla pericolosa tendenza a proiettare sull'altro le proprie disposizioni).
Se l'uomo è ciò che fa, inquadrare la vita come luogo di *sperimentazione* continua di sé libera la persona dal senso di frustrazione nelle proprie immediate aspirazioni. Attraverso la soggettività concreta del dialogo si potenziano quelle capacità di adattamento che portano a tollerare situazioni di indeterminatezza professionale. La capacità di integrarsi in situazioni fluide di *socialità allargata*, molto differenti tra loro (pensiamo all'evoluzione tecnologica o alle trasformazioni sociali effetto anche

[137] Nel saggio *Il lavoro non è una merce*, Gallino sottolinea come modelli di basso costo del lavoro, dalla Cina all'India fino ai paesi dell'ex-blocco sovietico, convivono con assetti politico istituzionali in gran parte autoritari o comunque di fragile e malcerta democrazia, governata dalle grandi imprese internazionalizzate. In particolare, se si guarda al caso della Cina si scopre che oltre il 55% delle merci esportate in Occidente non viene da autonome industrie cinesi, ma è prodotto in quel paese da imprese americane o europee; le stesse che mentre da un'altra postazione del globo guidano e gestiscono la concorrenza, ai lavoratori occidentali nelle proprie patrie reclamano più flessibilità per vincere la concorrenza ... che si fanno da sole. Cfr. L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, 2007; cfr. anche L. Gallino, *L'impresa irresponsabile,* Einaudi, 2005.

delle migrazioni), aiuta la persona ad aumentare le capacità comunicative, ad accrescere le tendenze collaborative e la predispone a lasciarsi guidare in un processo regolato di *leadership* condivisa. Per acquisire queste competenze - flessibilità cognitiva, potenziamento dei vocabolari referenziali, capacità metacognitive di apprendimento - va messa al lavoro l'*intelligenza emotiva*, che contribuisce al riconoscimento e al rafforzamento della propria specifica vocazione soggettiva.
Lavorare per dare risposte a questo bisogno di senso è il compito del *leader* che nella decisione si fa *relazionale*. Lo è quando è capace di contenere e dare maieuticamente voce alle emozioni dei suoi collaboratori; di coniugare, in una giusta alchimia, disciplina, amicizia e anima; di muoversi con la stessa agilità in un paradigma d'azione come in uno spazio di riflessione e verso quanto costruisce un clima di autentica solidarietà con i propri collaboratori. Ricondurre ad un senso unitario il sapere, perché divenga conoscenza trasmissibile, è la sfida più urgente che deve accettare. Governare i codici espressivi non meno che l'ascolto e l'attenzione, saper mediare tra i gruppi portatori di interessi diversi, creare luoghi adatti per un confronto non subordinato ad interessi personali, è la dimensione di rispetto della persona che dà più autorevolezza a un decisore.

Per concludere

Mettere *al lavoro il pensiero* perché il mondo si faccia meno incomprensibile è una strategia che comincia dal linguaggio dove le parole costituiscono i suoni mentali dei nostri pensieri e, al tempo stesso, un limite e un orizzonte per conoscere l'altro. La consapevolezza del valore della parola restituisce pudore e discrezione al linguaggio, violentato da una rapacità pulsionale che disturba il pensiero e ferisce l'intimità della persona. Chi si occupa di formazione sa che offrire con semplicità il suo contributo può ripristinare i sentieri dell'*intelligenza sociale*[138], interrotti ai piedi di idoli muti. L'automatismo tecnico e l'economia centripeta non hanno altro fine che il proprio potenziamento. Varrebbe la pena di rileggere *Il morbo di Mida*[139], un piccolo saggio che ha ancora molto da insegnare ai nostri tempi annebbiati dall'insensatezza produttiva. Il mercato non è il *signore* della storia né la *polis* una struttura che può reggersi se non ha come fine quello della cura dei suoi cittadini.

Nella nostra vita noi non siamo definiti solo da ciò che ci sta dietro, dalla nostra storia passata. Siamo definiti anche, e soprattutto, da ciò che ci sta davanti sotto forma di scelta presente e di desiderio. Il futuro capace di plasmare la nostra vita è quello in cui al tempo dell'attesa passiva si sostituisce quello *vigilante*[140] e operoso della progettualità che si sviluppa nella relazione.

---

[138] Gli esseri umani sono naturalmente portati all'empatia, alla cooperazione, all'altruismo. In un'epoca in cui la diffusione massiccia delle nuove tecnologie ci costringe a relazioni a distanza, sviluppare queste capacità preserva dall'autismo sociale. D. Goleman, *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano 2006.

[139] F. Pohl, *Il morbo di Mida*, Delos Books, 2007.

[140] La vigilanza non è un'attesa che sfugge l'impegno concreto della vita. La vigilanza è innanzitutto da intendere a livello umano: vigilare sui nostri rapporti, rapporti con le persone, rapporti con gli avvenimenti, con le mode, con le ideologie.

L'educazione, ci ricorda don Bosco, *è una cosa di cuore.* È tempo *condiviso* dedicato agli altri, ma anche a se stessi per chinarsi sui propri desideri ed educarli alla coerenza.
Il pensiero unitivo è la forza di essere presso se stessi nell'altro.
Siamo naturalmente uomini e donne di *desiderio unitivo*, quindi capaci di uno sguardo di speranza sulle cose. La formazione alla relazione non attenua la libertà individuale, anzi la garantisce perché la esercita. L'apertura maieutica che produce ci apre all'*economia del dono* espressa da valori a sviluppo planetario come condivisione, cooperazione, sussidiarietà e partecipazione.

Il pensiero riflessivo ci permette di riannodare i fili spezzati di una ragione che ha dimenticato la ragionevolezza del limite. Iscritto nella nostra stessa carne, questo orologio biologico ci dà una mano a scegliere gli atteggiamenti più saggi per godere delle opportunità del tempo presente. La promozione intercontinentale della collaborazione solidale e l'auto-generatività inarrestabile e gratuita di *internet* prefigurano già, con tempi che non conosciamo, la prossima fase della *globalizzazione umanitaria*.

Quanto più profondamente ciascuno di noi associa lo spirito di iniziativa ad un desiderio di cura, tanto più apre i confini della ragione alla *civiltà dell'amore*. L'essere umano è assalito internamente e da ogni parte, da ciò che un tempo lo assaliva per periodi più o meno lunghi, dall'esterno. Carestie e pestilenze, al pari delle guerre, nel nostro regno interiore non sono mai cessate. Fare della pratica filosofica una *forma di vita*, come lo è stato agli inizi della storia del pensiero, cura "*gli eccessi dell'andatura eretta*"[141] e riporta l'uomo ad essere signore del creato e non un alieno nel virtuale.
Compito della ragione è *trasmettere*.
Di ritrovarsi cioè in ciò che è altro da se stessa, mentre *distribuisce* quanto altre forze (*emozione, esperienza, relazione*) le hanno donato.
La ragione è la componente *economica* della nostra natura.
Quando prende il predominio porta aridità, disincanto e indifferenza. Attraverso la parabola della rete, relazionale ed informatica, il suo antidoto, lo spirito di gratuità, bussa al cuore dell'uomo.
Apriamogli la porta perché niente potrà bastare a riempire le nostre mani e il nostro futuro, se il cuore rimane vuoto. Restituire alla riflessività che si apre all'interrogazione dell'altro, il primato che merita significa contribuire all'evoluzione della specie umana perché se la ragione illumina il mondo è l'amore che lo salva.

Se non comprendiamo che ogni atto di cultura è verità,
non saremo in grado di riconoscergli dignità interiore e vera umanità.
Pavel Aleksandrovič Florenskij

[141] Gerd. B. Achenbach, *op. cit.*, 2004.

BIBLIOGRAFIA

Achenbach Gerd. B., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo Saggi, 2004.

Adorno Th.W., *Terminologia filosofica*, Einaudi, 2007.

Augé M., *L'antropologia del mondo contemporaneo*, Eleuthera, Milano 2006.

Blandino G., *Filosofia della conoscenza e della scienza*, PUL, Coletti, Roma 1983.

Cappabianca G., *Pensieri clandestini*,
cfr. http://www.clandestinoweb.com/?option=com_content&task=view&id=3673.

Casaburi L., *Un albero per aula. Busia: vite al confine tra Kenya e Uganda*, Intra Moenia, Napoli 2007.

Cianni J.L., *Filosofia per disoccupati. Le consolazioni dei problemi del lavoro da Socrate a Schopenhauer*, Rizzoli, 2007.

Contesini S., Frega R., Ruffini C.M., Tomelleri S., *Fare cose con la filosofia. Pratiche filosofiche nella consulenza individuale e nella formazione*, Apogeo Saggi, 2005.

Delors J., *Nell'educazione, un tesoro*, Armando, Roma 1997.

Fausti S., *Elogio del nostro tempo*, Ancora, 2006.

Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Serie Bianca, Feltrinelli, Milano 2007.

Gallino L., *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, 2007.

Gallino L., *L'impresa irresponsabile,* Einaudi, 2005.

Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996.

Goleman D., *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano 2006.

Lonergan B., *Insight*, London 1957, XII, 2.

Pagoto P. (a cura di), *Imparare per Innovare*, voll. 1 e 2, II ed., Roma 2006.

Pohl F., *Il morbo di Mida*, Delos Books, 2007.

Poma A., *La consulenza filosofica*, http://www.pratichefilosofiche.com/articoli/2006/09/27/andrea-poma-la-consulenza-filosofica.

Tettamanzi D., *L'uomo del cuore: anima e forza della città. Per una rinnovata responsabilità sociale*, Milano 2007.

I Memo-pad di FLAI-lab:

ASCOLTARE È DIALOGARE

Dialogo è trovare il ritmo giusto nel silenzio dell'altro.
Ogni gesto, ogni pensiero e ogni parola, creano una relazione che divide o unifica la nostra persona.
Elemento centrale di una comunità è la condivisione di un linguaggio.
La lingua della conoscenza è l'esempio.
La lingua della memoria, il silenzio.
La lingua dell'amore, l'ascolto.
Esempio, silenzio e ascolto, sono pratiche di vita che trasformano le nostre parole in azione interagente.
Monaco viene da *monos*, l'unificato.
Presente in tutti noi, l'io-*monos* è la voce dialogante che intreccia cuore, mente e volontà e ci innesta nel sé-globale, spazio comune dove ciascuno di noi collabora per edificare la forma del suo domani.
Ascolta, per trasformare il tuo lavoro nel capitale umano della tua esistenza.
Ascolta, per divenire una finestra di dialogo aperta sulla società che si unifica.
Ascolta, per essere una domanda che cerca per tutti le sue risposte.

Vi suggeriamo di integrare le tematiche del capitolo con le produzioni multimediali presenti nel Cd-rom allegato, in particolare, da *Ascoltare per semplificare* scegli *Ascoltare è dialogare.*

capitolo 3

COMUNITÀ, DIFFERENZE E GLOBALIZZAZIONE

La persona non è una fase della vita umana
ma è la forma in cui l'uomo è l'uomo.
Angelo Bagnasco

Ognuno è un luogo, e prima di essere qualcuno è della vita che gli si fa memoria, ricordo, presenza.
Ognuno è un luogo, se prima di essere qualcuno è già di altri, se ne fa ospite.
Ognuno è un luogo di una finta interezza, sì, ma solo perché finita interezza.
Ognuno è un luogo di margine che si compie nell'altro.
Giuseppe Ferraro

3.1 SINGOLARITÀ COLLABORATIVE E MODELLI DI IDENTITÀ PER UNA SOSTENIBILITÀ SOCIALE

di Patricia Pagoto[1]

Il tema ci riguarda tutti perché per potenziare la coesione sociale e la sostenibilità territoriale, ogni persona è chiamata a crescere nell'apprendimento e nella relazione[2].

Il rilancio della strategia di Lisbona mira alla coesione sociale in Europa; la sua principale difficoltà è attuare sinergie fra azioni, territori e soggetti. Per superare queste criticità, le iniziative locali vanno pensate a rete e situate nel *luogo* adatto. Smisurato nella sua vastità e nelle sue potenzialità, questo *luogo* è la persona stessa. La politica europea ha dimostrato che competitività e coesione sono due facce della stessa medaglia. *Coesione*, forza per cui le parti sono unite tenacemente le une alle altre, è anche sinonimo di *aggregazione*.
Essere *singolarità collaborative* significa avere compreso che l'integrazione con le nostre componenti interne, è necessaria per la corretta realizzazione di sé. La persona è sempre l'insieme. Non siamo solo corpo, non siamo solo testa, non siamo solo cuore. Siamo l'insieme. Facendo interagire la nostra irripetibile *insiemità* con quella altrui, possiamo essere libertà in comunità e fare della rete un luogo plurale di conoscenza.

---

[1] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

[2] In una prospettiva antropologica, il termine relazione e relazionale è qui inteso come sintesi tra natura e soggetto, tra il neutro *Es irrazionale* e l'*Io logico*, *eticamente imputabile di azioni soggettive*, secondo la definizione di Xavier Bichat (1771-1802). Questo giovane scienziato, all'epoca della rivoluzione francese, introdusse in campo medico l'urgenza di parlare dell'uomo, cioè dell'identità personale, tenendo presenti, inscindibilmente, la *falda vegetativa* (o di evento neutro dell'organismo animale) e quella *relazionale* (o di libera creatività della coscienza umana). Cfr. R. Esposito, *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, 2007.

3.1 Singolarità collaborative e modelli di identità per una sostenibilità sociale

In una società e in una cultura che danno nomi e pesi uguali a cose diverse, quella di formare *singolarità collaborative* è un'emergenza inevitabile. Le politiche europee per l'occupazione si rivolgono a persone: da qui la scelta di tenere conto tanto della persona *concreta* da formare al compito, che della persona *interiore*. L'uomo è ben di più che la risorsa di un sistema produttivo o una identità virtuale. La formazione non può quindi ridursi all'apprendimento di determinate abilità finalizzate a produrre per maggiormente consumare. La persona va vista come soggetto co-partecipativo, *fine* e non *mezzo* dello scopo formativo. Questa verità va affermata e resa esplicita nella progettazione degli interventi[3], altrimenti otterranno risultati inferiori o di segno opposto a quelli previsti.

L'interesse per i principi pedagogici, organizzativi, relazionali necessari allo sviluppo delle comunità (di pratica, di apprendimento, professionali, di ascolto, etc.) fa capo ad ogni attività promossa dal Progetto ISFOL FLAI-*lab*. Con il nostro lavoro - nel campo della imprenditorialità[4], della rete[5], del territorio, della *new-economy*[6] e dell'*e-learning*[7] - puntiamo alla costruzione di una *leadership* responsabile[8] attraverso azioni di co-formazione mirate ai ruoli apicali[9], luoghi elettivi per la diffusione delle politiche formative.

I punti che intendo approfondire in questo contributo, sono:
- aspetti della formazione *integrale*;
- linee di indirizzo per proposte curricolari e progetti formativi;
- strategie relazionali da attivare per incrementare l'effetto *mainstreaming*.

Comprendere cosa si intende concretamente per *formazione integrale* e *formazione relazionale* diviene quindi di estremo interesse per chi lavora nel campo dell'educazione, in una società a sviluppo globale.

Il modello pedagogico-organizzativo della formazione *integrale*[10] si è rivelato efficace per superare le criticità di tesaurizzazione e integrazione di capacità e competenze, in istituzioni ed organizzazioni complesse ad alto trasferimento di *know-how*. In quest'ottica, i soggetti responsabili del processo di apprendimento (forma-

---

3 V. Curzi, *La programmazione delle risorse umane nel quadro della nuova politica di coesione europea (2007-2013)*, *FOP Speciale*, Anno 6, n. 1, pp. 5-10.

4 P. Pagoto (a cura di), *Impara a Intraprendere*, ISFOL, Roma 1989; *id*., *Voglia di fare,* ISFOL, Roma 1998.

5 P. Pagoto (a cura di), *dal Welfare al Web,* ISFOL, Roma 2001.

6 P. Pagoto (a cura di), *Sviluppo del territorio nella New e Net Economy*, I libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Roma 2003.

7 P. Pagoto (a cura di), *Imparare per Innovare,* voll. 1 e 2 e CD Rom, II ed. ISFOL, Roma 2006.

8 S. Rossi, *Costruire una leadership responsabile*, Osservatorio ISFOL n. 1 - 2005 (gennaio-febbraio), pp. 25-40.

9 Con questo termine intendo l'insieme delle persone che occupano ruoli direzionali nei campi della politica, dell'amministrazione, dell'economia e, più in generale, della società locale. Cfr. P. Pagoto, *Educare all'intership. Da insegnare a trasmettere*, Osservatorio ISFOL n. 1 - 2005 (gennaio-febbraio), pp. 1-24.

10 Questo termine è riferito a ciò che nel processo formativo non è di ordine statistico, ma è dinamicamente funzionale e volontario e indica la consistenza di ciò che è, e può essere, esistenzialmente risolutivo per lo sviluppo di un umanesimo della conoscenza.

tori, educatori, docenti, decisori, etc.) assumono oltre che una funzione educativa, una funzione di oggettiva mediazione che mette in grado la persona di scegliere il proprio cammino di formazione permanente nella *communitas*.
Questo tipo di formazione richiede modi *relazionali* di attuazione che considerano la persona sostegno dalla comunità in cui vive, come dell'organizzazione in cui opera. Il processo di responsabilizzazione promuove nella persona imprenditorialità, sincronica e diacronica[11]. La proposta formativa va perciò progettata con il duplice obiettivo di sviluppare le potenzialità presenti nel soggetto e favorire modelli di identità coerenti con la propria storia e con quella particolare del nostro Paese[12].

Aspetti della formazione integrale. Formazione relazionale e capitale sociale sono in stretta connessione. Parliamo di capitale sociale[13] riferendoci a reti di relazioni interpersonali e informali. La dinamica psicologica che rende disponibili le persone ad un *lifelong learning* - la medesima che sviluppa il capitale sociale - sta nell'essere sempre orientati in modo *intenzionale* e *intuitivo* al tempo stesso. Di conseguenza, se nel modo *intenzionale* assumono un valore importante la responsabilità, la volontà e il dovere come pure le prese di posizione, la decisione, la disciplina e la risolutezza, per sviluppare la dimensione *intuitiva*, divengono importanti la creatività, l'imprenditorialità, l'originalità, la capacità di integrare le differenze.
Condividere, definire, *conoscere*, *perseverare*, *essere fedeli* ad uno scopo e ad una organizzazione, essere *pronti alle responsabilità*, essere *svegli, superare, decidere* … sono tutte voci del verbo *relazionarsi* che ci raggiungono da ogni parte per stimolarci a costruire un globale solidale.

Relazionarsi significa avvicinarsi all'altro ogni volta con occhi nuovi, capaci di accettare che l'altro risulterà sempre, in buona parte, inconoscibile.
Relazionarsi, in altre parole, è il frutto di un impegno autentico volto a favorire la crescita propria e altrui. Sapersi rapportare in modo positivo con gli altri dipende dalla certezza che ogni giorno veniamo rinnovati nello spirito della nostra mente dal sapere che acquisiamo. Questa consapevolezza aiuta a gestire i compiti da svolgere in reciprocità[14] collaborativa perché crea una rete di rapporti aperti allo stupore, all'attesa del nuovo che l'altro ci porta.
Considerare ogni interscambio come un'occasione per promuovere una rete fidu-

[11] Le azioni della persona vanno considerate nella loro valenza unitaria (*sincronica*) e nella identità che la loro pratica sviluppa nel corso del tempo (*diacronica*).
[12] L'eclissi che attraversa la partecipazione dei cittadini all'ideale politico è l'eclissi di speranza di una società che ha smesso guardare con fiducia alla mondializzazione economica.
[13] *Capitale sociale* è il termine usato in sociologia ed economia politica per indicare l'insieme delle relazioni interpersonali informali essenziali per il funzionamento di società complesse ed altamente organizzate. Più concretamente: il capitale sociale può essere definito come l'insieme delle norme sociali, dei valori condivisi e delle reti di relazioni interpersonali che caratterizzano un sistema economico e sociale e favoriscono la produzione di "benessere" agevolando la cooperazione. Il *capitale sociale* permette di gestire meglio risorse comuni e favorisce scambi fra le generazioni.
[14] Qui intesa come strategia collaborativa. Si ha *reciprocità* quando i componenti del gruppo lavorano in regime di forte interdipendenza su ognuna delle parti del prodotto complessivo.

ciaria, stabile e aperta al tempo stesso, è un comportamento imprenditoriale perché ... *la diffusione della fiducia gioca un ruolo fondamentale nell'andamento dell'economia e nel processo di crescita di un paese, dal momento che permette di migliorare le condizioni in cui si verificano le transazioni, stimolando così l'attività economica. Un ambiente sociale ricco di opportunità di partecipazione, che permette alle persone di incontrarsi spesso, costituisce un terreno fertile per la coltivazione di valori condivisi e norme di reciprocità*[15].

In un contesto come quello globale dove il *dare* e il *fare*, l'*avere* e l'*essere* non sono in equilibrio, non è difficile capire perché ogni organismo che si prefigga scopi educativi è immerso nell'*emergenza educativa*. La crisi dell'educazione mette in dubbio le basi stesse della convivenza. Diventa sempre più difficile trasmettere di generazione in generazione qualcosa di stabile, di valido, di certo. I giovani non hanno adulti che li aiutano a vivere i necessari riti di passaggio, quelle prove protette, graduate per età, che danno un autentico significato all'umana esistenza.
Educare[16], nella società dell'apprendimento continuo, dell'emergenza pedagogica e dell'innovazione sta diventando voce del verbo *soccorrere*. L'idolo *tecnologia* ci massacra perché scavalca il processo naturale del progresso. Siamo avvolti da una sottile rete di comunicazioni che hanno lo scopo esplicito di ridisegnare la realtà, i valori, le scelte per catturare e orientare verso sbocchi che interessano l'economia del consumo. In questa situazione di instabilità valoriale e precarietà progettuale, genitori e insegnanti sono facilmente tentati di abdicare al processo educativo. Non più disposti al sacrificio personale che è l'esempio, necessario per aiutare le nuove generazioni a costruire la propria identità, cerchiamo di appagare il loro naturale desiderio di stabilità appesantendoli con oggetti e con abitudini di consumo che abbassano la tensione del desiderio a livello egoistico.
Educare alla relazione è determinante, perché *… la relazione educativa ricomincia a funzionare solo se si rafforza la relazione, se muta qualcosa nel tipo di approccio, nell'attenzione che il docente mette in campo*[17].
Nella formazione relazionale, coltivare l'attenzione è un ingrediente indispensabile per riflettere, vagliare, agire, per tenere in esercizio il senso critico, per avere coscienza delle falsificazioni del revisionismo (che punta ad alterare i dati retrospettivi della realtà pur di affermare i propri immediati interessi) e per uscire dalla deriva orwelliana dei luoghi *normalizzati*.
La situazione presente sembra invitare le agenzie educanti a proporre azioni dirette ad un maggior coinvolgimento personale per una *maggiore coesione e sosteni-*

---

[15] F. Sabatini, *E-Learning e Capitale sociale*.
Cfr. http://www.elearningtouch.it/et/modules/risorse/vedi.php?id=29&pag=1

[16] Il senso in cui qui usiamo *educare* mette in evidenza quel compito di *e-ducere* (*condurre fuori* dal proprio limitato orizzonte) che, per ogni fascia di età, è finalità propria di ogni *comunità di persone* - cittadini, allievi, dipendenti o professionisti - chiamata ad operare in un rapporto di reciprocità per edificare una società interdipendente e sistemica.

[17] M. Rossi Doria, *La costruzione della relazione educativa tra disagio e benessere*, il testo completo su: http://www.fondazionefalcone.it/a_scuole/percorsi/documenti/RelazioneRossiDoria.pdf

bilità sociale[18] affinché l'istruzione non venga trasformata in un addestramento disarmonico, che rischia di svilire la natura umana.

Nell'apprendere si costruisce ciò che è più proprio. La propria identità e personalità. Non come un dato, ma come un rapporto. L'identità non si rappresenta come "ciò che è di", "id entis", ma come abitare, perciò "habitus", comportamento, "ethos". L'apprendere ci fa comprendere come l'identità sia una relazione, un venire in contatto, uno stare-con se stessi, con altri.[19]

Costruire proposte *form-attive* per un umanesimo integrale e individuare luoghi attivi per sperimentarle, è la via per contrastare la propensione alla divisione artificiosa tra la ricerca e le sue applicazioni e per frenare la dispersione delle intelligenze che un sistema di precariato rafforza. Al di là del lavoro e della forma in cui lo svolgiamo - in una società che ha confuso il *global change* ambientale con quello della conoscenza - siamo tutti *precari cognitivi*[20]. Questo riporta alla necessità di orientare la persona a farsi *luogo* dinamico di formazione, aperto, disponibile all'apprendimento e consapevole della necessità di dover intraprendere, anche autonomamente, iniziative di orientamento e formazione.

Linee di indirizzo per proposte curricolari e progetti formativi. La Società della Conoscenza è androgina[21]. Il gradino androgino è da valutare, nelle sue evidenti espressioni attuali, come una fase di passaggio dall'opposizione all'unificazione. Fase che riveste una straordinaria importanza dal punto di vista dell'osservazione antropologica perché riguarda l'intero pianeta e, per questo, deve essere studiata nel modo più attento dalle scienze dell'educazione e della formazione.
Gli effetti di questa tendenza all'indifferenziazione se letti come una fase di passaggio non più di un individuo, ma di un'intera civiltà perdono il potere di intimorire, dividere e separare generazioni e persone. La differenziazione tra i sessi, oggi viene posta come uno stimolo alla compartecipazione dentro ogni singola persona, per far diventare ciascuno di noi parte di un processo creativo di unificazione e pacificazione, ma anche prudente custode della propria specificità.
Secondo Jung, il simbolo androgino, se non identificato e diagnosticato, può causare la persistenza di *una confusione caotica e una mancanza di direzione*[22].
La situazione socio-antropologica attuale riflette abbastanza bene questa previsione. Il protagonismo narcisista (*bullismo, terrorismo, camorrismo, etc.)* e, al suo op-

[18] È uno dei tre obiettivi prioritari della Strategia di Lisbona 2000.
[19] G. Ferraro, cfr. www.eulearning.it.
[20] C. Donolo, *Il precario cognitivo*, in *Solcando*, Maggio 2007, pp. 8-9.
[21] Il tratto problematico dominante è che il femminile e il maschile non si contrappongono più tra loro e appaiono affiancati da un parallelismo che non stimola l'attrazione degli opposti (da qui disinteresse per la procreazione e instabilità familiare). Il punto di arrivo di una corretta politica formativa e della ripresa di valore delle agenzie educanti (famiglia e scuola) sarà quello della riconciliazione del maschile e del femminile nel riconoscimento della ricchezza che si crea dalla compresenza di diversità che tendono all'unione reciproca.
[22] C. G. Jung, *Gesammelte Werke*, vol.16, p. 340, tr. it. in *Opere*, Boringhieri, Torino 1976.

posto, la dis-identificazione consumista e quella virtuale, sono espressioni di polarità psichiche ambigue incapaci di attuare - in modo razionale, ordinato e misurato - il proprio divenire interamente sè.

La società che va unificandosi, culturalmente ed economicamente, porta in sé come effetto indotto quello dell'unificazione della persona.
Siamo nella fase indifferenziata che porterà al compimento del globale e, quindi, come tale si presenta con i caratteri di una cosa faticosa, ma potenzialmente feconda, generativa che ci invita a dare uno sguardo *materno* ad ogni essere.
Questa assenza di differenziazione indica che siamo all'inizio di un processo del *tendere* che porterà ad un'evoluzione del *fare* e del *pensare* secondo un percorso unitivo, cioè mistico[23]. Dato costante e trasversale dell'esperienza dei mistici è la tensione alla ricerca, all'innovazione. La prospettiva unitiva è una vocazione elettiva dell'intelligenza. Alla fine tutti siamo chiamati ad essere un po' mistici. I sentieri che portano alla globalizzazione convergono e tutta la complessità del post-moderno si traduce, in definitiva, in una nuova sensibilità spirituale.

La Società della Conoscenza è propulsiva, sistemica, interdipendente, ma anche visionaria, oligarchica, dittatoriale e assolutista perché intrecciata con la produzione e il consumo. Questi sono modi di attuazione *maschili* che implicano un'originaria aggressione a ogni cosa che sia di ostacolo ad un progetto. L'aggressività generalizzata evidenzia l'esigenza di coltivare le qualità del *femminile*, fatto di accoglienza, di costruzione paziente, di mediazione e di integrazione dinamica e creativa dell'esistente. La coesione sociale cui tendiamo, per funzionare ha bisogno della compresenza di entrambi i modelli che richiedono abilità e competenze di tipo orizzontale e verticale, sussidiarietà, reciprocità, relazione. Questo bilanciamento di *competenze dell'essere* è possibile se la persona si muove intenzionalmente ed in modo co-partecipativo ed è consapevole del fatto che la formazione, come tutte le discipline umanistiche, è in continuo cambiamento.

Nel censimento dei percorsi per individuare una pista per sviluppare nella persona imprenditorialità integrale, funzione educativa che deve preparare al globale, era d'obbligo un approfondimento sul monachesimo[24]. Nel lavoro di ricerca mi sono re-

[23] Il termine è qui usato nell'accezione sociale e indica un pensiero capace di *spiritualità allegorica*, ovvero di astrazione razionale consapevole che lo mette in grado di interpretare, in modo simbolico e profetico, il letterale della realtà. Questa definizione mira a definire il rapporto dialogato, equilibrato e coerente - quale che sia lo stile di vita che si è scelto - della parte corporea con quella intellettuale e spirituale.

[24] Con il termine *monachesimo* intendiamo modi interconnessi di agire, di apprendere, di intraprendere e di organizzare. Il *monachesimo* è un fenomeno storico, non circoscritto ad una determinata religione o riferito solo ad una particolare cultura. L'interesse ad una vita dotata di una funzione percettiva capace di *abbracciare tutto,* di armonizzare il trascendente con l'immanente e il razionale era già presente nel mondo pagano pre-cristiano. Pitagorici, cinici, stoici, epicurei ed alcuni platonici dell'antichità greca praticavano queste forme di vita ad assunto integrale. Il monachesimo ha poi toccato, con una pluralità di interpretazioni, sia le religioni orientali, come il buddismo e l'induismo, che le religioni monoteiste. Quella ebraica, con gli esseni in Palestina e i terapeuti in Egitto; quella cristiana con i monaci d'oriente e d'occidente, e quella islamica con i *sufi*.

sa conto come le precomprensioni accumulate si rivelano, troppo spesso, dei semplici pregiudizi dati da una insufficiente conoscenza sulla materia. Lo sviluppo di politiche sociali co-partecipate richiede capacità di decisione, di responsabilità etica che si attivano quando una persona è educata verso l'alto e l'oltre.
Il monachesimo è una esemplarità formativa da indagare poiché il monaco è una persona che tende all'unificazione e vive se stessa come realtà stabile in un contesto temporaneo. Pur partecipando attivamente alle necessità particolari della sua comunità, è una persona d'ascolto e di dialogo disponibile a sperimentare con gli altri *a rete aperta*, nella gratuità e nella condivisione, tutto ciò che è.

Un soggetto *monastico* è una persona inter-partecipativa capace di attraversare ogni epoca storica e di rendere il superfluo, supererogatorio[25].
La *personalità monastica* caratterizza un individuo che accetta di porsi in una tensione relazionale permanente nei confronti del mondo. Questa scelta lo mette in grado di vivere da persona libera in qualunque contesto e di riuscire ad integrarsi, ma anche a vederlo con criticità. L'ideale monastico non è necessariamente legato ad una religiosità specifica. È il governo di una tensione costante - intellettuale, spirituale e fisica - che parte da ciascuna componente dell'essere. Quanto più questa spinta coinvolge in via esperienziale la persona, tanto più la rende equilibrata e libera dalle sollecitazioni convulsive dell'immanente e le fornisce il necessario distacco dal conformismo dei comportamenti e dalla induzione ideologica della mass-medialità.

Ricerca, capacità di simbolizzazione e azione, compresenti e attivi nell'esistenza del monaco, sono gli stessi capisaldi di un percorso formativo di apprendimento continuo lungo l'intero arco della vita che è richiesto oggi a ciascun cittadino europeo. In una società centripeta che tende all'unificazione, ogni opera di educazione che vuole costruire il futuro va basata su una riforma interiore che porta la persona alla comprensione dei fenomeni di unità, nel rispetto e nella salvaguardia della diversità.
Per portare a termine un compito - nella continuità circolare, trasversale, *globale* dell'agire contemporaneo - è necessario che siano coinvolti in pari grado l'intelligenza, il cuore e la volontà.

***Strategie da attivare per incrementare l'effetto mainstreaming*.** La visione dei rapporti non più in termini competitivi, ma collaborativi affida alla formazione un ruolo-chiave nello sviluppo di persone e organizzazioni. Questo rapporto relazionale fa sì che nell'organizzazione la norma si trasformi in progetto attivo e in una spinta ad operare in modo differenziato e coerente alle effettive necessità. Elemento vincente delle comunità di pratica è l'interazione regolare. Condivisione della responsabilità, dialogo sul quotidiano e *feedback* sui compiti sono la base dell'appren-

[25] Termine che definisce la capacità di intercettare e distribuire ciò che serve a chi ne ha bisogno, spontaneamente, senza aspettativa di riconoscimento.

3.1 Singolarità collaborative e modelli di identità per una sostenibilità sociale

dimento collaborativo in rete, soprattutto nelle comunità di pratica[26] dove si sviluppa la *conoscenza tacita*[27].
Motivare i collaboratori a condividere "regole"[28] che contribuiscono a rendere identitaria una comunità, porta ad una corretta gestione del capitale sociale. L'investimento del talento risulta, infatti, essere oggi uno dei fattori chiave per il progresso economico. La persona capace di ottimizzare il suo rendimento è quella che determina il successo di una organizzazione, a patto però che questa individui e alleni le persone a farsi singolarità collaborative capaci di una continua negoziazione *globale*.

Quella dell'*apprendimento reciproco mutuato*[29] è una dimensione di relazione di rete che va indagata. In questo tempo - che difetta di allenamento nella difficile arte di costruire rapporti concreti e in cui l'ideologia del benessere individuale mina l'identità di persone, territori e organizzazioni - ogni spersonalizzazione del rapporto docente/discente ci interpella in misura crescente.
Le persone sono la principale risorsa dell'Europa. La chiamata alla collaborazione in spirito di imprenditorialità, all'autonomia operativa a rete, alla progettualità multidimensionale diffusa, viene ripetuta con grande insistenza da istituzioni e da organizzazioni. Per operare in questa direzione servono professionisti capaci di innervare con generosità espansiva le organizzazioni facendole divenire opportunità *talentuose* e luoghi di *bell'essere* (Enzo Spaltro), ovvero luoghi di apprendimento dove il responsabile della struttura non è più soltanto colui/colei che dice, ma che aiuta a *dire*, a *fare* e ad *essere, attraverso ciò che è*.
Lo sviluppo della tecnologia implica il riconoscimento dell'universalità della ragione umana e si accompagna ad un rinnovato riconoscimento della dignità umana e ad una sempre crescente consapevolezza di una responsabilità personale nell'applicazione del sapere scientifico. Ma dignità e responsabilità non sono scienze né materie di insegnamento.
Le scienze umane (filosofia, storia, scienza morale, giurisprudenza, pedagogia, for-

---

[26] Una *comunità di pratica* è un soggetto collettivo che crea apprendimento, genera cioè valore aggiunto intenzionale attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni. *Comunità di pratica professionali* vengono definiti i gruppi di persone che interagiscono e si interfacciano, collaborando e cooperando, per il raggiungimento di un obiettivo specifico, attraverso un apprendimento "mutuato", basato cioè sulla condivisione delle esperienze e sull'aiuto reciproco. L'apprendimento, generato secondo queste modalità, viene definito "in rete" o meglio "a rete" non tanto per la possibilità di utilizzare una rete di computer a supporto del processo di acquisizione della conoscenza, ma per sottolineare la presenza di interrelazioni e di scambi fra i partecipanti a uno stesso processo. Nelle comunità di questo tipo la formazione assume un valore permanente e la collaborazione reciproca mira all'eliminazione di rapporti gerarchici interni.
Cfr. G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano 2004; http://moodlemoot.unipmn.it/documenti/presentazioni/trentin.pdf

[27] La conoscenza tacita, a differenza di quella esplicita, fatta di parole, numeri già codificati e facilmente trasmissibili, è qualcosa di altamente personale. È fatta di esperienze, ideali, emozioni maturate nel corso della vita e trasferite nell'azione. Questa conoscenza non è facile da esprimere.
Cfr. http://www.frame.corep.it/scheda_11_05_01.htm

[28] P. Pagoto (a cura di), *Imparare per Innovare,* vol. 1, II ed. ISFOL, Roma 2006, pp. 19 e ss.

[29] G. Trentin, *Dalla formazione a distanza all'apprendimento a rete*, Franco Angeli, Milano 2003.

mazione, psicologia, etc.) hanno un compito importante ai nostri giorni, ma *i loro rappresentanti hanno abbastanza influenza? Prestiamo sufficiente attenzione alle loro istanze?* Sono ulteriori interrogativi che si aggiungono a quelli che ho posto. Li lascio aperti.

Se allora invece di lanciarti nel mondo tu fossi diventato un pensatore, avresti potuto provocare qualche guaio. Saresti cioè diventato un mistico. I mistici sono, per dirla in breve e un po' grossolanamente, quei pensatori che non sanno staccarsi dalle rappresentazioni, quindi non sono per nulla pensatori. Sono artisti segreti: poeti senza versi, pittori senza pennello, musicisti senza note. Ci sono fra loro spiriti nobili e altamente dotati, ma sono tutti, senza eccezione, degli uomini infelici.
Herman Hesse, *Narciso e Boccadoro*

A volte le parole cominciano ad avere un significato del tutto indipendente dai fatti, un significato che non conduce più all'origine, alla curiosità ma all'emozione di quei fatti.
Marco Paolini*, Quaderni del Vajont*

Di questi tempi, in un certo senso, non so che cosa voglio; forse non voglio quel che so e voglio quel che non so.
Marsilio Ficino*, Lettera a Giovanni Cavalcanti, 1475*

BIBLIOGRAFIA

CURZI V., *La programmazione delle risorse umane nel quadro della nuova politica di coesione europea (2007-2013)*, *FOP Speciale*, Anno 6, n. 1, pp. 5-10.

ESPOSITO R., *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, 2007.

JUNG C.G., *Gesammelte Werke*, vol.16, 340. Trad. It. in *Opere*, Boringhieri, Torino 1976.

KLOBAS J., *Oltre Wilkipedia. I wiki per la collaborazione e l'informazione*, Sperling & Kupfer Editori, 2007.

PAGOTO P. (a cura di), *dal Welfare al Web,* ISFOL, Roma 2001.

PAGOTO P. (a cura di), *Impara a Intraprendere*, ISFOL, Roma 1989.

PAGOTO P. (a cura di), *Imparare per Innovare,* voll. 1 e 2 e CD Rom, II ed. ISFOL, Roma 2006.

PAGOTO P. (a cura di), *Sviluppo del territorio nella New e Net Economy*, I libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Roma 2003.

PAGOTO P. (a cura di), *Voglia di fare,* ISFOL, Roma 1998.

PAGOTO P., *Educare all'intership. Da insegnare a trasmettere*, Osservatorio ISFOL n. 1 - 2005 (gennaio-febbraio), pp. 1-24.

ROSSI S., *Costruire una leadership responsabile*, Osservatorio ISFOL n. 1 - 2005 (gennaio-febbraio), pp. 25-40.

TRENTIN G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano 2004.

TRENTIN G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento a rete*, Franco Angeli, Milano 2003.

VIRILIO P., *L'arte dell'accecamento*, Raffaello Cortina, 2007.

DONOLO C., *Il precario cognitivo*, in *Solcando*, Maggio 2007, pp. 8-9.

Conoscere è un atto di partecipazione
a complessi sistemi sociali di apprendimento.
***Wenger** (2000)*

3.2 COMUNITÀ DI PRATICA E APPRENDIMENTO[30]

di Giuditta Alessandrini[31]

Comunità di pratica: ambito di definizione

L'idea di comunità di pratica esercita ormai da qualche anno un forte e per certi versi inatteso appealing non solo per i formatori ma anche per ricercatori, insegnanti, responsabili di risorse umane e studiosi di scienze umane. La recente pubblicazione in italiano di opere e scritti di Wenger ha consolidato, inoltre, un certo interesse anche in ambito accademico su tale area di ricerca e di prassi formativa.

In questo mio contributo tralasciamo l'idea di un'ampia e articolata riflessione critica sui fondamenti teorici del costrutto della comunità di pratica. Pur tuttavia occorre sottolineare alcuni punti chiave che delineano la matrice del concetto dal punto di vista dell'approccio all'apprendimento per poter meglio comprenderne la valenza dal punto di vista operativo.

La rilevanza del contributo di Wenger nasce dal fatto che negli scenari di formazione e lavoro nelle società avanzate è in atto un significativo spostamento di asse verso l'attenzione ai processi di interazione sociale come contesto specifico di apprendimento: la disponibilità di tecnologie della relazione più mature, l'enfasi sulla collaborazione, la diffusione di modalità orizzontali di coordinamento tra gli attori organizzativi sono tutti elementi che determinano le condizioni per l'attualità dell'approccio delle comunità di pratica (d'ora in avanti codp).

Il concetto di comunità di pratica (con tutte le sue implicazioni semantiche di tipo sia sociologico sia antropologico) è quanto mai centrale nello scenario della società della conoscenza.

Vediamo, dunque, di approfondire innanzitutto la dimensione semantica: le comunità di pratica, nella definizione "classica" di Wenger, sono definibili come gruppi di persone che hanno in comune un interesse o una passione per qualcosa e che in base a questo interesse interagiscono con una certa regolarità per migliorare il

---

30 Il presente contributo è stato pubblicato nel volume di G. Alessandrini (a cura di), *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*, Le Bussole, Carocci, Roma 2007. Il libro descrive, con un linguaggio piano e discorsivo, il tema delle comunità di pratica dal punto di vista del discorso pedagogico-formativo, analizzando gli aspetti di tipo teorico-metodologico e passando in rassegna alcune "buone pratiche" nel settore della formazione. Cfr. anche il sito del LAOC "*Laboratorio di Apprendimento Organizzativo e di Comunicazione*" (www.laoc.eu).

31 Professore ordinario (Raggruppamento MPED 01) titolare dell'insegnamento di *Pedagogia Sociale* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma TRE, ove insegna anche *Pedagogia del Lavoro e Pedagogia delle risorse umane* nel corso di Laurea Magistrale. È direttore del Master Universitario di I livello a distanza GESCOM "Gestione e sviluppo della conoscenza nell'area delle risorse umane" (www.master-gescom.it). È delegato per l'Orientamento in uscita ed il *placement* nell'ambito del GLOA (Gruppo di lavoro per l'orientamento in Ateneo) e delegato per i Rapporti con Almalaurea. Svolge attività di servizio, consulenza e docenza per numerose facoltà, società ed Enti.

loro modo di agire. In sostanza, passeremo in rassegna alcuni aspetti relativamente alle matrici ideali del costrutto e faremo una riflessione sui significati chiave del concetto rispetto all'operatività.

La genesi del concetto

Come sono giunti, dunque, Wenger e Lave a elaborare questo concetto che così tanta fortuna sta acquisendo ormai già da qualche anno nei contesti della formazione professionale e degli adulti?

In un testo di Wenger del 1998 – tradotto in italiano nel 2006 – è possibile trovare una vera e propria sistematizzazione dei concetti che inquadrano il tema della comunità di pratica nell'ambito di una teoria sociale dell'apprendimento.

I primi studi sulle comunità di pratica, che risalgono alla fine degli anni ottanta, erano rivolti ad approfondire il concetto di apprendimento situato[32], definizione emersa come esito di alcuni studi in ambito psicologico e antropologico. Questi studi in particolare erano scaturiti da una riflessione sul fenomeno specifico dell'*apprendistato*: le ricerche prendevano in esame l'interazione tra gli apprendisti, i loro istruttori e gli altri lavoratori, anche saltuari, dell'azienda, in situazioni locali, in cui ancora l'influenza delle tecnologie di rete era assente o estremamente limitata. Una prima attenzione al tema si deve alle ricerche sui comportamenti dei dipendenti della Xerox negli anni ottanta; già allora le comunità erano descritte come "*piccoli gruppi di persone che lavorano insieme per un certo tempo e collaborano allo sviluppo di un lavoro comune, operano alla pari e li lega la percezione condivisa che ciascuno ha la necessità di sapere quello che conoscono gli altri*"[33].

Wenger e Lave riflettono, viceversa, sul fatto che nell'apprendistato è fondamentale non solo il rapporto tra esperto e novizio, ma anche quello *tra i membri* della comunità che partecipano all'esperienza di apprendimento. La relazione fondamentale nell'apprendistato è dunque una relazione di "partecipazione evolutiva" e di trasformazione dell'identità all'interno di un approccio che possiamo definire comunitario. Da questa riflessione emerge negli autori l'idea di elaborare il concetto di *partecipazione periferica legittimata* (*legittimate peripheral partecipation*, lpp) per far riferimento ai processi specifici di apprendimento chiamati in causa. Gli elementi cardine che emergono all'interno del costrutto della codp sono i due "poli", *comunità* e *pratica*, che si innestano su un altro concetto chiave, quello di apprendimento situato.

Quest'ultimo termine rimanda a un approccio teorico all'apprendimento caratterizzato *in senso sociale* che sarà oggetto di analisi nel prossimo paragrafo. A Wenger e Lave si deve il merito di aver codificato una realtà sotto gli occhi di tutti e già in qualche modo presente sotto altre "etichette" definitorie.

---

[32] E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006 (ed. or. 1998); C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995; M.P. Striano, *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli 2000.

[33] J. Orr, *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità. La memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio 1995.

Le comunità di pratica sono dappertutto e sono "*i mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento poiché sono i contenitori sociali delle competenze che costituiscono questi sistemi*", sostiene Wenger in uno scritto recentemente riproposto in lingua italiana in una miscellanea[34]. La fortuna del concetto è stata enorme negli ultimi anni, anche se il costrutto viene spesso applicato a uno spettro ben più ampio di quello originario come i *project teams* (cioè gruppi formalmente definiti) e a gruppi di persone che lavorano *on line* (come i progettisti di software).
Un ulteriore aspetto di rilievo è che si evidenziano due accezioni di significato, la prima orientata a una dimensione *teorica e descrittiva* (che si inserisce in un quadro teorico più ampio) e la seconda a una di tipo *prestazionale* che vede le codp come una soluzione consulenziale orientata a migliorare l'organizzazione. È chiaro che, se ci si accosta al tema dal punto di vista di un approccio strumentale, possono emergere numerose riserve anche rispetto al contesto d'uso (non sempre legittimo e pertinente) del costrutto. Se, viceversa – come intendo esporre in questo contributo - il costrutto è "letto" nelle sue implicazioni teoriche e metodologiche, è più facile comprenderne la consistenza e la possibilità di sviluppo.

L'apprendimento come pratica sociale

Il costrutto della codp si correla a una visione ben determinata di apprendimento che è in linea, peraltro, con una parte della letteratura classica. L'apprendimento viene considerato, dunque, come parte integrante della vita quotidiana. In modo più specifico, gli assunti da cui parte la teoria dell'apprendimento di Wenger sono i seguenti:

- la natura "sociale" degli individui;
- la conoscenza (*knowledge*) intesa come competenza in attività socialmente apprezzate;
- il conoscere (*knowing*) inteso come partecipazione ad attività socialmente apprezzate.

Sulla base dei tre assunti viene proposta una teoria dell'apprendimento come partecipazione sociale.
Il termine "partecipazione" significa per Wenger essere "partecipanti attivi" nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità. Quando partecipiamo a processi di interazione, secondo questa visione, costruiamo la nostra identità. Il che significa che partecipare influenza ciò che facciamo ma anche ciò che siamo.
Le componenti di particolare rilievo di questo schema concettuale sono quattro:

- il *significato*: sta a indicare la nostra capacità di sperimentare la vita e il mondo come qualcosa di significativo[35];
- la *pratica*: è in sostanza l'insieme degli schemi di riferimento che sostengono il coinvolgimento nell'azione;

[34] E. Wenger, in C. Zucchermaglio, F. Alby, *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma 2006.
[35] E. Wenger, *op. cit.*, 2006.

- la *comunità*: rinvia alla configurazione sociale nella quale la nostra partecipazione è considerata competente;
- l'*identità*: si determinano processi in divenire nell'ambito delle nostre comunità.

L'apprendimento è quindi visto come appartenenza, come esperienza, come azione e come divenire.
L'ambito concettuale a cui si riferisce il nostro autore nel suo volume più sistematico[36] fa riferimento in realtà non tanto a una teoria specifica dell'apprendimento, ma a una teoria sociale dai confini e dalle connotazioni disciplinari molto ampie: dalle tesi "platoniche" alla sociologia di Émile Durkheim e Max Weber, fino a Anthony Giddens, con riferimenti ad altre discipline come la linguistica e la psicologia. È fortemente influenzato, inoltre, da alcuni assiomi dello strutturalismo, secondo cui è più rilevante la struttura che l'individuo e le sue singole azioni.
La focalizzazione sul contesto situazionale, cioè l'attenzione all'ambiente reale e fenomenico che l'individuo vive nella sua esperienza di apprendimento, rimanda ad alcune scuole di pensiero che negli ultimi vent'anni hanno creato un solco nell'interpretazione dei processi di cognizione: la teoria fenomenologica di Martin Heidegger fino agli approcci "ecologici" di Humberto Maturana e Francisco Varela, l'interazionismo simbolico in sociologia e etnometodologia. Non ultimo il riferimento a studi in ambito linguistico sull'idea dell'identità come *narrazione*.
La conoscenza – in estrema sintesi – emerge da questi riferimenti come un processo mediato dalle caratteristiche strutturanti dei contesti sociali.
Anche rispetto al concetto di pratica i debiti riconosciuti da Wenger sono molti: dal riferimento all'idea di *praxis* di origine marxiana a Jürgen Habermas, fino agli studi dei sociologi Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron e ad alcuni approcci di sociologia della scienza.
Questa costellazione multidisciplinare è sottolineata come quadro di riferimento implicito che giustifica la teoria sociale dell'apprendimento del nostro autore. Si tratta di un tentativo di sistematizzazione pur encomiabile; non sfugge il rischio di "sfondamento" delle radici teoriche della codp in un insieme troppo vasto di idee e concetti che appartengono a tutta la storia del pensiero del xx secolo.
Wenger sintetizza molto efficacemente gli assiomi della sua teoria con particolare riguardo all'apprendimento (cfr: figura 1); vediamo nel riquadro di approfondimento i principi che enumera.
Ognuno degli aspetti riportati nel riquadro di approfondimento richiederebbe un approfondimento, ma preferiamo sviluppare solo alcune considerazioni di sintesi.

[36] *Ibidem*.

L'apprendimento:
- è soprattutto capacità di negoziare nuovi significati;
- crea strutture emergenti;
- è esperienziale e fondamentalmente sociale;
- trasforma le nostre identità;
- costituisce delle traiettorie di partecipazione;
- implica la gestione dei confini;
- concerne l'energia sociale e il potere;
- presuppone l'impegno;
- implica l'immaginazione;
- è un fatto di allineamento;
- implica un'interazione tra locale e globale;

considerazioni di sintesi.

Figura 1
Le declinazioni dell'apprendimento

Caratteristiche di una codp

Una comunità *non* è di per sé una comunità di pratica se non sono presenti alcune caratteristiche: la pratica infatti diventa un elemento per così dire "aggregante" della comunità; in questo orizzonte occorre chiedersi come si articola, dunque, la pratica e quali sono le sue specificità. Scorgiamo soprattutto tre dimensioni nello schema concettuale del nostro autore.

- *Impegno reciproco*: un'interazione all'interno della comunità che si esplichi in discussioni, attività in comune, aiuto reciproco. La condivisione di interessi è una condizione necessaria ma non sufficiente per l'esistenza di una comunità di pratica: è cruciale l'aspetto interattivo e un impegno nell'attività comune, che dev'essere condiviso anche se può essere discontinuo. L'appartenenza a una codp è dunque un patto di impegno reciproco ed è ciò che definisce la comunità. Se ci sono intense relazioni intorno ai compiti da svolgere, allora possiamo parlare di comunità di pratica e non semplicemente di team o di network. Sottolinea, infatti, Wenger che la pratica non esiste in astratto e che l'impegno reciproco richiede interazioni continue.
- *Impresa comune*: un'identità che deriva dalla condivisione di interessi e soprattutto dalla dedizione e lealtà dei suoi aderenti (*commitment*) nei confronti della comunità; in queste condizioni la comunità acquisisce una *competenza collettiva* e i suoi membri imparano gli uni dagli altri. Un'impresa comune è un "processo collettivo di negoziazione" che indubbiamente fa comprendere il significato della complessità di un impegno reciproco. La responsabilizzazione diventa parte integrante della pratica: da ciò deriva il fatto che il processo sia "generativo" ma anche "vincolante".
- *Prassi condivisa* o *repertorio comune*: la presenza di un insieme di risorse e di pratiche condivise che sono il risultato del continuo confronto informale e dialettico delle esperienze personali messe al servizio della comunità. Il processo di sviluppo di queste risorse può anche non essere svolto in modo conscio e intenzionale, ma semplicemente attivarsi in maniera spontanea in conseguenza dei rapporti sociali che si instaurano con gli altri membri della comunità. Il repertorio di una comunità di pratica include routine, parole, strumenti, modi di operare che in par-

te hanno aspetti di reificazione (cioè di "costruzione di realtà") e partecipazione. È interessante, ad esempio, la definizione che Wenger fornisce del termine "repertorio" in quanto "*set di risorse condivise dalla comunità per enfatizzare il carattere sperimentato e la disponibilità per un ulteriore coinvolgimento nella pratica*"[37].

Le comunità di pratica sono dunque, per il nostro autore, "*gruppi di persone che condividono un interesse per qualsiasi cosa fanno e che interagiscono con regolarità per imparare a farlo meglio*", gruppi di individui, cioè, che condividono esperienze e, attraverso questo processo di interazione, apprendono sia come soggetti sia come parte di gruppi sociali.
Quando dunque una comunità può essere considerata "vitale"? È indubbio che le comunità non vivono per sempre ma hanno un proprio ciclo di vita: è importante, allora, in questa direzione trovare modalità che consentano ai partecipanti di sentirsi professionisti che comunicano intensamente costruendo identità e repertori condivisi. È rilevante osservare che non si tratta tanto di vicinanza fisica ma di vicinanza di pratiche per dar luogo a una comunità. È più significativa la condivisione che la vicinanza-distanza. Infatti, il costrutto della comunità di pratica ha trovato un grande interesse nell'area delle *virtual community*. Ambienti virtuali che consentono lo scambio di messaggi – come forum, wiki e blog o sistemi di videoconferenze – a basso costo, nella misura in cui creano le condizioni per mantenere viva l'identità degli attori organizzativi, determinano incentivi per i processi di condivisione necessari a coltivare la comunità.

Le codp come campo di costruzione dell'identità

Nel quadro di riferimento complessivo che stiamo descrivendo in queste pagine, il tema dell'identità è parte integrante di una teoria sociale dell'apprendimento. Da qui deriva che il tema dell'identità è quindi strettamente connesso alla comunità. Il focus sulla comunità fa risaltare il problema della *non partecipazione* e *partecipazione*, dell'*esclusione* e dell'*inclusione* degli attori di una comunità.
Che cosa significa, dunque, "costruire un'identità"? È chiaro che il tema dell'identità ha svariate connotazioni e interpretazioni sul piano disciplinare. Le scienze sociali si sono focalizzate sul carattere relazionale e intersoggettivo dell'identità e hanno studiato nel tempo le caratteristiche e le dinamiche che contraddistinguono la sua genesi e il suo sviluppo.
La visione dell'identità come "costruzione sociale" e prodotto storico emerge in particolare dalla letteratura di taglio antropologico. Si deve indubbiamente però a Erik H. Erikson – che a sua volta sviluppava un'idea freudiana – l'aver per la prima volta richiamato l'attenzione in modo sistematico al tema dell'identità, in particolare l'idea che lo sviluppo del senso soggettivo di continuità personale dipenda dall'opportunità per l'individuo di trovare il riconoscimento della propria identità in grup-

[37] E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in "Studi Organizzativi", 2000, 1, pp. 11-34.

pi e comunità più estesi. Altre correnti come l'interazionismo simbolico, la teoria dei ruoli sociali di Robert Merton, l'approccio parsonsiano hanno fornito importanti contributi allo studio di processi identitari.

Anche se non sono sempre esplicitati i legami di cui si avvale Wenger, è indubbio che egli si ricollega a un consistente filone di ricerche centrate sulla visione dell'identità come risultato dinamico dei processi di mediazione sociale. Secondo Wenger, la costruzione dell'identità consiste nel negoziare i significati del nostro agire in quanto membri di una comunità[38].

Che cosa significa questa espressione, dunque? Possiamo sostenere che l'identità è una sorta di "cerniera" tra il sociale e l'individuale: in altri termini, se è vero che la nostra visione del mondo, i nostri linguaggi manifestano la ricchezza e la complessità delle nostre relazioni sociali, la nostra identità come individui non può dissociarsi dalla nostra identità come membri di una comunità. È importante a questo proposito evitare di cadere nel pregiudizio secondo cui tutto ciò che è individuale traspira libertà, mentre il sociale è fonte di vincoli e di limitazioni, così come l'ipotesi inversa. In sostanza non si può vedere come ineliminabile il conflitto tra individuale e sociale.

Ma la formazione di una comunità di pratica è anche un processo di negoziazione dell'identità. Possiamo individuare, seguendo questo ragionamento, diverse modalità di estrinsecazione dell'identità: identità come esperienza negoziata, come appartenenza alla comunità, come traiettoria di apprendimento, come nesso di multiappartenenza, ma anche come relazione tra il globale e il locale.

È interessante dedicare qualche riflessione al fatto che per Wenger l'identità è una sorta di stratificazione di eventi, di partecipazione e di reificazione attraverso cui si trasformano sia la nostra esperienza che la sua interpretazione sociale. L'identità è il risultato di un intreccio di esperienze partecipative e di proiezioni che viene continuamente elaborato nella pratica. Le dimensioni dell'identità sono correlate a quelle della competenza e si declinano come reciprocità dell'impegno, responsabilità nei confronti di un'impresa, negoziazione di un repertorio. Come dice Wenger[39]: "*Sappiamo chi siamo in base a ciò che è familiare, comprensibile, usabile, negoziabile, sappiamo chi non siamo in base a ciò che è estraneo, opaco, disagevole, improduttivo*".

L'identità è vissuta e negoziata, ha carattere sociale e si configura nel tempo come una "traiettoria" che incorpora sia passato che futuro in quanto essa stessa (l'identità) è oggetto di apprendimento.

È possibile, dunque, nella costruzione teorica che sostiene le comunità di pratica, individuare un parallelismo tra pratica e identità.

L'*identità* può essere colta, infatti, come:

- esperienza negoziata di sé (in quanto partecipazione e reificazione);
- appartenenza;

[38] E. Wenger, *op. cit.*, 2006.
[39] *Ibidem*.

- traiettoria di apprendimento;
- nesso di multiappartenenza;
- appartenenza definita globalmente ma vissuta localmente.

Alla stessa stregua, la *pratica* è:
- negoziazione di significato;
- comunità;
- storia comune di apprendimento;
- confine e paesaggio;
- costellazioni.

L'identità è assimilata a una *stratificazione di eventi* finalizzati alla partecipazione e alla reificazione attraverso cui l'esperienza e la sua interpretazione sociale si "informano" a vicenda. Wenger costruisce, dunque, un quadro complesso e articolato che identifica come *ecologia sociale dell'identità.*
Il parallelismo tra pratica e identità è suggestivo ma conduce anche ad avanzare un approccio critico dal punto di vista della pedagogia della persona; l'elemento che potenzialmente caratterizza l'identità – in una visione antropologica di taglio umanistico, ad esempio –, la specificità della *dimensione individuale* in quanto soggettualità (cioè centralità del soggetto in quanto essere responsabile), sembra essere totalmente assorbita dalla dimensione dell'interazione sociale.
"Appartenenza" e "reificazione" sono i due simulacri ai quali nella teoria di Wenger si sacrifica inesorabilmente il soggetto (così tendenzialmente enfatizzato nell'approccio pedagogico *tout court*).
Siamo convinti che la persona non sia altro che un partecipante a pratiche (*practitioner*)? Che la dimensione individuale possa essere assorbita senza problemi e senza tracce ineliminabili dai vettori che spingono le comunità, quali l'impegno reciproco, l'impresa comune e il repertorio condiviso?
È sufficiente ricordare che l'impianto complessivo della costruzione ecologica (come viene definita) è coerente e ben costruito, anche se i presupposti sui quali si poggia sono ipotizzati più come postulati che come risultati emergenti da logiche empiriche.
L'identità necessita anche di *confini*: il riferimento a questo concetto occupa addirittura un capitolo nel volume sistematico del 1998.
È opportuno qui approfondire meglio tale concetto anche in riferimento all'idea di *traiettoria*, perché è strettamente correlato all'idea di identità.
Il quadro che ci descrive Wenger presenta sostanzialmente le nostre identità come dimensioni che creano traiettorie sia *all'interno* che *tra* le comunità di pratica.
L'accezione di traiettoria è quella di un percorso che implica un movimento continuo e non un tragitto previsto o disegnato. Il sé è oggetto di approcci e tecniche di *autosviluppo* e quindi implica processi trasformativi che per certi versi si possono identificare essi stessi con processi di apprendimento che si innestano nella pratica[40].

[40] J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

Nel contesto della comunità di pratica sono identificati diversi tipi di traiettorie:
- periferiche (sono quelle che non portano a una piena partecipazione);
- dirette verso l'interno (sono quelle dei neofiti che entrano nella comunità con la prospettiva di diventare "partecipanti" a pieno titolo);
- interne (si tratta di direzioni tendenti a rinegoziare la propria identità);
- di confine (sono movimenti che tendono al superamento dei confini e al collegamento tra le comunità di pratica);
- dirette verso l'esterno (si tratta di processi di spostamento verso nuove relazioni).

Una comunità di pratica può anche essere descritta, dunque, come un campo di traiettorie possibili, quasi un'arena di possibili futuri e possibili passati. La nozione di traiettoria – nella misura in cui enfatizza la dimensione temporale – caratterizza l'identità come "divenire" e come sostanzialmente influenzata dallo sforzo di creare un processo di coerenza nel tempo.
È chiaro, infine, che il concetto di identità è anche connesso a quello di multiappartenenza. Ogni attore sociale è membro e *practitioner* di più comunità: in questo senso l'identità è vista come "nesso di multiappartenenze". Per rifarci a un'espressione suggestiva di Wenger, "*la multiappartenenza è l'espressione vivente dei confini*"[41].
Ognuno di noi può far parte di diverse comunità di pratica e quindi avere diverse esperienze dei confini. Ma come fanno le comunità di pratica a organizzare le proprie interconnessioni?
Secondo Wenger, esistono alcuni *oggetti di confine* che facilitano il compito o, viceversa, si possono venire a determinare alcuni sostanziali *fattori di intermediazione*. I primi sono "artefatti", documenti, forme di reificazione intorno alle quali le comunità creano le loro interconnessioni. I secondi sono "connessioni" messe a disposizione da persone che possono introdurre fattori ed elementi di una pratica in un'altra pratica.
I processi di standardizzazione delle informazioni (ad esempio la modulistica) possono fungere da "oggetto di confine": ad esempio, la partecipazione ai bandi europei attraverso l'imposizione di *framework* per il lavoro cooperativo crea artefatti che delineano confini entro i quali si determina lo spazio di ammissibilità delle azioni dei membri di una comunità.
Il discorso sugli oggetti di confine è particolarmente interessante perché chiama in causa la progettazione degli artefatti. Quando una persona utilizza un artefatto diventa a tutti gli effetti anche un membro di una comunità di pratica. Basti pensare, ad esempio, alla cosiddetta "metafora della scrivania" introdotta da Windows come standard: è un artefatto che ha creato la possibilità di dialogo nell'ambito di una popolazione di utenti completamente diversi tra loro e appartenenti a comunità molto differenti.
Ognuno di noi attraversa i confini di diverse comunità e contribuisce alla negoziazione di significato all'interno delle diverse pratiche.

[41] E. Wenger, *op. cit.*, 2006.

È indubbio che abbiano una notevole importanza anche le *pratiche di confine.* Il compito della pratica di confine – come suggerisce il nostro autore in una delle sue opere tradotte in italiano[42] – è quello di gestire i confini riconciliando le posizioni e trovando soluzioni. Anche i corsi di formazione potrebbero essere identificati come pratiche di confine; il corso, infatti, è un luogo dove le comunità operanti in ambiti diversi cercano di comunicare tra di loro al di là dei confini specifici che caratterizzano il loro ambito di attività. Un discorso a parte riguarda il tema dei *confini istituzionali* e *della pratica*: i confini della pratica non coincidono infatti con i confini istituzionali. Un'unità organizzativa può non percepirsi come codp, ma diverse codp possono convivere in un ambito organizzativo. Tali ambiti possono coincidere con una o varie comunità di pratica o addirittura nessuna comunità; queste possono anche gettare ponti tra confini istituzionali e intrattenere relazioni di reciprocità che tendono ad attenuare i confini[43]. Ad esempio, i progettisti di un software formativo interagiscono con i creatori dei contenuti di apprendimento del corso (che possono afferire alle discipline più svariate) scambiando pareri e idee nella misura in cui di fatto diminuiscono i confini.
Un'ultima interessante osservazione è che *confini* e *periferie* tendono a sovrapporsi: ad esempio – come riporta lo stesso Wenger – il fatto che i liquidatori delle pratiche sanitarie conoscano il gergo dei medici fa sì che si creino "intrecci" tra la comunità dei medici e quella dei liquidatori.

Note conclusive

Il carattere fortemente suggestivo del tema della comunità di pratica scaturisce da alcuni fattori: la crescente tendenza nei paesi avanzati verso forme "orizzontali" di comunicazione, la crescita di spinte verso l'autoapprendimento, la presenza di forme "meticciate" di apprendimento e di lavoro e, infine, il valore di intermediazione giocato sempre più nello scenario futuro delle tecnologie di rete. Da qui il grande interesse tra i formatori sul tema, anche considerando le prospettive applicative possibili, ad esempio, nella formazione professionale e universitaria. Per valutare le effettive "promesse" che scaturiscono dall'approccio e dal costrutto della codp, è opportuno approfondire le dimensioni teoriche che caratterizzano il tema, correlate, naturalmente, alla teoria dell'apprendimento come pratica sociale elaborato in seno alle opere di Wenger.
Tra le domande chiave, ad esempio, possiamo considerare le seguenti: in che misura si differenziano le comunità di pratica dalle comunità di apprendimento? È chiaro che non si tratta di sinonimi ma che esistono elementi di differenziazione significativi.

[42] E. Wenger, *op. cit.*, 2006.
[43] E. Wenger, *op. cit.*, 2000.

BIBLIOGRAFIA

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Le Bussole, Carocci, Roma 2007.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Guerini e Associati, Milano 2000.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma 2005.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni,* Guerini, Milano 2004.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2002.

ALESSANDRINI G., *Apprendimento organizzativo*, Unicopli, Milano 1995.

ALESSANDRINI G., *La formazione continua nelle organizzazioni*, Tecnodid, Napoli 1994.

ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998.

MEZIROW J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

ORR J., *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità. La memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio 1995.

PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995.

STRIANO M.P., *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli 2000.

WENGER E., *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in "Studi Organizzativi", 2000, 1, pp. 11-34.

WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006 (ed. or. 1998).

ZUCCHERMAGLIO C., ALBY F., *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma 2006.

3.3 CAPACITÀ DI APPRENDIMENTO SOGGETTIVO E COMUNITÀ ORGANIZZATIVE

di Corrado Dell'Olio[44]

La ricerca pedagogica ha tradizionalmente affrontato il tema della soggettualità da una pluralità di punti di vista e ha sempre dimostrato grande attenzione per le problematiche connesse all'*io*, che rappresenta, in realtà, il centro e il punto di equilibrio per tutti i discorsi legati all'attività etica e conoscitiva.

Il soggetto, in quest'ottica, viene a configurarsi come il *focus* più impegnativo rispetto al quale l'atto formativo si caratterizza e si qualifica e, in tale prospettiva, si va ridisegnando l'intero ambito delle metodologie formative e degli scopi stessi del concreto agire pedagogico.

La pedagogia, dimesso il suo ruolo di arte del trasmettere a un soggetto ignaro e passivo un sapere perfetto e precostituito, diviene, al contrario, scienza dell'autoanimazione culturale del soggetto. La esclusiva preoccupazione di osservare, interpretare e rielaborare concettualmente atti di *insegnamento* cede terreno in favore di una tematizzazione più puntuale dei processi e degli atti di *apprendimento*.

Gli scenari pedagogici cambiano *focus* di attenzione: dalla quasi esclusiva concentrazione sulla figura del professionista dell'insegnamento si passa a privilegiare la riflessione sul soggetto-persona che autonomamente elabora e mette in atto strategie formative idiosincratiche, funzionali alla realizzazione contestuale di un progetto di crescita individuale.

L'individuo non viene più studiato in quanto mero destinatario/committente (diretto o indiretto) di attività didattica, ma come centro autonomo di elaborazione culturale, come soggetto capace di concepire e di attuare percorsi di *caring* educativo basati sulla presa in carico della propria formazione, sulla responsabilità e consapevolezza nei confronti dell'autosviluppo personale; in poche parole, un vero e proprio *leader di autoformazione*.

Lo sviluppo della conoscenza non trova più chiara ed inequivocabile coincidenza con l'accumulo progressivo e sommativo di nozioni conoscitive monodisciplinari; esso, in quanto processo di maturazione culturale lungo l'intero arco di vita del soggetto, aspira a tradursi in atto come sviluppo generativo delle abilità di ragionamento del pensiero critico, del *problem-solving*, della flessibilità cognitiva, delle com-

[44] Esperto dei processi formativi e dottore di ricerca in pedagogia, si è occupato per anni di supervisione del tirocinio didattico presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Già docente di Pedagogia generale e sperimentale all'Università di Teramo e di Pedagogia sociale nella SSIS Abruzzo, insegna attualmente Pedagogia generale presso l'Università di L'Aquila, Facoltà di Scienze Motorie.

petenze riflessive, come vera e propria diffusione delle competenze. È quindi il soggetto stesso ad attivare e ad organizzare, nell'ambito del sistema di interazione sociale in cui è immerso, le occasioni e le congiunture del proprio apprendimento.

Cambia totalmente, in questa prospettiva, il ruolo e la funzione del formatore, il cui bagaglio culturale non si limita, ormai, ai fondamenti epistemologici e ai contenuti del proprio campo di sapere, ma che deve, al contrario, trovare la maniera di spaziare nei campi minati della introspezione riflessiva e dell'attribuzione di senso e di valore: da *cultore della materia*, egli deve "riprogrammarsi" come *cultore dell'umanità*, per poter giocare a pieno titolo il proprio ruolo di "operatore culturale ad ampio raggio" mimetizzandosi sullo sfondo del *setting* formativo.

La costruzione del sapere all'interno delle comunità organizzative non può non tenere conto di queste trasformazioni e di questi cambi nei paradigmi interpretativi e operativi in campo pedagogico.

Il modello che meglio di altri spiega la natura più peculiare dei fenomeni di sviluppo culturale delle persone negli ambiti organizzativi resta senz'altro quello della *learning organization.* Come ambiente di apprendimento capace di esprimere interesse e sensibilità nei confronti dello sviluppo personale degli attori coinvolti nei circuiti comunicativi e operativi condivisi, essa pianifica e predispone occasioni formative volte principalmente a svincolare le risorse creative e il potenziale logico dei singoli.

L'interesse per lo sviluppo delle persone emerge dalla capacità delle organizzazioni di orientare politiche e prassi formative in direzione di un potenziamento generalizzato delle competenze di indagine critico-problematica della realtà e di elaborazione negoziata, contestuale e situata delle strategie di azione comune.

Nei contesti di *organizational learning*, le persone non si appropriano di un sapere eteronomo, ma co-costruiscono strumenti concettuali condivisi grazie ai quali poter penetrare l'essenza culturale della realtà che le circonda. Il prodotto formativo di tale attività di ricerca non segnala soltanto una crescita del soggetto individuale, esso integra, piuttosto, una ristrutturazione delle architetture cognitive del sistema organizzato nel suo complesso.

In poche parole, la conoscenza nelle comunità organizzative non rappresenta un cumulo di elementi cognitivi facenti capo ai singoli attori sociali, ma compone il distillato di tale patrimonio; la cifra costitutiva del suo farsi "intelligenza collettiva" di un ecosistema reticolare nel cui contesto persone, rapporti, norme, valori ed esperienze interagiscono e acquisiscono uno statuto collettivo e una forza comune attraverso la quale incidono sulla realtà circostante e ad essa imprimono indirizzi dinamici di trasformazione.

3.3 Capacità di apprendimento soggettivo e comunità organizzative

La *learning organization* non presuppone la presenza, al suo interno, di figure tradizionali di mediazione didattica. Il docente-formatore, all'interno della comunità organizzativa che apprende, diviene un *leader* formativo, il cui compito non è quello di trasferire agli altri la propria conoscenza personale, ma quello di "liberare le energie degli altri", di progettare l'organizzazione delle condizioni, dei presupposti e delle risorse il cui minuzioso coordinamento costituisce la premessa essenziale per l'attivazione dei circuiti di conoscenza nell'organizzazione.

Il *leader* di formazione, nelle comunità organizzative, non produce l'apprendimento delle persone, ma ne guida con tatto e competenza i processi di autoriflessione finalizzata all'elaborazione/costruzione personale e culturale; egli si assume, di volta in volta, il ruolo di un *coach* incoraggiante, di un *mentor* esperto, di un *tutor* competente, di un *counsellor* lucido e acuto.

L'apprendimento organizzativo, insomma, non nega l'autonomia dell'attività di elaborazione culturale del soggetto, esso, piuttosto, la presuppone, per canalizzarne il prodotto in forme sublimate di ordine più generale e condiviso. Le organizzazioni che apprendono lo fanno, quindi, sulla scorta dell'apprendimento individuale dei propri membri, la cui realizzazione dipende, in misura diretta, dalle conoscenze e dalle disposizioni pregresse delle persone, dalla motivazione che le sostiene, dai valori, dalle esperienze e dalle attitudini di cui esse sono portatrici.

Per attivare un simile circuito di strette e immediate interconnessioni e interdipendenze fra i vari nodi della rete organizzativa, le informazioni, all'interno del sistema, devono circolare in modo libero e veloce per essere rese accessibili a tutti i membri organizzativi, in modo che ognuno abbia a disposizione tutti gli strumenti per interagire su un piano di pariteticità con gli altri e per intrecciare ed integrare efficacemente con essi il proprio contributo.

All'interno dell'organizzazione, soggetti individuali e gruppi dovrebbero poter agire come apparati di un unico organismo vivente, con funzioni proprie, ma con una conoscenza diretta ed immediata dei ruoli, delle funzioni e delle posizioni delle altre componenti che cooperano in stretta, spontanea e flessibile sinergia, per articolare risposte di successo alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente esterno.

3.4 DALL'APPRENDIMENTO IN COMUNITÀ ALLA COMUNITÀ COME APPRENDIMENTO

di Sebastian Amelio[45]

Le riflessioni che seguono sono state svolte nella forma dell'appunto, piuttosto che di una relazione argomentata compiuta sia per la personale propensione alla espressione aforismatica, piuttosto che assertoria, sia in ossequio alla dimensione laboratoriale della giornata[46], alla quale intendo offrire domande, piuttosto che risposte.

La questione che vorrei - insieme con voi - interrogare riguarda il rapporto tra apprendimento e comunità.

La recente ricerca pedagogica molto ci dice sulla comunità come autentica modalità dell'apprendimento. E a questo proposito nulla vorrei aggiungere, limitandomi a rimandare alla ricerca in materia più recente.

Con voi, invece, vorrei piuttosto riflettere non sulla comunità come modalità autentica dell'apprendimento, ma sulla comunità come sua condizione; nel senso che, se è vero che non si dà apprendimento se non nella modalità dello "stare insieme cooperando tra pari", è ancor più vero che se non si è già prima "insieme" non è possibile alcun apprendimento; in altre parole, lo "star insieme" è il modo autentico per apprendere, ma è possibile apprendere solo se si è già da sempre nella condizione dello "stare insieme", come a dire: è possibile comprendere il mondo, solo perchè il mondo ci appartiene già; ed il mondo ci appartiene non solo nel senso oggettivo (il mondo è nostro), ma soprattutto in senso soggettivo (noi apparteniamo al mondo).

Che la comunità sia a fondamento dell'identità è ormai una verità filosofica e pedagogica che fortunatamente appartiene stabilmente al bagaglio culturale della riflessione moderna e contemporanea. Non è il caso di ribadirne la storia, né lo sviluppo: è solo attraverso l'altro che si dà nell'orizzonte comune dello sguardo che mi costituisco come io individuo e persona.

Cosa, invece, che vale la pena tentare è di esplicitare il rapporto ontologico tra questa, la comunità, e l'apprendimento in modo da rovesciare il paradigma per cui non è la comunità ad essere la modalità autentica dell'apprendimento, non è lo "stare insieme tra pari" la condizione per apprendere, ma, viceversa, è questo ultimo, l'apprendimento, ad essere la modalità autentica della comunità (si può stare insieme solo apprendendo).

L'uomo, in quanto tale, è gia da sempre comunità, per il suo naturale essere già da sempre "insieme con altri ad abitare il mondo in un orizzonte di significato già da sempre dato"; tuttavia, questa dimensione, diciamo passiva, dell'essere comunità dell'uomo, nel senso della sua dimensione necessaria reclama essa stessa una

---

[45] Dirigente scolastico dell'Istituto Superiore "D'Arco-D'Este" di Mantova ed esperto EDA (Educazione Degli Adulti).

[46] Tale contributo è stato presentato al Comitato Tecnico Scientifico del Progetto ISFOL FLAI-*lab*, dal titolo "*Persona, Istituzione, Organizzazione*", svoltosi a Roma il 26 giugno 2007.

attività che renda l'uomo capace di "fare comunità nella libertà", piuttosto che di esserlo nella necessità.
Mi spiego: se l'uomo è gia "da sempre" in comunità, in quanto già "da sempre" è gettato nell'orizzonte comune e condiviso che dà significato al mondo che si abita insieme con altri, come tutta la fenomenologia heideggeriana ha insegnato, questo stesso "abitare il mondo insieme con altri" spinge l'uomo ad assumere un "proprio stile abitativo"; nella ricerca dello "stile abitativo" l'"essere in comunità necessariamente" trapassa progressivamente nel "fare comunità liberamente". La riflessione sull'apprendimento può situarsi in questo spazio: la ricerca dello stile abitativo con il quale "fare comunità liberamente".
In questo nuovo orizzonte dell'apprendimento come modalità della comunità e della comunità come condizione dell'apprendimento si tratta di capire in che senso senza comunità è impossibile l'apprendimento e anche cosa significa che senza apprendimento non si dà comunità.

Partiamo dalla prima questione: senza comunità non si dà apprendimento. Se l'apprendimento è l'acquisizione delle conoscenze e abilità in modo da rendere capaci (competenti) di "dare significati alle cose", allora la condizione di questa attività è da rintracciare unicamente in quella esperienza che dà senso al processo di significazione medesimo: vale a dire "il senso comune".
In altre parole: se il "senso comune è l'origine della "significazione", allora l'apprendimento come capacità significativa (la capacità di dare significati) si dà solo entro l'orizzonte del "senso comune" di cui la comunità, appunto, è manifestazione vivente.
Dare significato è atto creativo, ma come ogni creazione dipende dalla volontà del creatore, cosi la "significazione", implicata nell'apprendimento, dipende dalla "volontà della comunità" dal suo "senso comune"; un significato corretto, ma insensato, fuori dal "senso comune", non è vero. Pertanto, una riflessione sull'apprendimento non può non essere una riflessione sulla sensatezza e insensatezza nella nostra epoca.
Inoltre, il rapporto essenziale dell'apprendimento con la memoria, affermazione che passa da Platone (chi si ricorda di una cosa sola trova da sé tutto il resto, Platone) a tutta la contemporanea psicologica psicofisica, per cui ogni nuova "apprensione" è possibile solo in virtù di una relazione significativa dell'"appreso" con il "già noto", conferma il valore "epistemologico" della comunità, in quanto "luogo" del "già noto", rispetto all'apprendimento.

Ma "senso comune" e "significazione" sono in un rapporto reciproco; se è vero che senza "senso comune" non è possibile alcuna creazione significativa, è vero anche che senza la potenza infinita della creazione non è possibile alcuna vita del senso comune; la fine della creazione è la morte della comunità; in questo senso, possiamo dire che l'apprendimento è l'unica forma autentica della comunità.
Per cui, per significare questo rapporto reciproco tra apprendimento e comunità, po-

tremmo utilizzare la formula "apprendere per la comunità", dove quel "per" ha sia il significato strumentale di apprendere "attraverso" la comunità, che quello finalistico di apprendere "per", "in vista" della comunità, "per la vita" della comunità.
La comunità, come spazio intimo del "senso comune", contrapposto allo spazio "pubblico" della "norma" proprio, invece, della società, come Tonnies ci ha insegnato, rappresenta quindi l'orizzonte "trascendentale" dell'apprendimento, per cui senza di esso non v'è alcuna possibilità di ricondurre il molteplice ad unità e , quindi, di significare alcunché.
Pertanto, chi ha a cuore l'apprendimento non può non aver cura della comunità, chi vuole ragionare sulle possibilità di sviluppare nel migliore dei modi l'apprendimento, non può prescindere dal prestare attenzione alla comunità; in altre parole, la domanda "come è possibile potenziare l'apprendimento?" deve tramutarsi nella domanda su "come è possibile consolidare la comunità?", così come la domanda "quale apprendimento?" deve diventare la domanda "quale comunità?".

Il punto di Archimede a partire dal quale posso,
da parte mia, risollevare il mondo
é la trasformazione di me stesso.
Martin Buber

3.5 L'INNOVAZIONE E LA GLOBALIZZAZIONE[47]

di Roberto Panzarani[48]

Recentemente, sia all'interno di alcuni paesi che in alcune manifestazioni mondiali si è ampiamente dibattuto sugli aspetti positivi e negativi della globalizzazione. Alcune proteste come quelle di Seattle, Washington e Praga dove alcune persone protestarono anche in maniera violenta, possono essere considerate come dei fenomeni mondiali che evidenziano una resistenza politica verso i paesi industriali nei confronti della mondializzazione.
I dubbi sulla globalizzazione rispecchiano anche questo nuovo stato d'animo: è indispensabile riconoscere come un'economia globale può, senza alcun dubbio, contribuire alla prosperità del mondo, ma è anche necessario considerare i vastissimi fenomeni di disuguaglianza e ingiustizia che la stessa causa a livello mondiale. Di fatto, non esiste nessun vero conflitto tra il volere resistere a tale disuguaglianza e ingiustizia e il capire e assecondare gli aspetti positivi che le relazioni economiche, sociali culturali e globalizzate hanno in tutto il mondo. In realtà, è necessario sviluppare iniziative che possano armonizzare tale processo non solo a livello globale, ma anche e soprattutto a livello nazionale e locale, come sottolineato da Zygmunt Bauman, uno dei sociologi più conosciuti a livello internazionale, in un suo libro del 2005 "*Globalizzazione e glocalizzazione"*[49].
È importante anche sfatare il mito che la globalizzazione sia sempre sinonimo di America. Negli indici di audience delle televisioni cinesi e giapponesi è il campionato di calcio italiano che rivaleggia con il *basket* americano.
La moda disegnata a Milano e Firenze detta legge almeno quanto i *jeans* e le *Nike*. L'Italia è a livello mondiale oramai sintomo di raffinatezza nell'arredamento delle case e nella gastronomia. Basta passeggiare poche ore per le vie di Osaka e di Shanghai, di Hong Kong per aprire gli occhi di fronte a questo fenomeno: insieme con l'americanizzazione, l'Asia, il continente del futuro, subisce una evidente, irresistibile, clamorosa italianizzazione, definibile anche come mondializzazione dell' "*Italian way of life*" e del "*made in Italy*".

Nella globalizzazione è implicita una certa complessità, come evidenziato da G. Bocchi e M. Ceruti che hanno curato il saggio "*La sfida della complessità"*[50], e la disinformazione su tale argomento induce timore in molte persone, innescando sentimenti di diffidenza.
Si sente spesso dire che la globalizzazione è una nuova follia. È attraverso gli spostamenti di idee, beni, persone e tecnologia che le diverse parti del mondo ricava-

---

[47] Il presente contributo è tratto dal volume *L'innovazione a colori: una mappa per la globalizzazione*, Luiss University Press, Roma 2008.
[48] Docente di "Psicologia delle organizzazioni" presso la Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi dell'Aquila.
[49] Z. Bauman, *Globalizzazione e Glocalizzazione*, Armando, Roma 2005.
[50] G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985-1997.

no in genere dei benefici. Storicamente la direzione degli spostamenti di idee da una parte all'altra del mondo è variata secondo le epoche, ed è importante riconoscere questi cambiamenti di direzione. Ma abbiamo anche situazioni di "immobilizzazione". La ricchezza non è stata globalizzata; si è, in verità, concentrata solo in alcune nazioni. Durante gli anni Novanta, la distanza tra i più ricchi ed i più poveri è cresciuta da un rapporto di 60 a 1 ad un rapporto di 74 a 1. Ma è anche vero che la percentuale di persone che vivono sotto la soglia di un dollaro al giorno si è dimezzata negli ultimi vent'anni. Inoltre, tra il 1950 e il 1999 il tasso di alfabetizzazione nel mondo è aumentato dal 52 all'81 per cento.
Sono questi i dati che emergono da un saggio del 2001 di Hernando De Soto "*Il mistero del capitale. Perchè il capitalismo ha trionfato in Occidente e ha fallito nel resto del mondo*"[51]. Lo scienziato politico peruviano, esperto di politiche di sviluppo, si interroga sulla natura profonda del capitalismo e sulle ragioni della disuguaglianza economica; esamina le cause del successo del capitalismo, "*[…] l'unico modo fattibile di organizzare razionalmente un'economia moderna […]*", nell'Occidente avanzato, e del suo fallimento nel Terzo Mondo, nonostante quest'ultimo abbia provato ad applicare le ricette liberiste occidentali.
Si parla dunque di un processo non ancora omogeneo, che necessita dell'impegno di tutti i paesi, come Paolo Savona, ricorda in un suo libro del 2004 *"Geopolitica economica. Globalizzazione, sviluppo e cooperazione"*[52]. Bisogna essere pronti a "crescere insieme" sfruttando le risorse che ogni popolo ha a disposizione. Ma quali effetti ha prodotto la globalizzazione nel mondo? In che modo le nazioni possono sfruttare la globalizzazione a proprio vantaggio?

[…] Con l'avvento della mondializzazione, società un tempo a basso impatto ambientale stanno diventando ad alto impatto ambientale per due ragioni: da un lato è possibile individuare una causa diretta dovuta ad un aumento degli standard di vita di alcuni paesi poveri, i cui abitanti aspirano a raggiungere lo stile di vita occidentale; dall'altra una causa indiretta, come l'immigrazione, legale o illegale, dal Terzo al Primo Mondo, che fa aumentare la popolazione dei paesi ricchi. Il problema demografico di gran lunga più grave per il mondo nel suo complesso non è l'alto tasso della crescita in Kenya, in Ruanda o in altri Paesi poveri del Terzo Mondo, ma piuttosto l'incremento complessivo dell'impatto umano sull'ambiente, dovuto all'aumento degli standard di vita nei paesi poveri e al fatto che molti individui di questi paesi emigrano in quelli ricchi e ne adottino lo stile di vita […][53].

Un mondo in cui l'enorme popolazione del Terzo Mondo raggiungesse e mantenesse gli standard di vita tipici del Primo sarebbe insostenibile. Le cose stanno cambiando rapidamente: la Corea del Sud, la Malesia, Singapore, Hong Kong, Taiwan

[51] H. De Soto, *Il mistero del capitale. Perché il capitalismo ha trionfato in Occidente e ha fallito nel resto del mondo*, Garzanti, Milano 2001.
[52] P. Savona, *Geopolitica economica. Globalizzazione, sviluppo e cooperazione*, Sperling & Kupfer, Milano 2004.
[53] J. Diamond, *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino 2005, p. 502.

e le Mauritius hanno già raggiunto quel traguardo o vi sono vicine; la Cina e l'India stanno compiendo grandi sforzi e avanzano rapidamente; i quindici paesi ricchi dell'Europa occidentale hanno appena accettato l'entrata nell'Unione di dieci paesi ricchi dell'Europa orientale, proponendosi, in questo modo, di aiutarli nello sviluppo.
La crescita della popolazione determina una più intensa deforestazione, una maggiore produzione di sostanze chimiche tossiche, un aumento della pesca e così via.
Una delle dinamiche più preoccupanti è il problema energetico: l'uso dei carburanti fossili per la produzione di energia contribuisce fortemente alla creazione di gas serra; aumentare la fertilità del suolo usando concimi sintetici è controproducente poiché la produzione di questi ultimi richiede dispendio di energia; l'insufficienza di carburanti fossili fa aumentare il nostro interesse per l'energia nucleare, che suscita molte polemiche e preoccupazioni nel caso in cui si verifichi un incidente, infine desalinizzare il mare per risolvere i nostri problemi di scarsità d'acqua dolce è un procedimento che la penuria di carburanti fossili rende sempre più costoso.
Un altro aspetto da evidenziare è dato dal rischio di instabilità politica: nei paesi che hanno distrutto il loro ambiente e/o che sono sovrappopolati può capitare che i cittadini disperati, malnutriti e senza speranza incolpino il governo, ritenuto responsabile delle loro miserie o incapace di risolvere i loro problemi. Nel caso in cui non cercano di emigrare, essi possono iniziare a combattere per il possesso delle scarse risorse: provocando una guerra civile.
La globalizzazione ha fatto sì che i problemi di questi paesi devastati dal punto di vista ambientale e sovrappopolati, seppur distanti geograficamente, siano diventati anche i nostri.
Interessante è a questo proposito, la tesi sostenuta da Naomi Klein, nel recente libro pubblicato nel 2007, *Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri:*

[...] È così che funziona il capitalismo dei disastri: il disastro originario – il colpo di Stato, l'attacco terroristico, il crollo dei mercati, la guerra, lo tsunami, l'uragano – getta l'intera popolazione in uno stato di shock collettivo. Le bombe che cadono, le grida di terrore, i venti sferzanti sono più efficaci, nel rendere malleabili intere società, di quanto la musica assordante e i pugni nella cella di tortura non indeboliscano i prigionieri. Come il prigioniero terrorizzato che rivela i nomi dei compagni e abiura la sua fede, capita che le società sotto shock si rassegnino a perdere cose che altrimenti avrebbero protetto con le unghie e con i denti. Jamar Perry e gli altri sfollati al centro d'accoglienza di Baton Rouge avrebbero dovuto perdere le loro case popolari e le loro scuole pubbliche. Dopo lo tsunami, i pescatori dello Sri Lanka avrebbero dovuto cedere la loro preziosa spiaggia ai proprietari di alberghi.
Gli iracheni, se tutto fosse andato come previsto, avrebbero dovuto essere così scioccati e terrorizzati da rinunciare al controllo delle riserve di petrolio, alle loro aziende pubbliche e alla loro sovranità, cedendoli alle basi militari e alle zone verdi americane [...][54].

[54] N. Klein, *Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri,* Rizzoli, Milano 2007, tratto dall'introduzione.

Come ampiamente illustrato da Jared Diamond, nel suo libro del 2005, "*Come le società scelgono di morire e vivere*"[55], siamo abituati a credere che questo fenomeno sia a senso unico, cioè che si riduca all'invio dei nostri bei prodotti da ricchi (come Internet e la Coca Cola) ai paesi poveri e arretrati del Terzo Mondo. Ma la globalizzazione non è altro che un miglioramento delle comunicazioni tra le diversi parti del globo e della circolazione di una gran varietà di merci in entrambe le direzioni.
Di conseguenza, oggi le società sempre più interconnesse possono rischiare di crollare globalmente. Qualsiasi evento può causare conseguenze in tutte le parti del mondo. Per esempio, il caos politico nella remota Somalia ha avuto come conseguenza l'invio di truppe americane; quando la Jugoslavia e l'Unione Sovietica si sono sbriciolate, fiumi di rifugiati si sono riversati sui paesi europei e sul resto del mondo e quando nuove malattie si sono diffuse in Africa e in Asia, a causa di mutate condizioni locali, hanno fatto il giro del mondo. È quanto emerge dall'analisi dell'ampia cornice di "*Un mondo a rischio*"[56]*,* del 2003, di Ulrich Beck, il disastro di Cernobyl, gli sconvolgimenti climatici, la manipolazione genetica e la minaccia del terrorismo ci hanno insegnato una cosa: che a essere globali ormai, oltre ai consumi e alle economie, sono anche i pericoli. Da sempre le istituzioni nazionali hanno tratto la loro legittimazione dalla garanzia del controllo dei rischi: oggi, non possiamo invece prevedere a cosa andremo incontro noi e le generazioni a venire in conseguenza dello sfruttamento delle risorse, delle nanotecnologie, delle manipolazioni genetiche. Diventa così necessario ripensare l'idea di politica, il modo di intendere la sovranità degli stati, il concetto stesso di globalizzazione economica perché la condizione di crescente insicurezza rende precaria ogni promessa di benessere.
Sarebbe auspicabile adottare una visione a lungo termine, ossia sarebbe necessario prendere decisioni risolute, audaci, lungimiranti (e a volte anche dolorose), che consentono di individuare un problema nel momento in cui diventa percepibile. Il governo della Cina ha limitato la tradizionale libertà di scelta riproduttiva individuale, prima che i problemi demografici sfuggissero di mano. Molte società presenti e passate sono riuscite a mettere in discussione i loro valori fondamentali, nonostante si sia trattato di un processo doloroso e difficile.

Oggi ci troviamo sempre più in un mondo eterogeneo caratterizzato da prodotti globalizzati. Un esempio è la fragola "camarosa"[57]. Coltivata a Huelva, in Spagna, nella regione dell'Andalusia, ha i frutti selezionati in California, mentre per raccoglierla servono le braccia a basso costo che vengono dal Marocco, dall'America Latina, ma soprattutto dalle legioni della disoccupazione dell'Europa centrale e dell'est. Sono le donne, costrette a vivere come schiave che si occupano del raccolto vivendo in condizioni disagiate. Il risultato è che questa fragola costa il trenta per cento in meno rispetto al resto del mercato.

---

[55] J. Diamond, *op. cit.*, 2005.
[56] U. Beck , *Un mondo a rischio*, Einaudi, Torino 2003.
[57] Tratto dal quotidiano, *La Stampa*, 14 giugno 2006.

La fragola camarosa simboleggia l'eterogeneità dei prodotti globalizzati, quella stessa eterogeneità che Thomas Friedman ritrova in uno degli oggetti simbolo dell'era globale: il *computer*.

Nell'inchiesta realizzata da Maurizio Ricci, "*Cambio d'epoca. Il mondo nel nostro computer*"[58], apparsa sull'inserto di Repubblica "La Domenica, del 17 luglio del 2005, viene illustrato come Thomas Friedman, il *columnist* del New York Times, nel suo ultimo libro "*Il mondo è piatto. Breve storia del XXI secolo*"[59], smonta e cataloga tutte le parti del suo computer.

L'autore ci racconta le diverse provenienze geografiche dei componenti di un computer. Il design viene realizzato un po' in Texas, un po' a Taiwan, il microprocessore è Intel, di origine americano, ma è fabbricato in Costarica. I banchi di memoria RAM vengono dalla Corea o dalla Germania, mentre la scheda grafica viene dalla Cina. La ventola di raffreddamento e la scheda madre sono state costruite a Taiwan. Friedman ci dice ancora che, la tastiera viene dalla Cina, lo schermo dalla Corea, la scheda *wireless* dalla Malaysia, il modem dalla Cina o da Taiwan mentre la batteria è stata prodotta in Messico, l'hard disk a Singapore, il lettore CD/DVD in Indonesia, il trasformatore in Thailandia, la chiave USB, viene da Israele. Il filo elettrico l'hanno fabbricato in India. La borsa per trasportare il tutto arriva dalla Cina. Il computer è un prodotto che si presenta allo stesso modo in tutti i luoghi del mondo ed è costituito da diversi oggetti che, a loro volta, vengono da luoghi distanti migliaia di chilometri. Per questo motivo, Friedman paragona questa catena di assemblaggio ad una sinfonia in cui ognuno suona, con precisione da metronomo, lo spartito che gli è stato chiesto. Volendo, come scrive Ricci,

[...] è l'immagine di una ONU in versione industriale, in cui tutto il mondo armoniosamente coopera per far arrivare il computer sulla scrivania del consumatore, nel minor tempo e al minor prezzo possibile. È una cartolina vera e falsa al tempo stesso. Perché non rispecchia una realtà in drammatico e vertiginoso movimento [...][60].

Nel 2001, Friedman con il libro "*Le radici del futuro*"[61] illustrava ai non addetti ai lavori il fenomeno nascente della globalizzazione, l'integrazione planetaria delle economie sembrava un processo a senso unico, colorato a stelle e strisce, con il mondo che guardava tutto insieme "Baywatch", mangiava gli hamburger McDonald's, utilizzava i programmi sviluppati nella Silicon Valley. Oggi, nel breve respiro di poco più di cinque anni, gli esperti, a cominciare dalla Cina, già intravedono un mondo che, tutto insieme, guarda i film di Bollywood o i cartoni manga e utilizza i programmi sviluppati a Bangalore.

---

58 M. Ricci, *Cambio d'epoca. Il mondo nel nostro computer*, inserto La Domenica, La Repubblica, 17 luglio 2005.

59 T. Friedman, *Il mondo è piatto. Breve storia del ventunesimo secolo*, Mondadori, Milano 2006.

60 M. Ricci, *op. cit.*, 2005, p. 18.

61 T. Friedman, *Le radici del futuro. La sfida tra Lexus e l'ulivo: che cos'è la globalizzazione e quanto costa la tradizione*, Mondadori, Milano 2001.

Un simile esempio è quello fornito, nel recente libro, pubblicato nel 2007 da Tapscott e Williams, *Wikinomics. La collaborazione di massa che sta cambiando il mondo:*

[...] come è possibile costruire un aeroplano in tre giorni? Molti dei sub-assemblati – addirittura il 70-80% dei componenti totali – verranno interamente progettati e prodotti da una serie di partner disseminati in varie zone del pianeta. La deriva verticale, ad esempio, arriverà dagli stabilimenti Boeing di Frederickson, nello stato di Washinghton; i bordi di attacco fissi e mobili delle ali verranno da Tulsa, nell'Oklahoma; la cabina di pilotaggio e la sezione anteriore della fusoliera da Wichita nel Kansas; i bordi d'uscita mobili dagli stabilimenti australiani e i raccordi ala-fusoliera da Winnipeg in Canada. I partner giapponesi, che comprendono Fuji, Kawasaki e Mitsubishi, si stanno occupando del 35% della struttura complessiva del 787, concentrandosi su ali e fusoliera centrale [...][62].

È necessario sottolineare, quindi, che non ci sono stati solo dei cambiamenti a livello ambientale e economico. Il mondo in cui viviamo, gli oggetti che utilizziamo sono stati travolti e modificati. Se prestassimo sempre più attenzione agli strumenti che ci circondano, ci accorgeremmo che essi sono stati creati dal lavoro di persone diverse e, in alcuni casi, sono frutto della collaborazione di vari popoli. Basta smontare il pc portatile per capire che quella è solo la retroguardia dell'invasione. L'avanguardia è in mezzo a noi, sta dentro il computer, ed è scritta nell'elenco dei paesi che fabbricano i vari pezzi: Corea, Malaysia, Taiwan, Messico, Singapore. Il nostro computer rappresenta un mondo eterogeneo, possiamo immaginarlo come uno scrigno che, aperto, ci rivela una verità che avevamo già sotto gli occhi, ma facevamo fatica a vedere. Nell'ultima pubblicazione di Levinson del libro *The Box. La scatola che ha cambiato il mondo* emerge che

[...] Il padre misconosciuto della globalizzazione è Malcom McLean, il proprietario di una flotta di camion che nel 1956, per evitare gli ingorghi che paralizzavano la costa orientale degli Stati Uniti, decise di sperimentare una forma innovativa di trasporto via mare. Il 26 aprile caricò su una vecchia petroliera, la Ideal-X, 58 scatole di alluminio grandi come il rimorchio di un tir, facendole salpare da Newark alla volta di Houston, dove le attendevano 58 camion per portarle alle destinazioni finali. Nell'indifferenza più generale, era stato gettato il seme della moderna logistica intermodale. McLean avrebbe dedicato il resto della propria vita a diffondere l'idea del container, vincendo le resistenze di potenti lobby economiche, costruendo prima e distruggendo poi una fortuna (le McLean Industries fallirono nel 1986 con 1,2 miliardi di dollari di debiti) e contribuendo a cambiare la faccia della terra.
Prima del container il trasporto poteva incidere anche per il 25% sul prezzo dei beni di consumo, oggi è diventato, con le parole di Levinson, "una nota a pie' di pa-

[62] D. Tapscott, A.D. Williams, *Wikinomics. La collaborazione di massa che sta cambiando il mondo,* Rizzoli, Milano 2007, p. 262.

gina nell'analisi dei costi di un'azienda". Nel 1960, per molte merci non aveva senso economico produrle su una costa degli Stati Uniti per venderle sull'altra. Negli anni '90, grazie al container, persino la cittadinanza di un simbolo americano come Barbie era ormai indefinibile: "Operai cinesi fabbricavano la bambola con stampi statunitensi e macchinari giapponesi ed europei; i lunghi capelli di nylon erano giapponesi, la plastica usata per modellare il corpo veniva prodotta a Taiwan, i pigmenti in America e gli abiti in Cina". La gran parte degli oltre 300 milioni di container che solcano i mari ogni anno non contiene, infatti, prodotti finiti, ma semilavorati e solo l'economicità del loro trasporto consente alle grandi multinazionali di scegliere dove condurre (e, se le convenienze cambiano, trasferire) ogni fase della lavorazione e l'assemblamento finale. Come consumatori ne traiamo immensi vantaggi; come lavoratori corriamo molti più rischi di ieri.
Tra i 58 container dell'Ideal-X e i 300 milioni di oggi ci sono 50 anni di battaglie economiche e sociali. Il container ha spezzato il fronte del porto: non solo non esistono praticamente più scaricatori come il Terry Malloy interpretato da Marlon Brando, ma anche i marinai sono cambiati. Una portacontainer può trasportare 100.000 tonnellate di merci con soli 20 uomini di equipaggio e fermarsi poche ore in un porto lontano da ogni centro abitato per essere scaricata e ricaricata non da squadre di stivatori, ma da file di gru alte 60 metri e pesanti 900 tonnellate. L'economia di porti tradizionali come Liverpool o New York ne è stata devastata.
Per imporsi e per dispiegare i suoi benefici economici il container ha dovuto superare le resistenze dei trasportatori tradizionali, organizzati in cartelli che, in un primo tempo, non consentivano a chi operava con il nuovo strumento di fare prezzi più favorevoli, e dei sindacati dei portuali, che si rendevano conto che la loro categoria sarebbe stata spazzata via dal sistema di logistica integrata resa possibile dal container [...][63].

Sempre secondo i dati presentati nell'inchiesta illustrata dall'inserto "La Domenica"[64], del luglio del 2005, risulta che

[...] la Qanta ha prodotto, nel 2004, 16 milioni di computer portatili in 50 diversi modelli, con i marchi Dell, Apple Computer, Sony. Le aziende, soprattutto quelle che più tengono alla loro immagine high-tech, come Nokia o Nikon, si rivelano piuttosto schive quando si tratta di smontare i loro prodotti. Ma l'onda investe tutto l'universo dell'elettronica: computer, telefonini, tv ad alta definizione, lettori mp3, macchine fotografiche, palmari. Qanta non è l'unico nome da ricordare. Memorizziamo anche questi: Htc (telefonini multimediali, Taiwan), Flextronics (cellulari, Singapore), Compal (computer, Taiwan), Premier Imaging (fotocamere digitali, Taiwan). Ci sono loro dietro una serie infinita di prodotti targati, fra gli altri, Dell, Apple, Sony, Motorola, Philips, Hp, Xerox, Ericsson, Alcatel, Siemens, Casio. Secondo gli esperti del settore, il 65 per cento dei computer in commercio, il 20 per cen-

[63] M. Levinson, *The Box. La scatola che ha cambiato il mondo*, Egea, Milano 2007, tratto dall'introduzione.
[64] M. Ricci, *op. cit.*, 2005.

to dei telefonini (multimediali compresi), il 30 per cento delle macchine fotografiche, il 65 per cento dei lettori mp3 e il 70 per cento dei palmari sono fatti integralmente, dal design alla confezione, a Taiwan e nel resto dell'Asia orientale. Tramite questi dati possiamo osservare come lo spazio della mente occidentale si restringa sempre più a favore di un braccio sempre più autonomo e intelligente. Sarebbe come se la bomba atomica fosse stata ideata da Oppenheimer, Fermi e Bohr in un ufficietto di Los Alamos, mentre gli altri 2 mila scienziati che l'hanno realizzata fossero stati sparsi fra Bangalore e Taipei [...].

Come sottolineato nel già citato libro di Jared Diamond[65] ci sono differenze tra il mondo moderno e l'antichità, così come tra i problemi di oggi e quelli di un tempo.
Oggi ci differenziamo dalle società del passato per certe caratteristiche che ci espongono ad un rischio minore rispetto a quello affrontato dai nostri antenati; a tal proposito, tutti riconoscono i potenti vantaggi della nostra tecnologia, della medicina moderna e della conoscenza della storia passata e dei suoi errori. Ma queste stesse caratteristiche ci espongono anche a rischi maggiori rispetto ai nostri antenati. La nostra potente tecnologia ha anche effetti (non intenzionalmente) distruttivi e la globalizzazione è tale che persino un disastro nella lontana Somalia si ripercuote sugli Stati Uniti e sull'Europa. Inoltre, bisogna considerare i progressi della medicina moderna che ha permesso la sopravvivenza di milioni di noi, ma ha anche determinato un enorme aumento della popolazione umana. Forse possiamo ancora imparare dal passato soltanto se riflettiamo attentamente sul suo insegnamento.
Come ampiamente sottolineato nelle numerose pubblicazioni del giornalista Federico Rampini, una rivoluzione del costume sta minacciando la più antica tradizione che lega tutti i popoli dell'Estremo Oriente: la civiltà del tè perde colpi a Tokyo e a Pechino, a Seul e a Singapore, tra le nuove generazioni asiatiche avanza vittorioso il nostro caffè. "*L'impero di Cindia*"[66]*,* pubblicato da Rampini nel 2006, ci racconta che l'imperialismo dell'espresso si è imposto come una guerra lampo. Peccato che a diffonderlo tra i giovani giapponesi e coreani e cinesi, sia stata la Starbucks una multinazionale di Seattle, così come McDonald's dilaga in tutta l'Asia.
Di contro, nell'abbigliamento e negli accessori di lusso gli stilisti italiani proliferano ancora. A Tokyo nuovi negozi di Armani e Ferragamo, Versace e Prada, si affiancano ai tradizionali Witton, Chanel, Burberrys.
Ma accanto a queste episodiche realtà, troviamo il boom di Ikea di origine svedese e i supermercati francesi Carrefour che vendono gli ingredienti della gastronomia italiana e non è detto che siano doc: avanzano l'olio d'oliva spagnolo, la salsa al pomodoro prodotta in California, il "parmasan cheese" grattugiato dalla Kraft. La più grande catena alimentare che popolarizza il mangiare italiano in Cina è Pizza Hut, multinazionale americana.

---

65 J. Diamond, *op. cit.*, 2005.
66 F. Rampini, *L'impero di Cindia. Cina, India e dintorni: la superpotenza asiatica da tre miliardi di persone*, Mondadori, Milano 2006.

Ancora Rampini, ci dice che:

[…] È avvilente assistere alla colonizzazione dell'Asia da parte di un "Italian way of life" brevettata da americani, francesi, svedesi. In altri mestieri industriali possiamo farci una ragione delle nostre debolezze. Germania e Giappone hanno venduto ai cinesi 60 treni ad alta velocità per 800 milioni di euro. Noi non abbiamo né la Siemens né la Kawasaki Heavy Industries e neanche l'alta velocità. Il capitalismo italiano ha perso da tempo la battaglia delle dimensioni globali. Ma questo handicap strutturale che ci penalizza nell'informatica e nell'automobile, l'aerospaziale, la farmaceutica, non dovrebbe vietarci anche il business dei supermercati e della gastronomia […][67].

Il mercato globale è fatto anche di produzioni complesse che essendo caratterizzate da varietà, variabilità ed indeterminazione, richiedono lavoro creativo e strutture flessibili di risposta. La globalizzazione non è solo *hard economy* della quantità che viene dalla Cina o flussi ipertecnologici e finanziari, ma anche *soft economy*, che incorpora nella merce creatività, *design*, gusto, sapori e saperi e, perché no, anche tecnologie di nuovi materiali e un saper fare non da grandi laboratori delle nanotecnologie o delle armi del futuro ma applicate alla manifattura.
Occorre interrogarsi se il sistema Paese sarà in grado di sviluppare una scala globale di servizi che prima erano diffusi solo nella dimensione distrettuale e territoriale. Da numerose pubblicazioni emerse sul quotidiano il Sole24ore, il *made in Italy* che aveva come vantaggio competitivo il costo del lavoro e la messa al lavoro della famiglia non esiste più. Così come è andata in crisi la grande impresa dei monopoli protetti. C'è sempre una famiglia cinese che lavora di più o una grande impresa cinese che paga di meno. Così come non basta più il sapere contestuale delle ottime scuole tecniche per la sedia, per il mobile... ci vuole un po' di *design* e un po' di università. Il *made in Italy* delle produzioni complesse è costruito più che dal fare merce, dal creare, progettare e realizzare la merce.
Le produzioni complesse che incorporano il *made in Italy* e che vanno nel mondo – siano queste le auto progettate da Giugiaro o da Pininfarina e prodotte dalla Fiat, o un paio di scarpe Tod's, o una lavatrice Ariston sino agli occhiali di Belluno o ai mobili della Brianza o agli ori di Tarì – ce la fanno perché una media impresa *leader* ha spostato la catena di vendita sulla scala globale, portandosi dietro i tanti fornitori che stanno fuori delle mura.
In molte piattaforme territoriali questo sta avvenendo. Le grandi imprese di un tempo sono più piccole, molti distretti hanno fatto condensa intorno a medie imprese. Tremilacinquecento medie imprese ne controllano centotrentacinquemila e tutte quante galleggiano in un mare di piccole, piccolissime imprese artigiane e di subfornitura.
È questo tessuto manifatturiero che va lentamente innervando di servizi che crea-

[67] *Ibidem,* p. 173.

no, progettano, vestono con immagini e tecniche le merci un po' fatte e tutte create in Italia. È l'esercito del *made in Italy*. È fatto da milioni di persone che lavorano, producono, creano, per evitare il nostro declinare nello spazio globale.

Grazie ad un interessante progetto di ricerca svolto da un gruppo di eminenti economisti dell'università di Princeton, ripreso in un articolo pubblicato dal politologo e sociologo inglese Anthony Giddens l'8 novembre 2006, sul quotidiano "La Repubblica", "*Il nuovo paradigma della globalizzazione*"[68], è possibile formulare un "nuovo paradigma" della globalizzazione, una nuova "visione" e distinta fase nell'evoluzione dell'interdipendenza economica del mondo.
È possibile quindi affermare che la globalizzazione è un insieme di distinti processi di "attribuzione del prezzo delle merci e dei servizi" delle attività economiche.
A partire dal diciannovesimo secolo, la notevole riduzione del costo del trasporto, determinò la possibilità di riprodurre i beni non più vicino al luogo dove dovevano essere consumati. Successivamente, la semplificazione del trasporto e delle comunicazioni, dagli anni settanta in poi, ha consentito la realizzazione in luoghi diversi del processo manifatturiero.
Tutto ciò ha realizzato una divisione globalizzata del lavoro, da parte delle aziende transnazionali, caratterizzata dalla realizzazione in paesi diversi delle varie parti che compongono un prodotto manifatturiero.
Ora, secondo lo studio realizzato, dai professori Gene Grossman, Alan Blinder con la collaborazione di Richard Baldwin, e ripreso da Giddens "*[...] ci troviamo di fronte ad una nuova fase del processo di attribuzione del prezzo delle merci e dei servizi risultante dai nuovi processi di delocalizzazione elettronica e riguardante il settore dei servizi e non più quello manifatturiero […]*"[69].
Un esempio lo sono i *call center* (di lingua inglese), delocalizzati in India, ai quali chiediamo orari dei treni o altro.
Nella fase odierna della globalizzazione, la concorrenza a livello mondiale si dà a livello del singolo posto di lavoro, più che a livello settoriale o degli scambi. In altre parole lo stesso tipo di lavoro può essere delocalizzato tra aziende e tra vari settori.
Viene sottolineato che

[...] probabilmente in futuro sarà meno utile individuare i vincitori e gli sconfitti della globalizzazione in termini di settore d'appartenenza o per livello di qualificazione. Alcuni singoli soggetti dei settori più competitivi degli Stati Uniti o dell'Europa potrebbero non essere vincenti man mano che si procede. E i vincenti non avranno necessariamente un'istruzione o una qualifica di alto livello, perchè il loro successo dipenderà dal compito che devono svolgere, non dalla competitività generale dell'azienda o del settore, e neppure dal loro livello d'istruzione [...][70].

[68] A. Giddens, *Il nuovo paradigma della globalizzazione*, La Repubblica, 8 novembre 2006.
[69] *Ibidem*.
[70] *Ibidem*.

Interessante è l'esempio proposto sulla differente retribuzione prevista per un taxista londinese ed uno che lavora a Manila. Al giorno d'oggi il primo guadagna molto più del secondo e non perchè ha una prestazione migliore, ma perchè la natura stessa del guidare un taxi non rende questo lavoro passibile di essere realizzato altrove. Ciò rimarrà invariato fino a quando non sarà possibile guidare un taxi a distanza.
Per una serie di mansioni del lavoro negli uffici, negli ospedali o nelle banche, ritenuti fino ad oggi al riparo dalla concorrenza probabilmente non è più così vero in assoluto.
Ancora Giddens, ci dice che

[...] questi processi in precedenza non erano stati colti ed analizzati. Prendiamo ad esempio il lavoro dei chirurghi. Gli interventi realizzati a distanza, con medici che si trovano a migliaia di chilometri dal paziente saranno sempre più frequenti. Se ciò avverrà, i bravi chirurghi saranno molto più richiesti di quelli meno bravi, che a loro volta vedranno diminuire il loro reddito, se non sparire la propria fonte di guadagno del tutto. La globalizzazione aiuterà un lavoratore qualificato a scapito di un altro lavoratore qualificato, anche se entrambi apparterranno ad un settore nel quale i paesi occidentali hanno un vantaggio competitivo [...][71].

Determinante in tale visione, è il contributo presente nell'*Atlante Luiss* del 2005 di Dario Antiseri, il quale propone un inventario asistematico e incompleto (come da lui definito) dei vantaggi della globalizzazione:

[...] non è da sottovalutare il fatto che la moltiplicazione delle fonti di informazione e dei mezzi di comunicazione tende, quasi paradossalmente, ad aumentare "l'opacità informativa", pur se agenzie di "pulizia delle informazioni" e di "selezione delle informazioni" (Intranet) possono constatare un siffatto fenomeno. Va ricordato che, in ogni caso, la differenza di forza economica si riverbera anche su internet. E che l'aprirsi alla globalizzazione dell'informazione, se rafforzerà i soggetti più dotati, potrebbe anche mettere al margine chi la globalizzazione la subisce, facendo così emergere una specie di "proletario informativo". Nuovi compiti dunque, dovranno assolvere le scuole di molti paesi. È qui di seguito un inventario asistematico e incompleto di quelli che, a mio avviso, potrebbero essere i vantaggi della globalizzazione:

- *Il primo vantaggio della globalizzazione delle informazioni è che un numero sempre più grande di individui possono accedere ad informazioni che prima erano possesso di piccoli gruppi, di "caste".*
- *Il secondo vantaggio sta nel fatto che non sono più gli uomini che devono girare attorno alle merci, ma sono le merci che – tramite le informazioni – girano attorno agli uomini.*
- *Il terzo vantaggio è che le culture minori avranno anche loro il pulpito di quelle mag-*

[71] *Ibidem*.

gioritarie, avranno cioè la possibilità di comunicare la loro presenza, la loro storia e le soluzioni dei loro problemi; e far valere i propri diritti.

- *Il quarto vantaggio è la prevedibile relativizzazione delle culture chiuse, con l'avvio di un processo di attenzione ad "altre" prospettive etiche e di visioni del mondo, che non potrà non portare ad una convivenza caratterizzata dal reciproco rispetto.*
- *Il quinto vantaggio della globalizzazione sta nel consentire a quanti sono rimasti indietro da un punto di vista tecnologico di saltare con un colpo solo i costosi passaggi intermedi sostenuti dai paesi industrializzati; c'è chi sta passando dal tamburo all'ultima generazione dei telefonini.*
- *Il sesto vantaggio, riguardante soprattutto i paesi meno sviluppati, è che in essi si trasferiranno aziende più o meno grandi, con un iniziale innalzamento del reddito per molte famiglie, e il conseguente e successivo apprendimento, da parte dei locali, di tecniche di produzione – e qui sono prevedibili ulteriori conseguenze per lo meno sull'istruzione.*

Il settimo vantaggio è che, abbattendo i costi di transazione, Internet aumenta l'offerta di beni e servizi, con vantaggi in termini di accresciuta concorrenzialità; e, inoltre, riducendo il "full price" dei beni (prezzi di mercato+costo di ricerca) aumenta la domanda; e, infine, grazie alla risoluzione delle telecomunicazioni, le imprese hanno conseguito aumenti di produttività, sopratutto negli Stati Uniti.
L'ottavo vantaggio va rilevato nel ruolo svolto dalle organizzazioni internazionali a carattere economico in materia di protezione dei diritti dell'uomo. Difatti, per quanto concerne le organizzazioni internazionali di carattere regionale, come per esempio l' Unione Europea, esse hanno concluso accordi commerciali con Stati non facenti parte di tali organizzazioni, subordinando espressamente l'ingresso di prodotti provenienti da tali Stati attraverso condizioni economiche di particolare favore (riducendo ad esempio, le aliquote fiscali fissate per l'immissione di merci prodotte dai paesi in questione) ad un effettivo riconoscimento dei diritti umani [...][72].

L'ultimo passo della ragione,
è riconoscere che c'è un'infinità di cose
che la sorpassano.
Pascal

[72] D. Antiseri, Atlante Luiss 2005, *Quattro scenari per il futuro,* Luiss University Press, Roma 2005, pp. 291-293.

BIBLIOGRAFIA

Antiseri D., *Quattro scenari per il futuro*, in Atlante Luiss 2005, Luiss University Press, Roma 2005, pp. 291-293.

Bauman Z., *Globalizzazione e Glocalizzazione*, Armando, Roma 2005.

Beck U., *Un mondo a rischio*, Einaudi, Torino 2003.

Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985-1997.

De Soto H., *Il mistero del capitale. Perché il capitalismo ha trionfato in Occidente e ha fallito nel resto del mondo*, Garzanti, Milano 2001.

Diamond J., *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino 2005, p. 502.

Friedman T., *Il mondo è piatto. Breve storia del ventunesimo secolo*, Mondadori, Milano 2006.

Friedman T., *Le radici del futuro. La sfida tra Lexus e l'ulivo: che cos'è la globalizzazione e quanto costa la tradizione*, Mondadori, Milano 2001.

Giddens A., Il *nuovo paradigma della globalizzazione*, La Repubblica, 8 novembre 2006.

Klein N., *Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*, Rizzoli, Milano 2007.

Levinson M., *The Box. La scatola che ha cambiato il mondo*, Egea, Milano 2007.

Rampini F., *L'impero di Cindia. Cina, India e dintorni: la superpotenza asiatica da tre miliardi di persone*, Mondadori, Milano 2006.

Ricci M., *Cambio d'epoca. Il mondo nel nostro computer*, inserto La Domenica, La Repubblica, 17 luglio 2005.

Savona P., *Geopolitica economica. Globalizzazione, sviluppo e cooperazione*, Sperling & Kupfer, Milano 2004.

Tapscott D., Williams A. D., *Wikinomics. La collaborazione di massa che sta cambiando il mondo*, Rizzoli, Milano 2007.

3.6 PARADIGMA RELAZIONALE E DIVERSITY MANAGEMENT. IL VALORE DELLE DIFFERENZE

di Donatella Padua[73]

La gestione delle differenze costituisce un tema globale di estrema complessità e di primario interesse, data la sua attualità. Il carattere di problematicità viene ulteriormente rafforzato da una condizione in cui il contesto sociale di accoglienza si frammenta in una "produzione individuale e collettiva di differenze"[74]. Queste, se difese, incoraggiate o ostacolate, possono porsi all'origine di grandi opportunità o ingenerare pesanti inefficienze nello sviluppo delle istituzioni. Tale complessità si esprime negli ambiti di gestione dei confini della libertà identitaria, seguendo una logica di rapporto inversamente proporzionale tra i due poli di integrazione e differenziazione, ove all'aumentare dell'uno, diminuisce l'altro. Durkheim esprimerebbe il concetto nei termini dello sviluppo di una solidarietà organica, la quale, abbassando i livelli di coesione interna, determina incremento di differenziazione e di diversità.

Nello scenario della dopo-modernità, in cui la società è sottoposta alla duplice ed opposta spinta di omogeneizzazione e frammentazione[75], determinata dal processo di "separazione" tra ragione ed identità, i fenomeni sociali perdono i loro confini statuali per entrare nella dimensione globale. In questa dinamica, il livello *macro* appare come generalizzazione del *micro*, mantenendo dimensioni del tutto collegate e raffrontabili. Quel che ne consegue, per le istituzioni sociali, è la riproduzione di un assetto caotico ed indifferente, privo di "forma", per citare Simmel, in cui anche gli individui perdono i loro confini[76].

In questo quadro, le istituzioni non possono essere più concepite né in prospettiva olistica, come strutture di controllo, né secondo i termini dell'individualismo metodologico, in cui l'attore sociale prevale sulla struttura, agendo in maniera aggregata attraverso azioni soggettive. Tale interpretazione non può risolversi nemmeno in una situazione di conflazione centrale, secondo cui struttura ed azione si fondono assieme[77] in quanto tale soluzione priva le persone dell'autonomia soggettiva. Il ruolo odierno delle istituzioni, difatti, è rivolto sia all'individualizzazione delle persone, sia alla loro socializzazione, senza annullare le differenze fra *identità personale* ed *identità sociale*.

La questione delle differenze è, dunque, un problema di identità[78]. Ma esso va analizzato in una prospettiva più ampia, nella quale il lavoro non può più essere interpretato secondo l'accezione pre-moderna o moderna, capitalistica, bensì in

---

[73] Ricercatore in Sociologia generale presso l'Università per stranieri di Perugia.

[74] M. Wieworka, *La differenza culturale*, Laterza, Bari 2002, p. 187.

[75] A. Appadurai, *Modernity at large. Cultural Dimension of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1997, 2002.

[76] D. Padua, *Sociologia del Diversity Management. Il valore delle differenze culturali*, Morlacchi Editore, Perugia 2007, p. 51.

[77] P. Donati, *Persona ed istituzioni sociali: la prospettiva della sociologia relazionale, in La sociologia della persona. Approfondimenti tematici e prospettive*, a cura del gruppo SPE – Sociologia per la persona Franco-Angeli, Milano, 2007, p. 18.

[78] J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2002.

3.6 Paradigma relazionale e Diversity Management. Il valore delle differenze

un'ottica di cambiamento della "natura sociale del lavoro"[79]. Se, difatti, i fattori economici e politici appaiono determinanti, una funzione centrale è svolta dai fattori culturali. In un contesto in cui cambia il senso e la cultura del lavoro, in una società del rischio e dell'incertezza il rapporto persona – lavoro non è più strettamente dipendente da fattori legati all'organizzazione ed alla tecnica. Un aspetto del mutamento in atto è costituito dalla "radicale mutazione dei nessi fra lavoro e agire sociale"[80]. Sta saltando quel "*cash nexus"* (la relazione causa – effetto che traduce una prestazione lavorativa in danaro), concetto alla base delle economie industriali e mercantili. Sta cambiando, cioè, il modo di vivere il lavoro come "intenzionalità, significato e utilità"[81]. Si sta assistendo, quindi, ad uno spostamento da "*cash nexus*" a "nesso relazionale" del lavoro[82].

Ciò determina una serie di riflessi di rilevanza centrale riguardo il significato del valore del lavoro all'interno dell'istituzione, richiamando necessariamente un confronto tra l'economico e il sociale: sebbene nell'epoca moderna il lavoro è vissuto in conflitto con l'economico, esso ha comunque potuto esprimere un suo "dominio sociale". Oggi, invece, si rileva una situazione opposta ove è il sociale ad esprimere un dominio economico. Si tratta di "un'altra economia"[83], quella che caratterizza la dopo-modernità. Per comprendere questo contesto, che è la dimensione entro cui il *Diversity Management* si confronta con il Paradigma Relazionale, occorre porsi in una prospettiva socio-culturale ove il lavoro è considerato relazione sociale avente valore autonomo: un effetto morfogenetico, cioè emergente, nuovo, creativo, imprevedibile, "*generato da agenti umani che cercano di realizzare i propri progetti di vita che implicano relazioni sociali significative in cui ed attraverso cui operare scambi sociali, ai quali viene affidata la realizzazione del maggior benessere possibile di tutti coloro che sono coinvolti nella produzione di beni e servizi*"[84].

Ciò significa stimolare la relazione, creare ambienti ove essa viene favorita al fine di generare "istituzione" o impresa.

La prospettiva della sociologia relazionale propone un nuovo lineamento dell'istituzione sociale che oggi viene accolto nelle interpretazioni delle istituzioni organizzative presenti nel mondo del lavoro. Esse, difatti, appaiono come "*fenomeni emergenti da processi morfogenetici delle persone e delle loro interazioni sociali, in un contesto di differenziazione relazionale*"[85]. La visione di un individuo il cui pensiero non risiede in una base pre-istituzionalizzata esalta l'intimo fondamento della differenza, quindi.

Il complesso contesto dopo-moderno porta, difatti, ad interpretare l'istituzione so-

---

[79] P. Donati, *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 14.
[80] *Ibidem*, p. 14.
[82] *Ibidem*.
[83] *Ibidem*.
[84] *Ibidem*, p. 15.
[85] *Ibidem*, p. 16.
[86] P. Donati, *La sussidiarietà come forma di governance societaria in un mondo in via di globalizzazione*, in P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *La sussidiarietà. Che cos'è e come funziona*, Carocci, Roma 2005, pp. 53-87.

ciale come *comunità* di soggetti o sistema di persone in relazione, che generano sviluppo attraverso il ruolo interattivo che la persona gioca *con* ed *attraverso* essa. Non si tratta di semplice incremento economico, ma anche di creazione di capitale sociale, costruito attraverso la densa rete di relazioni che si viene a creare all'interno dell'istituzione ed, all'esterno, mediante i sistemi di relazioni che vengono costituiti con i vari gruppi di riferimento. La relazione, come fenomeno emergente, creativo, difatti, esprime e sviluppa differenze strategiche per la determinazione di un profilo di distintività dell'istituzione stessa.
Esiste una formula, nella sociologia relazionale che esprime il concetto di relazione:

A= r (A, non A)

Alla base di tale paradigma è il *Teorema dell'identità relazionale*[86], che illustra come la questione della differenza sia intimamente connessa al tema identitario. Questo concetto sottende il legame tra relazione ed identità contenuto in questo teorema, ossia: l'identità di qualunque entità è mediata dalla relazione[87]. Ciò richiama in maniera immediata una visione dinamica della differenza. L'identità non si definisce per contrasto o per esclusione, ma per una relazione tra parti. In questo concetto, la differenza va studiata "nella" relazione, ossia, nelle differenze che si determinano negli effetti emergenti, non nel confronto statico tra identità ed alterità. In tale quadro, la complessità emerge dalla multidimensionalità della relazione sociale e l'identità di una istituzione si definisce nella rete di relazioni infinitamente possibili, interne ed esterne, con gli altri sistemi o sfere sociali.
Alla luce di ciò, il paradigma relazionale aiuta non solo a interpretare il fenomeno del *Diversity Management* in una nuova luce, ma offre anche strumenti originali di comprensione del rapporto persona-impresa. In questa nuova interpretazione, difatti, tale paradigma si inserisce come strumento raffinato di presa di coscienza della diversità nei valori non solo esterni, proiettati sugli esiti finali dei processi produttivi, ma anche nei valori interni, attinenti alla dimensione culturale e di gestione delle persone che operano al suo interno. Si tratta, quindi, di un grado più elevato ed olistico di strategia di valorizzazione della differenza.
In questo quadro, la domanda di fondo che ci poniamo è: come guidare la diversità etnico-culturale all'interno di un'istituzione al fine di creare valore ed incrementare capitale sociale?
Per tentare di rispondere a questa domanda, la riflessione si sviluppa attraverso tre principali nodi:
1) la relazione persona - istituzione;
2) la relazione tra istituzione e diversità;
3) l'applicazione del paradigma relazionale al *Diversity Management.*

---

86 P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Franco Angeli, Milano 1991.
87 *Ibidem*.

3.6 Paradigma relazionale e Diversity Management. Il valore delle differenze

Cercheremo di sintetizzarne i punti più salienti.
Nella dopo-modernità, la relazione persona – istituzione non può più essere letta come prevalenza dell'istituzione sulla persona, vissuta come un sistema di regole e norme imposte all'individuo. D'altra parte, non si può nemmeno concepire la superiorità dei singoli individui sulla struttura, in una situazione di anarchia e di frammentazione estrema, del tutto nociva per la sopravvivenza dell'istituzione. Donati spiega che non si possono concepire soluzioni di conflazione centrale, né proposte *lib-lab*. Potremmo sostenere che nella relazione persona – istituzione, piuttosto, si sviluppa un legame biunivoco: da una parte, attraverso le dinamiche relazionali, l'istituzione è la risultante delle persone che la vivono, anche se in maniera indiretta; contemporaneamente, la persona viene influenzata nel "profondo" dalla medesima.
Seguendo il modello AGIL della Archer, mutuato da Donati, l'identità nasce nella persona e si matura nell'interazione con le istituzioni, attraverso il processo di "riflessività interiore". Se è vero che "le istituzioni sono per le persone e non le persone per le istituzioni"[88], è pur vero che l'impresa è la risultante di "*fenomeni emergenti da processi relazionali che includono reti di vita quotidiana degli individui, in interazione fra loro e con il sistema sociale*"[89]. Sono le relazioni, dunque, che sviluppano la morfologia dell'istituzione, in una dimensione comunitaria della quotidianità in cui la persona richiede "relazioni calde", anche all'interno della vita lavorativa. È anche vero che le istituzioni, attraverso la relazione con le persone influenzano la persona nel profondo. L'*identità personale*, difatti, è forgiata dal dialogo che l'"io", il "me", il "noi" ed il "tu", che sono differenti modi di essere se stesso, intrattengono con il proprio "Io". *L'identità sociale*, invece, si forma attraverso il dialogo tra l'*identità personale* ed il "me", "noi", "tu". Appare chiaro come questa relazione con il mondo sociale vada ad influenzare il proprio *self* più profondo. L'adattamento della persona all'istituzione – impresa non è realizzata attraverso strumenti materiali, quindi, ma mediante i suoi "*ultimate concerns*". Ciò aiuta a comprendere l'affermazione secondo cui "*noi siamo ciò che più prendiamo a cuore*"[90]. Questa interpretazione apre le porte ad una visione aperta dell'impresa, forgiata dalle relazioni *tra* e *con* le persone, e, quindi, più differenziata, più umana. Un'impresa che concretamente ha al centro l'uomo. È pur vero che da quanto detto circa l'impresa come risultante di "*fenomeni emergenti da processi relazionali che includono reti di vita quotidiana degli individui, in interazione fra loro e con il sistema sociale*"[91], la persona stessa gioca un ruolo di responsabilità nei confronti dell'impresa.
Si configura, in definitiva, un processo di responsabilità biunivoca, ove il ruolo formativo dell'istituzione mette in gioco la persona nel suo *io* più profondo, partendo dalla propria natura fino al confronto con il proprio trascendente, attraverso il "tu", ruolo che Donati spiega essere un fattore umanizzante della natura[92], inciden-

[88] P. Donati, *op. cit.,* 2007, p. 20.
[89] P. Donati, I. Colozzi, *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche,* Il Mulino, Bologna 2006, p. 27.
[90] Archer mutua da H.G. Frankfurt 1988, p. 91, cit. in P. Donati, *op. cit.,* 2007, p. 26.
[91] P. Donati, *op. cit.,* 2005, pp. 53-87.
[92] P. Donati, *op. cit.,* 2007, p. 26.

do nella costruzione delle identità personali e sociali delle persone; d'altro lato, la persona gioca un ruolo di "libertà responsabile" secondo il principio dell'*homo civicus*, in un equilibrio di diritti e doveri, tra autonomia e responsabilità della scelta[93]. Soffermandoci sul terzo punto riguardo la relazione tra istituzione e diversità, evidenziamo come le cause della diversità possano risultare molteplici, operanti sia a livello socio-culturale che organizzativo. La diversità, intesa nel senso di *diversity* può generarsi, all'interno delle istituzioni in conseguenza dell'evoluzione dei mercati di sbocco e della relativa necessità di competenze specialistiche a carattere socio-culturale; della necessità di sviluppare confronto al fine di produrre nuove idee; di esigenze di modalità di lavoro differenti determinate da diversità etnico-culturale (es.: propensione verso un'impostazione gerarchica *versus* una autonoma); di processi di delocalizzazione in aree geografiche diverse; della volontà di arricchire risorse umane di soggetti diversi per natura etnico-culturale; dalla valorizzazione di risorse umane già esistenti diverse etnicamente e via dicendo. Questi sono temi che vengono affrontati dal *Diversity Management*, ossia, un modello di inclusione volto a favorire l'espressione del potenziale individuale, utilizzandolo come leva strategica per il raggiungimento obiettivi organizzativi[94]. Esso si configura come un processo che sviluppa solidarietà organica, nel senso durkheimiano del termine, legata ad un bisogno di coscienza collettiva ed alla diffusione di valori e sentimenti che generano appartenenza e identità. Il rispetto delle differenze crea una *community* interna, un legame di sentire comune e reciproco, associativo, che rispecchia un'opportunità per la produzione di idee, la creazione di un clima di lavoro aperto, una comunicazione diffusa. *Diversity Management* significa anche gestione della costante ricomposizione degli elementi individuali da cui deriva la differenza, degli elementi visibili ed invisibili, modificabili e non modificabili perchè innati, delle differenze. Ma anche gestione dell'ambiente, del clima entro cui si possano sprigionare le forze multidimensionali di ciascun individuo.

Appare chiaro come il Paradigma Relazionale rappresenti un cruciale arricchimento di tale definizione attraverso il superamento del concetto di gestione della diversità centrato sull'individuo, ponendolo in relazione con le altre persone e con l'istituzione. La differenza non nasce più per esclusione o per contrasto, ma si determina secondo dinamiche diverse. È la relazione stessa ad animare la differenza, costituendo un fenomeno emergente e rappresentando una realtà a sé, differente di volta in volta in base agli elementi identitari coinvolti ed al continuo processo creativo attivato dalla riflessione interna.

Da quanto detto, l'asse del problema riguardo la gestione della diversità si sposta nella gestione dei confini della espressione identitaria, oscillando tra il polo di integrazione *versus* quello di differenziazione. Nell'impresa, difatti, vi è un insieme di regole e norme da rispettare. Su un versante socio politico, appare dunque lecito chie-

---

93 V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2006, pp. 231- 269.

94 M.C. Barabino, B. Jacobs, M.A. Maggio, *Diversity Management,* in *Sviluppo ed Organizzazione*, n. 184/2001, p. 20.

3.6 Paradigma relazionale e Diversity Management. Il valore delle differenze

dersi quali siano i meccanismi regolatori delle norme sul tema del riconoscimento delle differenze[95] e sui responsabili.

Il *Diversity Management* risponde a tale interrogazione considerando l'uguaglianza come un fine e l'equità un mezzo, determinando pari opportunità per tutti. Questo concetto si inserisce in un quadro di uguaglianza attraverso la pari valorizzazione di ogni differenza. Secondo tale ragionamento, assimilando il Diversity Management al principio di *Valuing differences*[96], si evidenzia una posizione opposta all'Affermative Action, in cui, attraverso una puntuale definizione di quote, l'equità viene considerata un fine e non un mezzo. In questa direzione normativa si osserva una perdita di meritocrazia. In un contesto di differenze, difatti, trattare ogni soggetto allo stesso modo, offrendo la stessa opportunità a ciascuno, significa non agire in maniera equa, prescindendo dal merito. La gestione delle differenze, invece, non ha una *one best way*, a favore di un modello di "gestione", ossia, di valorizzazione e riconoscimento, in base alle singole individualità. Essa richiede una comprensione più profonda delle motivazioni alla base delle relazioni, quella "razionalità relazionale"[97] che, se gestita con coerenza assecondando la missione dell'istituzione, traduce le differenze in vantaggio per la medesima.

Il compito non è facile. L'istituzione oggi opera in una trama organizzativa "debole", che rispecchia assetti strutturali aperti, reticolari, in continuo interscambio con l'esterno[98]. Tale situazione richiede un adeguamento dei modelli gestionali verso schemi fluidi, dinamici, ricomponibili rapidamente al fine di assemblare competenze e risorse adatte alle nuove esigenze determinate dal contesto. La struttura dell'istituzione dopo-moderna, flessibile e frammentata, a trama reticolare, si presenta, difatti, contraddistinta da relazioni esterne ed interne dirette o "*one to one*". Di conseguenza, nelle relazioni interne si verifica una progressiva personalizzazione che rende necessaria una consapevolezza guidata della diversità. L'istituzione diviene "rete di relazioni", laddove ogni nodo è un sistema sociale, esprimibile in un "insieme di nessi relazionali stabilizzati"[99].

Sul versante interno, il fattore uomo gioca la partita della sua vita lavorativa secondo un protagonismo nuovo, costituendo una forza di cambiamento alimentata dalle infinite possibilità relazionali con le altre sfere con cui viene a contatto. Il pensiero, le idee, la creatività divengono strutture fluide, flessibili e reticolari che sostituiscono la rigidità dei macchinari, in un contesto di *Knowledge Economy*. Tale scenario multidimensionale genera i presupposti per lo spostamento dalla transazio-

---

95 C. Taylor, *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, 1994; Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2001; N. Fraser, *Redistribution or Recognition?: A Political-Philosophical Exchange*, Verso 2003 (tr. it., *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento 2006); W.J. Wilson, *The Bridge Over the Racial Divide Rising Inequality and Coalition Politics*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles 1999.

96 L. Gardenswartz, A. Rowe, *Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide*, Pfeiffer, San Diego 1998.

97 P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 91-119.

98 D. Padua, *op. cit.*, 2007, pp. 55-74.

99 P. Donati, *op. cit.*, 2007, p. 41.

ne alla relazione, consentendo lo sviluppo di molteplici identità sempre "negoziabili e revocabili"[100], in una dimensione *sovrafunzionale*[101].

Nel contesto della differenza etnico – culturale nelle istituzioni, dunque, come applicare i *paradigmi della sociologia della relazione*, al fine di ottenere una nuova chiave di lettura[102]? Quali sono i principi che consentono di spiegarne le dinamiche?
La risposta a tali quesiti emerge da uno scenario in cui viene riproposta l'applicazione all'istituzione dei modelli di integrazione assimilazionista, pluralista e multiculturale, nella veste di politiche di gestione delle risorse umane. I presupposti di tale ipotesi risiedono nella sostanziale riproduzione dei caratteri reticolari *macro* della società dopo-moderna al livello *micro* dell'istituzione; nel ruolo dell'istituzione come fenomeno emergente e nelle diverse interpretazioni dell'istituzione, oscillanti tra visione olistica e di istituzione - comunità.
Secondo tale orientamento di analisi, la prospettiva monoculturalista pare sovrapporsi ai modelli di gestione delle risorse umane basati su principi universalisti codificati, assimilando le differenze in un unico modello culturale, coincidente con quello dell'istituzione sociale di appartenenza. In posizione opposta, il multiculturalismo, che privilegia la libera espressione individuale, la soggettività, l'autodefinizione, pare avvicinarsi al modello di riferimento del *Diversity Management*. In questo contesto, una riflessione viene stimolata dalla trasposizione dei meccanismi di integrazione sociale all'interno dell'istituzione al fine di disegnare, attraverso la costruzione sociale delle differenze, le comunità simboliche ivi presenti. Queste sono riconducibili ai *team* di lavoro oggi presenti nelle imprese di tutto il mondo. Tra questi due poli, esistono vari livelli di sfumature, nel composito universo delle istituzioni sociali[103].
In definitiva, nello studio del *Diversity Management* il problema principale si pone sul piano di *come* gestire la prospettiva di salvaguardia delle differenze allorchè la medesima rischia di portare ad una generica frammentazione del corpus comunitario dell'istituzione sociale. Si tratta, per utilizzare un linguaggio figurativo, dell'individuazione delle migliori modalità di *orchestrazione* di un articolato complesso di persone che, entrando in relazione, genera un fenomeno che Donati spiega possedere una "morfologia emergente", ossia, un elemento assolutamente nuovo e non riproducibile.
In questo contesto, il *Diversity Management* diviene espressione di soggettività ed autodefinizione, offrendo pari dignità a tutte le culture, nel rispetto dei diritti universali, in termini di scelta politico-culturale e di valorizzazione delle differenze, in un modello organizzativo che favorisce organizzazioni piatte, lavoro in team, accettazione di tutte le dimensioni della persona e concezione dell'istituzione come mor-

[100] Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 55-64.
[101] P. Donati, *op. cit.*, 2007, pp. 28-31.
[102] *Ibidem*.
[103] D. Padua, *op. cit.*, 2007, pp. 101-109.

3.6 Paradigma relazionale e Diversity Management. Il valore delle differenze

fologia emergente. In questa impostazione, il *Diversity Management* appare sovrapponibile al paradigma multiculturale il quale postula l'uguaglianza delle differenze. Ma rendere uguali le differenze significa lasciare le parti distanti, frammentate, non messe in relazione. Manca una definizione della diversità, che si può realizzare solo attraverso la relazione, l'incontro.

L'alternativa è il modello interculturale: ma anche in questa impostazione manca un elemento sostanziale: la semantica del riconoscimento che costituisce quel processo che attiva la riflessività interiore[104]. La vera convivenza delle differenze, difatti, si può esplicare non attraverso l'eguaglianza delle differenze, ma seguendo "l'eguaglianza del riconoscimento". Questa concettualizzazione della riflessività si manifesta nella relazione *ego-alter*, ma anche dell'*inter*. Il tema delle differenze, secondo questa nuova semantica relazionale di eguaglianza del riconoscimento, attraverso il coinvolgimento delle tre dimensioni dell'*ego*, dell'*alter* e dell'*inter*, propone un superamento della semantica dialettica e binaria, giustificate da approcci individualistici e sistemici.

Al fine di formulare un ragionamento più integrato ed aderente al tema della diversità, si è cercato di sistematizzare questa riflessione nella tabella qui riportata.

Tabella 1
Il paradigma del riconoscimento come superamento della semantica dello scambio e della reciprocità nella gestione delle differenze (D. Padua, 2007, p. 110)

Paradigma di gestione delle differenze	Dinamica	Elementi attivati	Modello di gestione delle differenze
SCAMBIO	Azione	Ego	MULTICULTURALISMO
RECIPROCITA'	Interazione	Ego, alter	INTERCULTURALITA'
RICONOSCIMENTO	Relazione	Ego, alter, inter	EGUAGLIANZA DEL RICONOSCIMENTO

Nello schema, vengono indicati tre diversi paradigmi di gestione delle differenze, a cui corrispondono diverse dinamiche ed attivazione di elementi identitari. A questi sono affiancati modelli di gestione delle differenze che paiono coerentemente riferibili. Il primo paradigma è rappresentato dal concetto di scambio, spiegato dalle Teorie dell'azione, secondo cui *l'Homo Oeconomicus* agisce secondo principi razionali di massima utilità rispetto ai fini o scopi. Si tratta di un individuo iposocializzato, "casuale" perché astratto dalla comunità. Alla sua individuale eticità ed alle sue "buone ragioni"[105] si riconduce il farsi della società, anche sotto il profilo etico. L'*ego* e il *self-interest*[106] ne rappresentano la dimensione centrale. In una scelta politico-gestionale di "eguaglianza delle differenze" a questa dimensione potremmo associare il *modello multiculturale* secondo il quale le parti rimangono frammentate e divise tra loro senza entrare in una dimensione di relazione. Come abbiamo sopra accennato, questa impostazione, mascherata sotto un "ideologico multicultural*ismo*", di fatto, lascia i singoli individui in condizioni di separazione e di ripro-

[104] P. Donati, *op. cit.*, 2007, pp. 27-50.
[105] R. Boudon, *Les sense des valeurs*, PUF, Paris 1999.
[106] J. Coleman, *Foundations of Social Theory*, 1998.

duzione delle differenze, svelando una tendenza di fondo verso l'"autorealizzazione"[107]. Diversa è la modalità di gestione delle differenze basata sul *concetto di reciprocità*, a cui potremmo associare un modello di gestione delle differenze più avanzato in termini relazionali rispetto al precedente, rappresentato dall'*approccio interculturale*.

Infine, il paradigma del riconoscimento costituisce una modalità di gestione delle differenze che costituisce il superamento della semantica dialettica e binaria, aprendo le porte ad un modello di gestione delle differenze fondato sull'eguaglianza del riconoscimento. Si dà, quindi, dignità costitutiva al riconoscimento come forma emergente della relazione, attraverso dinamiche riflessive. Al fine di spiegare tale concetto, ci poniamo la domanda: "*come si possono riconoscere due identità differenti?. Cosa vuol dire riconoscere?*".

La risposta più adeguata alla spiegazione pare risiedere su una riflessività come paradigma più profondo, che implica un processo circolare, di "lavoro su se stessi", dove l'alterità "entra dentro la persona e riesce rinnovata". Questa circolarità, prendendo posizioni diverse rispetto alla linearità e discontinuità dei punti di partenza e di arrivo di Rawls, la ritroviamo nel paradigma della "gratitudine", intesa come scambio, ossia, circolazione di doni. Ricoeur traccia il significato del riconoscimento nella nostra cultura, attraverso tre fasi: identità, validità, gratitudine[108]. Ciò significa che riconoscere implica indicare l'identità di un oggetto o persona, validarla attraverso un'affermazione di veridicità ed, infine, ri-conoscere, ossia attivare le leve della riconoscenza, che implicano una dimensione valoriale – trascendente al fine di conoscere di nuovo. La semantica della gratitudine, espressa nel paradigma del "dono", è ampiamente trattata da alcuni autori, i quali hanno offerto un contributo centrale alla sua definizione. Alain Caillè, nel suo approccio antiutilitaristico, fornisce una riflessione filosofica sul dono, fondata sul paradosso secondo cui il disinteresse dell'atto del donare, attraverso il rapporto sociale, garantisce gli interessi individuali e collettivi. Per Caillè, il rapporto sociale è basato su una relazione di obbligazione reciproca, ossia, il dono, più o meno liberamente consentito tra individui e gruppi[109].

Per meglio comprendere questo pensiero, occorre premettere un concetto rilevante alla comprensione del ruolo del dono e della gratuità nella dinamica relazionale. Da un punto di vista antropologico, il dono esprime potenza, perché "più dono, più sono". Ciò è spiegato anche attraverso i molteplici significati che troviamo del termine latino *munus*, tra cui anche "funzione", "carica". Ma nel *munus* troviamo anche "dovere", quel senso, cioè, di doverosità che anima l'atto gratuito. Per dare senso pieno alla funzione risolutrice e propositiva della relazione nella costruzione sociale, occorre svincolare, quindi, l'idea della "gratuità" dal "dono" nella sua dimensione "doverosa". La gratuità deve divenire non valore di scambio, ma valore di "le-

[107] A. Honneth, *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano 2002.
[108] P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
[109] A. Caillè, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.

game", superando la dimensione di dominio, che è segno di potere, davanti ad una incapacità di ricambiare. Ciò implica anche il superamento della concezione di M. Mauss, secondo cui il dono è scambio che genera l'impegno di ricambiare. Questo pensiero, invece, entra in una dimensione del "riconoscimento" come gesto che accentua non l'"io", ma la disponibilità dialogica del "tu". Dal latino *gratia*, chi dà, riceve dall'altro di poter dare e chi riceve dà all'altro di "poter dare". Dare, significa, quindi, ricambiare e ricevere[110].

Ogni rapporto tra uomini realizza sempre un valore di legame che non si configura come prezzo contabile ma si risolve in un dare e ricevere identità che è il più significativo modo di incrementare la sfera dell'essere. La differenza nelle attribuzioni di significato al concetto di "dare", non risiede nell'atto in sé, ma nell'atteggiamento di chi dà, nella capacità di farsi carico anche delle conseguenze di quel dare. Come sostiene De Rita, la gratuità, essendo strumento di riconoscimento del rapporto con l'altro, a cui si intende far giungere qualcosa di sé, innesta quella fondamentale circolarità del dare – ricevere che consente l'esistenza di un soggetto nel mondo di altri. La reciprocità, intesa in questa accezione di riconoscimento, rappresenta il definitivo superamento dello scambio, animato dalla simmetria contrattuale.

Se vogliamo, quindi, superare il concetto di scambio e reciprocità, come collocare il paradigma del riconoscimento nel tema dell'uguaglianza - differenza - diversità? Ciò rimanda ad un'altra domanda: come si spiega la razionalità relazionale? Come sostiene Donati nella sociologia relazionale, l'applicazione del modello AGIL prevede la razionalità come mezzo di individuazione delle connessioni[111], la ragione delle relazioni, che deriva dalle combinazioni dei quattro elementi. Questa ragione risiede nella relazione, quindi, non nell'individuo, né nel sistema. Gestire la differenza significa, quindi, cogliere la razionalità della relazione, attraverso un processo riflessivo. Tale proiezione interiore deriva dalla presenza di un registro interno delle relazioni, che, se non esistesse, impedirebbe qualsiasi razionalità. Archer individua quattro tipologie modali di riflessività, derivate da ricerche empiriche sulle ragioni delle relazioni, costruite sul modello AGIL[112] che qui cerchiamo di sintetizzare:

Al polo nord: Riflessività autonoma. Centrata su scopi situati, essa rappresenta l'individuo decontestualizzato, moderno, indipendente.

Al polo sud: Meta-riflessività, ossia, quel processo che riguarda i valori, ciò che è degno di essere valore in sé.

Al polo est: Riflessività strumentale, che rappresenta la ragione del mercato, dell'utilità funzionale.

Al polo ovest: Riflessività comunicativa, che sviluppa riflessione in base a fattori di dipendenza da altri.

Per rispondere alle domande poste in partenza, in base a questo schema, il concetto di "uguaglianza nella differenza" può spiegarsi solo attraverso una combina-

---

110 S. Zamagni, *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma 2007.

111 P. Donati, *op. cit.*, 2008, pp. 91-119.

112 M.S. Archer, *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge 2003 (tr. it., *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento 2006); P. Donati, *op. cit.*, 2008.

zione delle quattro dimensioni. Non si può parlare di coesistenza, né di uguaglianza quantitativa, ma di "ragione" della combinazione che dà origine a quella relazione e non ad altre. Questa combinazione si verifica tramite la partecipazione alla circolazione dei doni tra gli individui e prende corpo attraverso le buone pratiche, che nascono dalle differenti razionalità alla base delle combinazioni tra le diverse forme di riflessività. La dinamica della razionalità relazionale si svolge attraverso un "codice simbolico inter-sistemico" giocato su un "campo interattivo"[113].

Gestire la differenza significa cogliere la razionalità della relazione, attraverso un processo riflessivo ove l'uguaglianza della differenza si spiega solo attraverso la combinazione delle quattro dimensioni della razionalità che dà origine a quella relazione e non ad altre. Se in condizioni di eguaglianza di combinazioni si può parlare di eguaglianza delle differenze, ne deduciamo che le istituzioni e le società si distinguono tra di loro in base al "modo in cui si fa relazione", relazione che va oltre il senso funzionale del rapporto, animandolo di una sovrafunzionalità data dal senso intenzionale – simbolico dell'incontro tra soggetti.

[113] P. Donati, *op. cit.*, 2007, p. 33.

BIBLIOGRAFIA

APPADURAI A., *Modernity at large. Cultural Dimension of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1997.

ARCHER M.S., *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge 2003 (tr. it., *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento 2006).

BARABINO M.C., JACOBS B., MAGGIO M.A., *Diversity Management*, in *Sviluppo ed Organizzazione*, n. 184/2001.

BAUMAN Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2001.

BAUMAN Z., *La modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2003.

BOUDON R., *Les sense des valeurs*, PUF, Paris 1999.

CAILLÈ A., *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.

CESAREO V., *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano 2000.

CESAREO V., Vaccarini I., *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

CUOMO S., MAPELLI A., *Diversity management. Gestire e valorizzare le differenze individuali nell'organizzazione che cambia*, Guerini e Associati, Milano 2007.

DONATI P., COLOZZI I., *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, Il Mulino, Bologna 2006.

DONATI P., *La sussidiarietà come forma di governance societaria in un mondo in via di globalizzazione*, in P. DONATI, I. COLOZZI (a cura di), *La sussidiarietà. Che cos'è e come funziona*, Carocci, Roma 2005, pp. 53-87.

DONATI P., *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.

DONATI P., *L'analisi relazionale: regole, quadro metodologico, esempi*, in P. DONATI (a cura di), *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*, CEDAM, Padova 2006, pp. 195-236.

DONATI P., *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008.

DONATI P., *Persona ed istituzioni sociali: la prospettiva della sociologia relazionale*, in *La sociologia della persona. Approfondimenti tematici e prospettive*, a cura del gruppo SPE – Sociologia per la persona Franco Angeli, Milano 2007.

DONATI P., *Relazione al Convegno AIS* , Urbino 2007.

DONATI P., *Teoria relazionale della società*, Franco Angeli, Milano 1991.

FRASER N., *Redistribution or Recognition?: A Political-Philosophical Exchange*, Verso 2003.

GARDENSWARTZ L., ROWE A., *Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide*, Pfeiffer, San Diego 1998.

HABERMAS J., TAYLOR C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2002.

HANNERZ U., *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna 2000.
HONNETH A., *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano 2002.
HONNETH A., *Riconoscimento e disprezzo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1993.
MAUSS M., *Essai sur le don. Form et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, in M. MAUSS, Œuvres, Minuit, vol. III, Paris 1950.
PADUA D., *Sociologia del Diversity Management. Il valore delle differenze culturali*, Morlacchi Editore, Perugia 2007.
RAWLS J., *A Theory of Justice*, Oxford University Press, Oxford 1999 (Revised edition of: *A Theory of Justice*, Harvard University press and Oxford University Press, 1971).
RICOEUR P., *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
TAYLOR C., *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, 1994.
TOURAINE A., *Libertà, uguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano 1998.
WIEWORKA M., *La differenza culturale*, Laterza, Bari 2002.
WILSON W.J., *The Bridge Over the Racial Divide Rising Inequality and Coalition Politics*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles 1999.
ZAMAGNI S., *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma 2007.

Le culture tradizionali, che oggi si compenetrano in molte parti del mondo,
paragonabili ad una miscela chimica di elementi generativi,
si trovano oggi pressate dalla situazione, nella necessità di porsi in relazione tra loro.
L'interrelazione fallirebbe e l'occasione storica verrebbe sprecata
se le differenze culturali si livellassero e se l'umanità cadesse
in una massa anonima di monotona uguaglianza.
Heinrich Beck, *Per una pace creativa*

3.7 MULTICULTURALISMO: IL RICONOSCIMENTO DELLE DIFFERENZE

di Valentina Punzo[114]

In una realtà differenziata e dinamica come quella in cui viviamo, la questione del multiculturalismo costituisce un tema di estrema complessità. La comprensione stessa della fisionomia della società contemporanea passa, infatti, attraverso l'analisi delle problematiche insite nell'incontro tra gruppi culturali ed etnici diversi.
Ciò alimenta tra gli studiosi la necessità di pervenire ad una definizione unitaria e condivisa di ciò che intendiamo con il termine multiculturalismo[115], nel tentativo di realizzare una svolta interpretativa che consenta di proseguire il dialogo/dibattito scientifico su un terreno concettuale comune. Entro la cornice di questo orientamento, il presente contributo tenta di precisare alcuni termini di riferimento che hanno orientato le numerose teorie sul multiculturalismo, ripercorrendone i principali sviluppi. Si argomentano inoltre quelli che sembrano (da più parti) emergere come i principali limiti della *dottrina del multiculturalismo*[116], nei confronti dei quali il presente contributo assume un approccio critico.
Un'analisi delle questioni teoriche che alimentano l'odierno dibattito sul multiculturalismo consente di acquisire consapevolezza circa le implicazioni contenute nel suo stesso utilizzo e consente di delimitarne i confini semantici, operazione questa necessaria al fine di operativizzare il concetto per scendere sul terreno empirico della ricerca.
Tale riflessione risulta dunque propedeutica alla co-progettazione e alla realizzazione degli interventi territoriali che, come Progetto ISFOL FLAI-*lab*, abbiamo avviato nel corso del 2008 nell'ambito dalla ricerca-azione su *Apprendimento rela-*

[114] Dottore di ricerca in Sociologia e Metodi delle Scienze Sociali. Collaboratore di ricerca per il Progetto ISFOL FLAI-*lab*, collabora inoltre con la cattedra di *Sociologia generale* e di *Teoria e tecniche dei nuovi media* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo.

[115] La necessità di delimitare il campo semantico di alcuni termini che in sociologia vengono usati come termini "ombrello", tra cui quello di multiculturalismo, al fine di operare una "riduzione della complessità", è stata di recente sottolineata da Lo Verde. Si rimanda a F. Lo Verde, *Multiculturalismo, multietnicità, metaculturalismo*, in F.M. Lo Verde, G. Cappello (a cura di), *Multiculturalismo e Comunicazione*, FrancoAngeli, 2008, p. 9.

[116] Nell'accezione di Donati per "dottrina del multiculturalismo" ci si riferisce a un multiculturalismo inteso come immaginario collettivo e come ideologia, che enfatizza un orientamento normativo e "*che consiste nell'affermare che ogni individuo è tale perché appartiene a una cultura, deve essere tollerato e rispettato per quello che è e non può essere giudicato in base a un'altra cultura*", si veda P. Donati, *Oltre il multicuturalismo*, Editori Laterza, 2008, p. 14.

zione e competenza sociale[117], e che prevedono la realizzazione, su un campione di istituti scolastici selezionati sul territorio nazionale, di percorsi di formazione relazionale attraverso la co-strutturazione di laboratori tematici che hanno come *focus* il dialogo interculturale e più in generale la gestione delle differenze[118].

L'appartenenza culturale

L'appartenenza culturale è qualcosa di molto più profondo di ciò che può caratterizzare temporaneamente una cultura. Si pensi alle mode e alle abitudini che, diffondendosi a partire da una comunità modernizzata, vengono progressivamente assorbite da altre comunità. Può accadere ad esempio che attraverso la televisione e i media più moderni vengano assimilate le abitudini proprie della società occidentale da parte di appartenenti ad altre culture (come i membri di minoranze etniche e culturali), e che in tal modo vengano interiorizzati stili di vita e di consumo occidentali. Questo tuttavia non implica la condivisione dei principi e dei valori occidentali, e occorre tenere ben distinti i due processi. Lo anticipava Huntington nel 1996 nello *Scontro delle Civiltà*, in modo emblematico e profetizzante, quando diceva che: "*In qualche parte del Medio Oriente potrebbe benissimo esserci un gruppetto di ragazzi che indossa jeans, beve Coca-Cola, ascolta musica rap e tra una genuflessione e l'altra alla Mecca mette una bomba su un aereo di linea statunitense…*"[119]. Secondo il politologo statunitense la tesi per cui il diffondersi in tutto il mondo del modello consumistico e della cultura popolare occidentali sembrerebbero dare vita ad una cultura universale (quella occidentale) sembra non essere pertinente, in quanto, i processi attraverso i quali le mode culturali, le innovazioni, le ideologie introdotte in una civiltà vengono assimilate anche dalle altre non hanno implicazioni culturali determinanti[120]. Se, seguendo Huntington, è dunque possibile delineare mappe che evidenziano le fratture che separano insiemi culturali disgiunti e situati da parti opposte di una frontiera comune, il problema della differenza culturale diventa così preoccupante oggi proprio perché essa è portatrice di conflitti, violenze e antagonismi che si giocano all'interno delle società più avanzate, quelle proprie della *tarda modernità*, come è stata definita da Giddens. Dunque, le differen-

[117] La ricerca-azione "Apprendimento relazionale e competenza sociale", promossa dal progetto ISFOL FLAI-*lab* per il biennio 2008-2009, si inserisce nell'ambito delle azioni innovative di sistema volte a migliorare la qualità dell'offerta di istruzione-formazione ed i risultati dell'apprendimento. Il progetto è finalizzato alla promozione di istanze formative partecipativo-relazionali, rispecchiando il mandato europeo espresso negli orientamenti per la crescita e l'occupazione, ed è diretto alla promozione e co-realizzazione di azioni destinate a: potenziare la capacità di accogliere ed integrare; favorire la comunicazione e l'apprendimento nei *peer groups*; rafforzare le capacità imprenditoriali e di innervazione della conoscenza dell'organizzazione; accrescere le capacità di lavoro autonomo e impiegabilità locale dei lavoratori; sostenere lo sviluppo integrale della persona. L'attività prevede la progettazione e co-realizzazione di laboratori territoriali finalizzati alla diffusione di modelli di apprendimento partecipativo/relazionale per il potenziamento del capitale umano, un migliore utilizzo del capitale sociale e della comunicazione in rete.

[118] Il 2008 è stato definito "Anno europeo del dialogo interculturale".

[119] S.P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon e Schuster New York, 1996 (tr. it., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, 2 ed., 2000, p. 72).

[120] *Ibidem*.

ze culturali impegnano ogni tipo di attore nel cuore delle società, in quanto rimettono in gioco le *forme* della *sociabilità*, citando Simmel, che costituiscono i presupposti di una società, e interrogano la nostra capacità di vivere insieme[121].

L'immigrato, membro del proprio gruppo etnico e culturale è, dunque, rispetto alla società ospitante e alla sua cultura, un diverso, nel senso di estraneo, in quanto non appartiene naturalmente alla cultura della società di accoglienza. Tale condizione sembra ben rappresentata da Perrotti attraverso la metafora del viaggiatore culturale che si trova in bilico tra due culture: quella di origine e quella di arrivo[122]. In tal senso, l'integrazione individuerebbe quel processo attraverso cui vengono accolti valori e norme della società di accoglienza al fine di ridurre l'eterogeneità rispetto al nuovo ambiente, nel rispetto delle proprie forme culturali, il cui mantenimento non costituisce un ostacolo all'equilibrio socio-culturale della società di accoglienza.

Sulla base di tali estraneità di fondo, l'integrazione si qualifica per il suo carattere essenzialmente *interattivo*[123] i cui esiti dipendono, oltre che dall'atteggiamento della società ospitante, più o meno aperto, pregiudizievole e disponibile a concedere agli immigrati un accesso paritario alle risorse e alle opportunità sociali, dalle caratteristiche dei migranti e dai loro sforzi per integrarsi. Da ciò emerge che un aspetto essenziale dell'integrazione è il suo carattere processuale, laddove questa non rappresenta una condizione di partenza ma l'esito di un'evoluzione.

Dal momento che riconosciamo che le differenze culturali operano *nelle* società, e non più solamente *tra le* società, entro le quali si estendono, si diversificano e si moltiplicano, la modernità contemporanea, come suggerisce Wieworka non deve essere pensata "*né come il contrario, nè come il seguito, né come l'entrata in decomposizione delle identità particolari, ma come un'era in cui queste si sviluppano*"[124]. Superando le posizioni classiche, esemplificate da un lato da una concezione di cultura di impronta universalistica e dall'altro da quella di matrice relativistica[125], l'autore sottolinea l'impossibilità di ridurre la differenza culturale allo statuto di fenomeno marginale e residuale, piuttosto questa rappresenta il segno dell'ingresso in una nuova fase *in cui scopriamo sempre di più le nostre identità*[126].

Prevale quindi una visione dinamica delle differenze che, ricorda Padua, "*nella società dopo-moderna...sono soggette a continuo mutamento e diversificazione*"[127]. In tal senso, come evidenzia Bhabha, laddove il concetto di *diversità* sembra rimandare ad una cristallizzazione delle identità culturali, considerate come un qualcosa

---

[121] A. Tourain cit. in M. Wieworka, *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*, Editori Laterza, 2002, p. 13.

[122] A. Perrotti, *Short anthropolical and sociological glossary of immigration terms*, in Council of Europe, *The educational and cultural development of migrants"*, Final report of the project group, Strasbourg, 1986.

[123] M. Ambrosini, *Lo specchio ingannevole. Immagine dell'immigrato e processi di integrazione*, in M. Colasanto e M. Ambrosini, *L'integrazione invisibile. L'immigrazione in Italia tra cittadinanza economica e marginalità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1993, pp. 3-32; M. Ambrosini, *La fatica di integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, Il Mulino, Bologna 2001, p. 167.

[124] M. Wieworka, *op. cit.*, 2002, p. 13.

[125] Per approfondimenti *Ibidem*, pp. 14-16.

[126] *Ibidem*, p. 16.

[127] D. Padua, *Sociologia del Diversity Management. Il valore delle differenze culturali*, Morlacchi Editore, Perugia 2007, p. 32.

di dato e immodificabile, il tema delle *differenze* appare condizionato dall'aspetto dinamico legato ai processi di produzione e riproduzione delle stesse[128].

Il problema suscitato dalla differenza è delineato da Donati nel mancato inquadramento o inquadrabilità della stessa in modo significante, ossia in un contesto relazionale di riconoscimento che fornisca una risposta alla dissonanza cognitiva che essa pone in essere. La differenza nell'identità socio-culturale induce dunque una reazione dovuta ad una dissonanza cognitiva che chiede di essere risolta. Donati prende in considerazione gli stati d'animo e le emozioni, in particolare il sentimento di paura, che possono essere generati dalla percezione della differenza, come conseguenze del significato che viene annesso alla percezione fisica della diversità. In questo senso, per esempio, "*vedere una ragazza indossare il velo islamico per ripararsi dagli occhi indiscreti degli altri può suscitare il senso di segregazione, chiusura o discriminazione*"[129]. Il sentimento di paura, precisa Donati, si riferisce alla paura *di essere costretti a diventare come l'Altro, a fare quello che fa l'Altro, a credere quello che l'Altro crede,* ed è sintomo del fatto che la relazione è vissuta con disagio, perché in essa c'è qualcosa di costrittivo che tocca l'identità personale più profonda[130].

In questo quadro Donati, contro un costruttivismo sociologico che nel definire l'identità individuale e sociale sottenderebbe un determinismo culturale, pone l'accento sull'identità del soggetto (sia quella che l'individuo attribuisce a se stesso sia quella che gli è attribuita dagli altri) che si sviluppa nelle interazioni sociali, *sempre relazionalmente aperte dentro contesti socioculturali che, per quanto determinati, rispondono ad esigenze vitali del soggetto e non sono costrizioni prive di senso soggettivo*.

Nel mettere in luce i limiti delle attuali semantiche del riconoscimento attraverso cui vengono definite e trattate le differenze culturali, quali l'ideologia del multiculturalismo, Donati introduce una semantica *relazionale*. Questa definisce le identità e le differenze culturali come relazioni sociali, ed è enucleata intorno al concetto di *ragione relazionale*[131], intesa come "*la facoltà attraverso cui la persona umana vede le ragioni (i buoni motivi) inerenti alle relazioni sociali interumane*"[132]. Rendere *relazionale la ragione*, spiega Donati, induce ad elaborare il perché della differenza, il suo significato e la sua ammissibilità, in quanto soddisfa i requisiti che la "relazione di pieno riconoscimento" implica, e cioè un processo di *reciprocità*[133] nel confrontare le differenti iden-

---

[128] H. Bhabha, *The Location of culture*, London Routladge, 1994.

[129] P. Donati, *Oltre il multicuturalismo*, Editori Laterza, 2008, p. X.

[130] *Ibidem*.

[131] Con l'espressione *ragione relazionale*, Donati intende dire che la ragione umana può e deve essere compresa come un complesso di quattro componenti: la razionalità *strumentale*, la razionalità *dell'orientamento a uno scopo*, la razionalità *normativa* della relazione e la razionalità *del valore.* La ragione (relazionale) emerge nella sua pienezza dall'implementazione appropriata di tutte e quattro le dimensioni. *Ibidem*, pp. 91-122.

[132] *Ibidem*, p. 91.

[133] La norma sociale di *reciprocità* è definita da Donati come "regola di scambio simbolico che consiste nella disponibilità a partecipare a un circuito allargato di doni non-utilitaristici" che presuppone delle diversità/differenze e si instaura proprio per collegare queste diversità/differenze in una relazione di fiducia. In tal senso, secondo Donati la reificazione della circolarità dello scambio simbolico ha una ragione che sta nella "razionalità dello scambio simbolico" e non esaurisce lo spirito del dono. *Ibidem*, pp. 61-63.

tità culturali. In tal senso, l'identificazione dell'Altro e la sua validazione, avvengono in un processo intersoggettivo *tra persone* che evita di ridurre l'Altro ad un modello culturale, e che al contrario porta ad istaurare una relazione.
È infatti proprio sul rapporto tra *identità* e *differenza*, e sulla loro composizione[134], che si gioca la partita del *multiculturalismo* e il dibattito tra *multiculturalismo* e *pluralismo culturale*.

Matrice analitica del multiculturalismo: identità e riconoscimento

In opposizione con le posizioni che identificavano i percorsi di inserimento culturale degli immigrati nella società di accoglienza come il risultato di un processo di assimilazione culturale, o di altre "soluzioni" che rientrano nel campo di una visione monoculturalista[135], il *multiculturalismo* si sviluppa a partire dagli anni Settanta per indicare il rispetto, la tolleranza e la difesa delle minoranze culturali[136]. Il fatto empirico della compresenza di gruppi etnici e culturali diversi ha progressivamente allontanato l'idea di una sola cultura unificante, dando origine al dibattito intorno al riconoscimento delle pari dignità. La questione chiama in causa in primo luogo l'identità stessa del soggetto moderno in rapporto alla differenza con l'altro, ed emerge di pari passo allo sviluppo della moderna concezione dell'identità individuale, che porta in sé il principio dell'individuo in quanto essere dotato di profondità interiore che ritrova dentro se stesso le regole morali per compiere le scelte.
In tal senso, il multuculturalismo ha tentato di dare risposta alla situazione di fatto della multietnicità senza negare all'altro, il "diverso", il diritto di esprimere la propria singolarità. Con esso si afferma il ruolo e l'importanza delle identità culturali come fonte di arricchimento per la società stessa, e si attesta la cosiddetta "politica del riconoscimento" dell'uguale dignità delle espressioni culturali dei gruppi e delle comunità che convivono in una società democratica[137].
Dalla prospettiva di Habermas, il multiculturalismo, secondo la logica dell'*agire comunicativo*, riconosce a fondamento dell'azione sociale ragioni di tipo discorsivo e intersoggettivo, di "orientamento all'intesa", ovvero scaturenti dal dialogo. In tal senso, il multiculturalismo va *letto e* "*prescritto*" a partire da una posizione dialogica[138], ossia come una pratica di tipo comunicativo[139] all'interno della dialettica micro-macro. In questa prospettiva, le società multietniche, osserva Lo Verde, "*possono dirsi multiculturali in senso pieno nel momento in cui una "cultura della differenza" orienti sia a livello micro l'agire quotidiano dei soggetti sia a livello macro, le*

[134] P. Gomarasca, *Identità e Differenze nelle politiche multiculturali*, in V. Cesareo, *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 31-44.
[135] Per approfondimenti sulla prospettiva del Monoculturalismo si veda D. Padua, *op. cit.*, pp. 19-22.
[136] Come programma politico ufficiale il multiculturalismo è stato adottato nel 1971 in Canada per affermare il valore della dignità di tutti i cittadini indipendentemente dalle origini razziali o etniche, dalla lingua e dalla religione. Si veda il *Candian Heritage:* www.pch.gc.ca.
[137] C. Taylor, *The politics of recognition*, Princeton University Press, 1992 (tr. it., *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento,* Feltrinelli, Milano 1998).
[138] R. Giddomal, *Multicultural societies and futures of dialogue*, in *Future*, 2003, vol. 35, pp. 1055-1066, cit. in F.M. Lo Verde, G. Cappello (a cura di), *op. cit.*, 2008, p. 11.
[139] F.M. Lo Verde, G. Cappello (a cura di), *op. cit.*, 2008.

politiche riguardanti le differenze in genere, compresa quella etnico-culturale"[140]. La prospettiva dell'agire comunicativo dunque sembra fornire un'interessante chiave di lettura dei problemi legati all'inclusione dell'altro. Questa individua nel dialogo interculturale il mezzo attraverso il quale le differenze non vengono negate, ma rappresentano piuttosto la condizione necessaria a partire dalla quale edificare un progetto di convivenza civile. Per Habermas inclusione dell'altro non è sinonimo di assimilazione nè di chiusura contro il diverso, piuttosto "*significa che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche e soprattutto a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere*"[141]. Come rileva Cappello, emerge chiaramente il tentativo habermasiano di tener conto delle istanze di eguaglianza e riconoscimento provenienti dall'altro, senza che questi debba rinunciare alla propria differenza[142]. L'eguale rispetto infatti, secondo Habermas, riguarda parimenti sia chi è simile a noi sia la persona nella sua specifica diversità.
È dunque da rintracciare nel bisogno di identificazione e riconoscimento di stampo primariamente culturale la genesi della dottrina del multiculturalismo, che parte dalla consapevolezza di un legame inscindibile tra identità e riconoscimento:

La tesi di partenza è che la nostra identità sia plasmata, in parte, dal riconoscimento o dal mancato riconoscimento o, spesso, da un misriconoscimento da parte di altre persone, per cui un individuo o un gruppo può subire un danno reale, una reale distorsione, se le persone o la società che lo circondano gli rimandano, come uno specchio, un'immagine di sé che lo limita o sminuisce o umilia. Il non riconoscimento o misconoscimento può danneggiare, può essere una forma di oppressione che imprigiona una persona in un modo di vivere falso, distorto e impoverito.[143]

Il principio relativistico del multiculturalismo privilegia l'identità soggettiva e l'autodefinizione, ma evidenzia al contempo la necessità dell'eterodefinzione, fondata sull'esistenza di un'alterità costruita sulla differenza, per preservare l'identità individuale[144]. La distinzione tra identità e alterità è dunque segnata da un confine essenziale nell'identificazione sociale delle differenze[145].
Lo scopo della cosiddetta "politica del riconoscimento" è dunque quello di riconoscere il valore di ogni individualità in quanto è legittimo che essa vada valorizzata, viceversa, trascurare le differenze significherebbe ignorare la particolarità di cui ogni individuo e ogni cultura sono portatori, e assimilarle a un'identità dominante. Il principio che muove la politica della differenza è dunque l'uguaglianza universale de-

[140] F.M. Lo Verde, *Il multiculturalismo in chiave comunicativa*, in F.M. Lo Verde, G. Cappello (a cura di), *op. cit.*, 2008, p. 12.
[141] J. Habermas, *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 10, cit. in *Ibidem*, p. 14.
[142] G. Cappello, *Agire comunicativo e dialogo interculturale*, in F.M. Lo Verde, G. Cappello (a cura di), *op. cit.*, 2008, p. 14.
[143] C. Taylor, *The Politics of Recognition*, Princeton University Press, 1992 (tr. it., *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas, C.Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 9).
[144] D. Padua, *op. cit.*, 2007, p. 24.
[145] Per approfondimenti sul tema dell'alterità si veda V. Cesareo *La questione dell'altro*, in V. Cesareo (a cura di), *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, 2004, pp. 7-29.

3.7 Multiculturalismo: il riconoscimento delle differenze

gli individui che, in quanto esseri irripetibili, vanno riconosciuti e rispettati nelle loro originali differenze.

È proprio nell'accoglienza della richiesta di *riconoscimento* che il multiculturalismo, inteso come politica di gestione delle differenze, tenta un'articolazione possibile tra diritti umani universali e diritti etnici, ed è intorno alle modalità di una tale articolazione che i modelli si sono differenziati[146]. Il che comporta, secondo Cesareo, l'impossibilità di sostenere l'esistenza di una sola modalità di multiculturalismo[147]. In riferimento alla dimensione dei diritti, i diversi tipi di multiculturalismo richiamano, infatti, da un lato posizioni *individualiste* dall'altro *comunitariste*, sulla base della rilevanza attribuita ai diritti dell'individuo, a prescindere dalla sua appartenenza etnica, o della comunità etnica in genere, e solo conseguentemente all'individuo ad essa appartenente.

Nella sua espressione più *radicale*, il multiculturalismo assegna un peso uguale a tutte le culture, e conferisce priorità ai diritti etnici. Di questo tipo è la versione *comunitarista* che sostiene l'irriducibilità dei diritti comunitari a quelli individuali[148]. È in questo senso che Kymlicka, principale esponente di un multuculturalismo *pluralista*, propone di reinterpretare il complesso dei diritti liberaldemocratici introducendo la categoria dei "diritti di cittadinanza" che mira a difendere gruppi culturali particolari attraverso forme di rappresentanza, attribuendovi diritti culturali specifici[149]. In senso stretto, il multiculturalismo è la dottrina per la quale è l'appartenenza a un raggruppamento culturale a conferire la piena cittadinanza. Per esempio per Kymlicka i *curricola* scolastici dovrebbero essere modificati per dare un certo peso all'apporto delle culture delle minoranze etniche. Eppure l'accettazione di una "cittadinanza multiculturale" può generare problemi di funzionamento del sistema sociale, aspetto che non sfugge ai sostenitori, tra cui Habermas[150], di un multiculturalismo cosiddetto *temperato* che, pur assegnando pari dignità a tutte le culture, opera una selezione tra quelle che risultano conciliabili con la salvaguardia dei diritti universali, cercando un equilibrio tra la differenza, espressione dei diritti etnici, e i diritti fondamentali della persona, espressione dei diritti collettivi.

Il tema della questione dell'accesso ai diritti di rappresentanza, ossia di quei diritti politici e sociali di riconoscimento per le minoranze, richiama principi alla base delle democrazie moderne, quelli riguardanti la rilevanza dei diritti individuali e collettivi e la relazione fra questi. Pertanto, il problema del *riconoscimento* pone quesiti complessi alle società contemporanee, e rimane uno dei temi su cui si costruisce il dibattito non solo scientifico, ma soprattutto quello politico-sociale.

---

[146] Per una panoramica articolata delle diverse concezioni e tipi di multiculturalismo si rimanda a V. Cesareo (a cura di), *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, 2000.

[147] *Ibidem*.

[148] C. Taylor, *op. cit.*, in J. Habermas, C. Taylor, *op. cit.*, 1998, Feltrinelli, Milano 1998; A. Guttman (a cura di), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, 1994.

[149] W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford University Press 1995 (tr. it., *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna 1999).

[150] J. Habermas, *Lotta per il riconoscimento nello stato democratico di diritto,* in J. Habermas, C. Taylor, *op. cit.*, 1998, pp. 63-110.

Lasciando da parte i discorsi che si attestano a questo livello macro, politico-istituzionale, l'aspetto interessante del dibattito tra "multiculturalismi", ad un livello micro, è l'apertura all'intersoggettività, che permette di pensare il senso della differenza. Non negare la differenza, ossia il *riconoscerla*, significa abbandonare la logica dell'identità *identica*, protetta dal contagio dell'alterità[151]. Il punto sta nell'affrancare il fondamento della morale dall'idea di libertà, intesa come autodeterminazione del soggetto, per agganciarlo alle concrete relazioni intersoggettive e "*allo specifico bene umano che quelle relazioni possono produrre"*[152]. È in questa chiave di lettura, ossia come risposta ai problemi che la differenza culturale pone in termini relazionali, che viene avanzata la proposta di un *metaculturalismo* inteso come strumento cognitivo per costruire "processi interpretativi di culture", a partire dalla capacità di una cultura di riflettere su se stessa e sulla relazione con le altre culture[153]. Dobbiamo cioè "*acquisire la capacità di osservare il mondo in cui viviamo a partire da un atteggiamento culturale di tipo metaculturale, che rifletta sui dispositivi culturali che utilizza per interpretare le culture e le differenze di cultura*"[154].

Limiti del multiculturalismo

L'enfasi che il progetto multiculturale accorda al *riconoscimento* delle diversità, in termini di identità individuali e collettive, è stata interpretata al contempo come suo principale elemento di debolezza, in cui si intravede il rischio di una deriva relativistica e di una frantumazione del tessuto sociale in un miscuglio di prodotti culturali tra loro indifferenti, quando non in conflitto[155].

L'assunto del relativismo culturale che sta alla base della tesi del riconoscimento nega il carattere di oggettività e universalità dei valori e dei principi che regolano i modi di vita, che sono piuttosto incastonati (*embedded*) nelle concrete comunità umane, varie e irriducibili fra loro. L'intrinseca contraddizione di questa tesi multiculturalista, osserva Donati[156], consisterebbe nella difesa della "verità" di ogni tradizione culturale e nella contemporanea affermazione di un relativismo culturale. La soluzione del multiculturalismo (con riferimento alla versione comunitarista) come abbiamo visto, è quella di porre tutte le culture sullo stesso piano da un punto di vista politico, poiché non ci sono parametri oggettivi per stabilire un confronto tra le comunità culturali, e di riconoscere un pluralismo di comunità autoregolate. È in questa soluzione che viene intravista quella deriva di balcanizzazione, che porta la comunità a sgretolarsi e materializzarsi in un insieme di contro-comunità che si negano e si rifiutano a vicenda. È proprio a tali "*conseguenze del multiculturalismo*"[157]

---

[275] P. Gomarasca, *Identità e Differenze nelle politiche multiculturali*, in V. Cesareo (a cura di), *op. cit.*, 2004, p. 42.
[276] Un'indicazione in tal senso viene da Honneth. Si veda A. Honneth, *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, Il Saggiatore, Milano 2002, cit. in P. Gomarasca, *op. cit.*, 2004, p. 44.
[277] F.M. Lo Verde, *Dal mutliculturalismo al metaculturalismo*, in F.M. Lo Verde e G. Cappello (a cura di), *op. cit.*, 2008, pp. 21- 22.
[278] *Ibidem*, p. 22.
[279] P. Gomarasca, *op. cit.*, p. 31.
[280] Donati fa riferimento al multiculturalismo di tipo comunitarista: P. Donati, *op. cit.*, 2008.
[281] G. Sartori, *Pluralismo multiculturalismo ed estranei*, BUR, Milano 2000.

che si appella la teoria liberaldemocratica del *pluralismo culturale*, promuovendo quel dibattito, ancora oggi vivo, tra pluralismo e multiculturalismo[158], ed è intorno ai *limiti* che in esso vengono rintracciati[159] che si è incentrato il discorso sul multiculturalismo, sempre aperto su ciò che è, e su ciò che potrebbe essere.

Il banco di prova del multiculturalismo diventa proprio il principio che esso stesso reclama come legittimazione delle sue rivendicazioni, ossia quello della *tolleranza*. In tal senso, la questione cui avrebbe cercato di offrire una risposta la tesi del pluralismo è proprio quella di individuare il limite della tolleranza pluralistica. Figlia della civiltà liberale del XVII secolo, la cultura del pluralismo "*afferma per la prima volta una visione del mondo che valuta positivamente il dissenso e la diversità, considerando queste ultime non come qualcosa da tollerare, ma dalle quali imparare e attraverso le quali crescere e arricchirsi. Il pluralismo afferma quindi un nuovo valore, il valore della diversità*"[160]. Tuttavia, prosegue Sartori, "*questo non implica che la cultura pluralistica comporti una continua diversificazione culturale. Il pluralismo rispetta le diversità culturali esistenti all'interno della società ma non è orientato a moltiplicarle*"[161], in quanto, alla sua base risiede una visione normativa dell'ordine sociale basata sui diritti dell'individuo, nel quadro di un assetto politico che garantisce a tutti i cittadini gli stessi diritti-doveri, in primo luogo i diritti di libertà e di uguaglianza. Come politica di gestione delle differenze, il pluralismo non prevede la differenziazione culturale come fonte di legittimazione di un diverso trattamento dell'individuo, e rispetta le diversità culturali solo in quanto si mantengano dentro la sfera privata, e dunque a condizione che non si manifestino nella sfera pubblica. Secondo la politica del pluralismo, per esempio, viene vietata la presenza di qualunque simbolo religioso nella scuola. L'integrazione tra le culture è dunque subordinata all'accettazione di un pacchetto di principi costituzionali uguali per tutti. In tal senso, "*l'integrabilità dei migranti*" di cui parla Sartori, si riferisce alla necessaria conciliabilità tra i valori di cui l'immigrato è portatore e quelli propri della società di arrivo. Al di fuori di una tale conciliabilità, politologi liberali come Sartori parlano di "non integrabili", con riferimento ai soggetti portatori di quelle *estraneità radicali*[162], in base alle quali l'immigrato deciderebbe di restare estraneo e di non fruire dei valori e dei principi della società ospitante, ancorandosi alla propria identità culturale. In questo quadro, il limite individuato della tolleranza plurastica, oltre il quale la *società aperta* di Popper, si sfalderebbe in un insieme di subculture (o meglio controculture) contrastanti e disgreganti, è rappresentato dalla *reciprocità*. Il pluralismo esiste, infatti, laddove il vivere a contatto tra diversità è sostenuto e accompagnato da un riconoscimento ed un rispetto reciproco tra le stesse, e al di là di questo confine cessa di esistere[163].

---

[158] Sul dibattito tra multiculturalismo e pluralismo si rimanda a V. Punzo, *Il fenomeno migratorio dall'emergenza all'integrazione. Con una ricerca sui centri di accoglienza a Palermo*, E.A.A. Pittigrafica, Palermo 2004, pp. 1-18.
[159] Per approfondimenti sui *limiti* del multicutluralismo si rimanda a P. Donati, *op. cit.*, 2008, pp. 27-50.
[160] G. Sartori, *op. cit.*, 2000, p. 15.
[161] *Ibidem*, p. 35.
[162] Sartori fa riferimento con questo termine specificatamente alle diversità di tipo religioso ed etnico. Vedi G. Sartori, *op. cit.*, 2000, pp. 93 e ss.
[163] Per approfondimenti sulla *Teoria del Pluralismo* si veda *Ibidem*, 2004.

Le principali critiche nei confronti della prospettiva pluralista sembrano convergere verso l'accusa di etnocentrismo. In tal senso, "*riconoscendo, almeno in apparenza che tutte le culture sono ugualmente legittime* [il pluralismo culturale] *promuove un relativismo radicale fondato sull'idea dell'accettazione e della tolleranza, nutrito da una retorica politically correct della differenza che porta di fatto, all'in-differenza e all'esclusione, e all'incapacità di valutare correttamente le asimmetrie di potere disseminate nelle strutture sociali e istituzionali*"[164]. Si tratterebbe di una *differenza addomesticata,* che dissimula la dimensione politica della differenza, ovvero il suo stretto legame con il potere, e che in tal senso finisce col legittimare la violenza che dal potere deriva[165]. Rinunciando a riconoscere che il principio della tolleranza implica un divario asimmetrico dall'alto verso il basso, le idee favorevoli al pluralismo rimangono *de facto* imprigionate nella logica dell'assimilazione[166].
Queste brevi riflessioni intorno al dibattito multiculturalimo/pluralismo mettono in luce i limiti delle attuali semantiche del riconoscimento. L'argomentazione critica principale nei confronti del multiculturalismo emerge allorquando, come evidenzia Donati, si passa da un multiculturalismo inteso come "fatto sociale" a un multiculturalismo inteso come ideologia[167]. In tal senso, ad un'accezione fattuale del termine se ne contrappone una prettamente valoriale, secondo cui il multiculturalismo viene identificato con un progetto ideologico da perseguire che lotta per dei valori, o interessi particolari, di specifiche comunità culturali, come se fossero valori o interessi universali[168]. Inteso come fatto sociale, il multiculturalismo indica la compresenza di comunità e gruppi culturali che non dice nulla sul tipo di relazioni fra le culture e non esprime giudizi circa gli esiti cui essa può portare. Il problema inerente la prospettiva del multiculturalismo sorge allorquando esso viene identificato in un progetto ideologico che mira a mettere sullo stesso piano delle identità parziali che pretendono di essere considerate valide da tutti, o che pongono delle istanze che sono inconciliabili con i valori comuni che fondano il vivere sociale[169].
Coerentemente, come ha osservato Melotti, l'utilizzo del termine multiculturalismo in contesti prescrittivi veicola giudizi di valore, che stimano positivamente gli esiti della multiculturalità, cui spesso si accosta la rinuncia sia ad analizzare razionalmente il grado di compatibilità tra le culture sia a discernere quali accostamenti multiculturali possono in teoria risultare più prudenti e quali più forieri di tensione sociale[170].
La conclusione che qualsiasi incontro tra molteplici culture possa automaticamente e pacificamente realizzarsi, come vorrebbe un certo multiculturalismo dallo

[164] G. Cappello, *Verso un multiculturalismo quotidiano. Radici diaspore e pratiche educative*, in F.M. Lo Verde, G. Cappello (a cura di), *op. cit.*, 2008, p. 43.
[165] *Ibidem*, p. 43.
[166] Ch. Lutter, M. Reisenleitner, *Cultural Studies. Un'introduzione*, Mondadori, 2004, p. 117, cit. in *Ibidem*, p. 43.
[167] P. Donati, *Domande sul multiculturalismo*, in Quaderni I.S.M.U., 1999, n. 2, pp. 24-30; P. Donati, *op. cit.*, 2008.
[168] P. Donati, *op. cit.*, 2008, p. 6.
[169] S. Belardinelli, *Noi e gli altri: il confronto interculturale tra dialogo e conflitto*, in <<Il Nuovo Areopago>> XXIV, n. 2 pp. 21-31, cit. in *Ibidem*, p. 21.
[170] U. Melotti, *Domande sul multiculturalismo*, in Quaderni I.S.M.U, 1999, pp. 55-60.

slogan "diverso è bello", quali che siano le differenze tra le stesse, e quali che siano le condizioni in cui l'incontro si svolge, si fonda su una tendenza a minimizzare le specificità culturali e a sopravvalutare gli sforzi di coesistenza tra individui culturalmente diversi, senza considerare adeguatamente che l'agire umano, individuale e sociale, è pre-determinato dai modelli di percezione, valutazione e comportamento che sono trasmessi culturalmente. In tal senso, attraverso la rappresentanzione dell'equità sociale ingenuamente intesa come una sorta di "effetto emergente" del nomadismo, dell'ibridità e delle appartenenze multiple, questo multiculturalismo *radical chic* arriva a promuovere, con argomenti apparentemente progressisti, *un assetto multiculturale della società svincolato* dalla cornice strutturale (socio-politica) *nella quale si consumano nuove e vecchie esclusioni*[171]. Questa linea di ottimismo acritico sembra mascherare l'analisi dei problemi concreti che le differenze nelle identità-socio-culturali pongono in essere. Al contrario Melotti richiama ad una osservazione della realtà che parta dall'analisi del problema della sicurezza e dell'ordine pubblico che la società multiculturale è tenuta ad affrontare, viceversa, "*una società civile che non si sente tutelata per ciò che riguarda la sicurezza, non può essere predisposta ad accogliere armoniosamente gli altri e al contrario tenderà ad irrigidirsi in se stessa*"[172].

La complessità della questione della *governance* del sociale in una società multiculturale, come suggerisce Cappello da una prospettiva comunicativo-culturale, significa "*riconoscere la natura costruita delle identità e delle differenze, prendersi cura dei modi in cui queste identità e differenze costruite vanno a modificare e problematizzare le forme e le strutture dell'agire sociale, sia nella dimensione micro del quotidiano che in quella macro del sistema sociale e delle istituzioni, significa infine riconoscere la discorsività non solo delle identità e delle differenze, ma dei problemi che da queste possono derivare*"[173].

"Oltre il multiculturalismo" (nel senso di andare al di là dei suoi limiti), recepito come *teoria riduttiva del riconoscimento*[174], emerge (da più parti) l'appello all'*interculturalità* intesa non tanto come il mero riconoscimento di statiche identità di partenza, bensì come "*un processo dinamico, attraverso il quale individui diversi in misura diversa cercheranno e troveranno una propria posizione e un proprio stile di vita personalizzati in una società che glielo consente, allontanandosi talora in misura minima, ma talaltra in misura consistente, dai tratti caratteristici dell'identità di provenienza*"[175].

La realizzazione di un modello di conviveva civile tra culture diverse che possa evitare sia di incorrere nei rischi negativi di un relativismo etico-culturale sia nella dominanza di una cultura sull'altra è vista dunque come l'esito di un processo di in-

---

[171] G. Cappello, *op. cit.*, 2008, p. 43.
[172] U. Melotti, *op. cit.*, 1999, p. 58.
[173] G. Cappello, *op. cit.*, 2008, p.17.
[174] P. Donati, *op. cit.*, 2008.
[175] A. La Spina, *Società aperta, integrazione, e limiti del multiculturalismo*, in M. Grasso (a cura di), *Interculturа, servizi sociali e nuove cittadinanze*, in *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo*, Studi e Ricerche, 2004, vol. 37, p. 58.

tegrazione, in cui le culture interagiscono, comunicano si meticciano e si arricchiscono scambievolmente. Da qui l'esigenza di procedere dal multiculturalismo "*verso uno stato di interculturalità attraverso quel particolare genere di comunicazione interculturale*"[176], intesa come mediazione tra universi culturali differenti, il cui obiettivo è quello di attivare processi di comunicazione molteplici e articolati (da quelli interpersonali a quelli mediatici, a quelli su rete) che promuovano l'interazione e la reciproca influenza tra culture[177]. Senza una decisa apertura al confronto interculturale, associata a un costante lavoro di critica all'etnocentrismo, si rischia infatti di rimanere fermi a quell'universalismo etnocentrico, così come lo definisce Cappello, che rappresenta la mera proiezione nell'universale di un particolare (quello occidentale), imposto con la forza del potere e del dominio[178].

L'accento è posto sul carattere interattivo e processuale che mantiene aperto il dialogo (e anche il conflitto) e consente un più autentico riconoscimento dell'alterità, entro i confini di una griglia normativa che definisce e attribuisce le diversità, e che al tempo stesso contiene le differenze culturali nei loro aspetti più conflittuali.

In tal senso, la rivendicazione di una società multiculturale risiede nell'accettazione interculturale dei rischi, delle deviazioni inaspettate e delle complessità della relazione "tra rottura e chiusura"[179].

Un tipo di *semantica del riconoscimento*, quella interculturale, che Donati definisce *riflessiva*, ossia letta, interpretata e agita attraverso il paradigma della sociologia relazionale che vede il riconoscimento come una relazione che comporta un'*attività riflessiva*. Il riconoscimento dell'altro, che passa attraverso il tipo e i gradi di riflessività che vengono messi in atto, è dunque visto nei termini di "*una relazione (non un atto unilaterale) del conoscere il nuovo, del conoscere ritornando riflessivamente su ciò che ci sembrava di conoscere, ma che non riconosciamo più o non riconosciamo in tutta la sua profondità o novità"*[180]*.* L'inter-cultutalità (laddove l'*inter* è ciò che sta *fra* le culture) rappresenta allora per Donati il luogo dove il processo di riconoscimento si configura come una relazione tra il soggetto che riconosce, il riconosciuto e il contesto sociale. In tal senso, la soluzione interculturale, basata sulla *reciprocità*, è il luogo dove si manifestano consensi e dissensi, e anche paradossi[181] tra persone (e non tra identità culturali differenti) che, per essere davvero effettiva, richiede una ragione profondamente riflessiva capace di radicare i valori ultimi su un terreno solido di intese reciproche[182].

Per colmare il "deficit di riflessività relazionale" presente nel multiculturalismo, e per

[176] M.G. Giacomarra, *La comunicazione per l'integrazione. Verso una società interculturale*, in F.M. Lo Verde, G. Cappello (a cura di), *op. cit.*, 2008, p. 84.
[177] Sulla comunicazione interculturale si rimanda tra gli altri a C. Giaccardi *La comunicazione interculturale* Il Mulino, 2005; R.T. Di Rosa, *Mediazione tra culture. Politiche e percorsi di integrazione*, PLUS, Pisa 2005; F. Monceri, *Interculturalità e comunicazione. Una prospettiva filosofica*. Lavoro, Roma 2006.
[178] G. Cappello, *op. cit.*, 2008, p. 45.
[179] Trinh T. Minh, *When the Moon Waxes Red. Represnetation, Gender and Cultural Politics*, Routledge, Londra 1991, p. 232, cit. in G. Cappello, *op. cit.*, 2008, p. 44.
[180] P. Donati, *op. cit.*, 2008, p. 43.
[181] *Ibidem*, p. 43.
[182] *Ibidem*, p. 60.

compiere davvero un passo avanti rispetto ad una sorta di multiculturalismo mitigato, la soluzione interculturale dovrebbe dunque ricorrere, seguendo Donati, ad un paradigma di comprensione del fenomeno culturale che possa mostrare ciò che hanno in comune le singole culture, ossia promuovere "*un mondo sociale in cui le identità possano davvero incontrarsi in quanto osservano, percepiscono e partecipano reciprocamente alcuni elementi comuni*"[183].

[183] *Ibidem*, p. 61.

BIBLIOGRAFIA

Ambrosini M., *La fatica di integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia,* Il Mulino, Bologna 2001.

Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2005.

Bichi R., Valtolina G.G., *Nodi e snodi. Progetti e percorsi di integrazione degli stranieri immigrati*, Fondazione I.S.M.U., FrancoAngeli, Milano 2005.

Cesareo V., *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

Cesareo V., *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano 2000.

Donati P., *Domande sul multiculturalismo*, in Quaderni I.S.M.U., 1999, n. 2, pp. 24-30.

Donati P., *Oltre il multiculturalismo*, Editori Laterza, 2008.

Gomarasca P., *Identità e Differenze nelle politiche multiculturali*, in Cesareo V., *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 31-44.

Habermas J., *Lotta di riconoscimento nello stato democratico di diritto*, in Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 63-110.

Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998.

Huntington S.P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon e Schuster, New York 1996 (tr. it., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, 2 ed., 2000).

Kymlicka W., *Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford University Press 1995 (tr. it., *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna 1999).

La Spina A., *Società aperta, integrazione e limiti del multiculturalismo*, in M. Grasso (a cura di), *Intercultura, servizi sociali e nuove cittadinanze*, in *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo*, Studi e Ricerche, 2004, vol. 37, pp. 57-65.

Lo Verde F.M., Cappello G., *Mutliculturalismo e comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Melotti U., *Domande sul multiculturalismo*, in Quaderni I.S.M.U., n. 2, 1999, pp. 55-60.

Padua D., *Sociologia del Diversity Management. Il valore delle differenze culturali*, Morlacchi Editore, Perugia 2007.

Popper K.R., *The open society and its enemies*, 2 voll., Routledge London (tr. it., *La società aperta e i suoi nemici*, 2 voll., Armando, Roma 1986).

Punzo V., *Il fenomeno migratorio: dall'emergenza all'integrazione. Con una ricerca sui centri di accoglienza a Palermo*, E.A.A. Pittigrafica, Palermo 2004.

Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo ed estranei. Saggio sulla società multietnica*, BUR, Milano 2000.

TAYLOR C., *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, 1994.
TAYLOR C., *The politics of Recognition*, Princeton University press, 1992 (tr. it., *La politica del riconoscimento*, in HABERMAS J.E., TAYLOR C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*; Feltrinelli, Milano 1998, pp. 9-62).
Wieworka M., *La differenza culturale*, Editori Laterza, Bari 2002.

3.8 ESPERIENZE DI DIVERSITY MANAGEMENT NEI PROGETTI FSE

di Paola Alessandrini[184]

Introduzione

Il progetto Equal "Occupabile – servizi in rete per l'occupabilità" ha il macro obiettivo di formare reti di servizi che si occupano di lavoro, orientamento e formazione per l'inserimento lavorativo di persone in svantaggio. Mi occupo del coordinamento del progetto come capofila e del coordinamento di una delle quattro reti di servizi formate attraverso il progetto.

In questa relazione cercherò di focalizzare le "diversità" che ho incontrato nel mio lavoro; quali sono e sono state le difficoltà nel gestire queste diversità e quali possono essere gli strumenti per un coordinamento efficace che "inneschi" quelle relazioni fra soggetti e identità che stiamo cercando di diffondere e di cui il progetto FLAI-*lab* è il promotore.

Diversity Management nelle reti

Perché parliamo di "Diversity management", inteso come Geert Hofstede lo ha analizzato nei contesti aziendali, fra reti di Enti/Servizi come quelli di Occupabile? Perché appunto "la rete territoriale è una specifica struttura organizzativa che, come tale, risponde a tutte le logiche di azione definite nell'ambito della teoria delle organizzazioni..."[185].

Analisi del contesto

Non mi soffermo sulle differenze delle reti e dei servizi, sugli obiettivi delle reti stesse e sul coordinamento del/dei progetto/i (progettazione bottom up, l'approccio glocale, il coinvolgimento dei partner, il funzionamento dei laboratori partecipati, i diversi punti di vista dei diversi Enti/Servizi, le differenze territoriali, economiche, le diverse culture organizzative, o il back ground di ogni singola rete) che comunque restano alla base del ragionamento. Rimando per questo a quanto focalizzato dal modello "Project Cycle Management" che con le sue fasi della logica progettuale, la matrice del quadro logico, gli alberi dei problemi, delle strategie e degli obiettivi, resta lo strumento base di coordinamento di un progetto.

Quali diversità da coordinare: l'attenzione alla persona

Nei progetti con cui ho a che fare dividerei le persone in tre macrocategorie:

---

[184] Coordinatore per Enaip FVG di Progetti Speciali a finanziamento europeo. Ha coordinato in questi ultimi due anni i progetti: Equal "Occupabile – servizi in rete per l'occupabilità"; Grundtvig Socrates "E-DRIM – European Dream for immigrants"; Art. 6 "IPERTOOLS – Innovative proposal for an experience of research training for Over 50 Organization of labour and solidarity" ed è stata referente Enaip per il progetto Equal Azione 3 "Speiro – Sostenibilità di percorsi innovativi in rete per l'occupazione" (p.alessandrini@enaip.fvg.it; www.enaip.fvg.it).

[185] Partenariato Equal MO.RE (a cura di), *La formazione non basta - Servizi e reti per l'adattabilità degli adulti nelle aziende e nei territori*, FrancoAngeli, 2005, pp. 135-156.

1. La RETE DEI DECISORI:
   Questo gruppo è formato generalmente da Direttori, Funzionari, Presidenti, Coordinatori di organizzazioni complesse, Responsabili aziendali...
   Caratteristiche generali: alto livello di istruzione, abituati al rapporto formale, abituati ad affrontare problemi, focalizzati sui vantaggi del lavoro in rete per la propria organizzazione, generalmente uomini anche se la presenza femminile è sempre più marcata, di età dai 35 anni in su, generalmente attenti all'efficacia e all'efficienza dei progetti.
   Il più delle volte, in questo gruppo il clima è formale.
2. Gli OPERATORI DI RETE
   Caratteristiche generali: in riferimento al livello di istruzione sono in genere laureati o diplomati, sensibili alle problematiche, abituati al rapporto umano/relazionale, spesso hanno una situazione lavorativa di precariato, hanno professionalità diverse, con diverso rispetto dei tempi di lavoro, hanno motivazioni diverse per restare in rete, per lo più molto motivati al lavoro di gruppo, età dai 20 ai 45 anni circa, soprattutto donne.
   Generalmente in questi gruppi il clima è informale.
3. Gli UTENTI/BENEFICIARI finali
   Persone in situazione di svantaggio lavorativo, con problematiche diverse, cultura e livello di istruzione diversi, diversi stili di apprendimento, spesso poco motivati (se non anche depressi), si può individuare una differenza di genere piuttosto marcata: gli uomini hanno problematiche di tipo personale, le donne hanno problemi legati principalmente al contesto familiare e di educazione. Sono soggetti che avanzano chiare aspettative nei confronti del progetto che li coinvolge.

Cosa vuole ottenere/stimolare il coordinamento di questi gruppi?

Dal primo gruppo si vuole ottenere consenso al progetto quindi condivisione degli obiettivi e delle politiche sociali/organizzative che si vogliono migliorare. Le risorse umane/ logistiche/ finanziarie. La fiducia su come si opera.
Dal secondo gruppo si vuole ottenere il coinvolgimento nel lavoro insieme, la condivisione di idee, buone prassi e strumenti, lo svolgimento delle attività previste nei piani operativi.
Dagli utenti si vuole ottenere la disponibilità ad attivarsi, ad auto promuoversi, a contribuire attivamente alla gestione del proprio problema.

Quali strumenti per capitalizzare e valorizzare queste diversità?

1. La relazione dal punto di vista della negoziazione

Rispetto al primo gruppo analizzato, si possono fare delle considerazioni: sono responsabili di Servizi/Enti etc. e pur sapendo che "partecipare ad una rete interorganizzativa significa che l'organizzazione sta modificando il proprio modo di lavorare, aumenta il livello di interdipendenza con altri soggetti esterni, cambia il livello di governo di alcune parti dell'organizzazione"[186], si entra comunque in compe-

[186] Da Xformare.it Corso: "Gestione relazioni locali con l'impresa, i servizi per l'impiego, gli organismi e gli attori locali" (http://www.xformare.it).

tizione con altri soggetti, vi sono diversità di vedute, dinamiche di potere e di concorrenza/conflitto (Cosa ricevo dalla rete? Cosa cedo? Quello che offro è fruibile al network? Quello che ricevo è fruibile per me? Lo scambio è equo? Quello che ricevo sarebbe più economico se lo ricercassi tramite forme di scambio diverse?).
Lo strumento che può guidare il coordinatore è "la relazione dal punto di vista della negoziazione"[187].
Da Enzo Spalto "la negoziazione è un processo relazionale che tende a gestire i conflitti". In un clima negoziale nessuna delle parti in gioco può imporre una soluzione all'altra ed entrambe valutano il danno del mancato accordo maggiore delle concessioni per raggiungerlo. Quindi la relazione negoziale mira ad *offrire e ricevere,* non a *vincere o perdere.* La strategia del coordinatore sta qui nell'agire sul clima e sui comportamenti negoziali, nella convinzione che un clima positivo dà maggiori possibilità di arrivare a buoni risultati. I principi da cui partire sono:

- la CONOSCENZA RECIPROCA delle organizzazioni e delle persone del gruppo, che porta a capire cosa vogliono e cosa temono gli attori e a far in modo di andare loro incontro, senza però dimenticare i propri obiettivi soggettivi;
- il RISPETTO delle persone per conquistarne la fiducia;
- la COMPRENSIONE DELLE SENSAZIONI e delle percezioni delle persone, il legame emotivo che si stabilisce;
- il CONSIDERARE IL CONFLITTO E LA NEGOZIAZIONE COME UNA RISORSA e non come un disturbo.

Poche regole ma importanti:
prima degli incontri

- *conoscere la composizione del "tavolo"*, i rapporti di forza e di leadership, conoscere la mission istituzionale delle altre organizzazioni rappresentate;
- *conoscere le "prese di posizione pubbliche"* di ogni singolo attore in merito al problema in esame;
- preparare gli incontri con *attenzione alle persone* che vi parteciperanno;

durante gli incontri

- porre l'accento sull'*importanza di arrivare ad una soluzione* del problema;
- dichiarare i *propri obiettivi*;
- curare la *qualità dei propri contributi*;
- *mantenere sempre il controllo*, anche emotivo, della situazione;
- ricordare che anche *il corpo ha un suo linguaggio*;
- *valorizzare* gli apporti di ogni singolo;
- *ringraziare* per il contributo dato;

dopo gli incontri

- verificare la *soddisfazione* propria e della propria organizzazione;
- *realizzare* le attività assegnate;
- promuovere *il perseguimento degli obiettivi*.

[187] *Ibidem*.

3.8 Esperienze di diversity management nei progetti FSE

2. La leadership

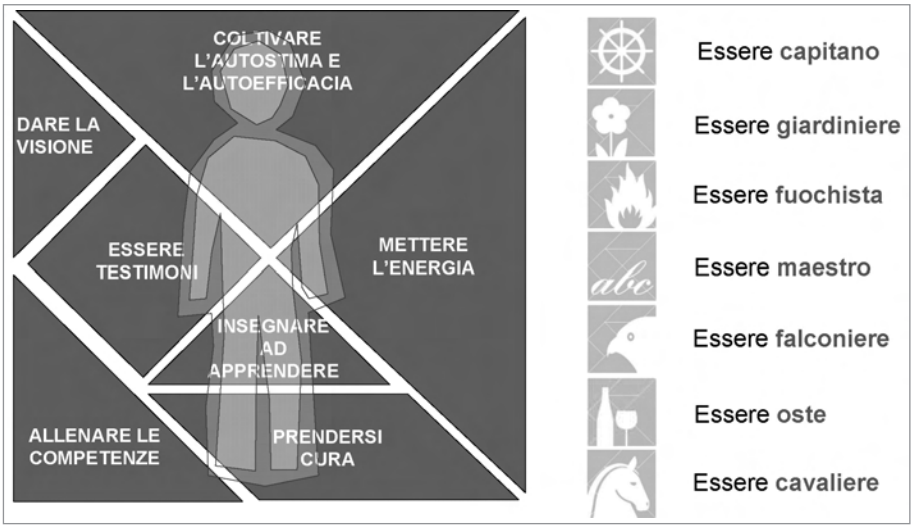
Per il secondo gruppo analizzato, quello degli operatori di rete, uno strumento importante per attivare in positivo le risorse di ogni singolo componente lo trovo nella figura del PROJECT LEADER.

Le parole chiave per l'obiettivo dell'azione del project leader sono[188]:

- *ideare* (creare, generare, inventare insieme al gruppo i sotto obiettivi di progetto e le risoluzioni alle problematiche);
- *coinvolgere* (approfondire e sviluppare il progetto ampliando al massimo la partecipazione dei soggetti);
- *motivare* (promuovere l'azione motivando i soggetti, stimolandoli a portare il loro know how e le loro skill al servizio della rete verso gli obiettivi comuni);
- *confermare* (riconoscere e sostenere il ruolo di ogni singolo operatore);
- *rispondere* (soddisfare la domanda di ogni singolo operatore con sincerità e trasparenza);
- *cogliere* (i contributi, il sapere, le relazioni di ogni singolo operatore e valorizzarli).

Energia per l'applicazione e chiarezza delle funzioni del Leader l'ho tratta dagli interventi di formazione del dott. Stefano Minisini[189], che con la sua società ha costruito "Il modello Tangram leadership©".

IL MODELLO TANGRAM LEADERSHIP©



Modello che meriterebbe un approfondimento. Il Tangram "*è un gioco millenario cinese. È altrimenti definito come le "sette perle della saggezza" perché si diceva che la padronanza di questo gioco fosse la chiave per ottenere saggezza e talento*". Qui

[188] Dagli interventi di formazione del Dott. Stefano Minisini, società EUPRAGMA s.r.l. - consulenti di direzione e organizzazione aziendale per lo sviluppo delle risorse umane - Udine (http://www.eupragma.com).

[189] Vedi nota precedente.

riporto una minima definizione dei sette tasselli del Tangram nell'"essere leader":

- Essere capitano: prospettare il futuro, rendere chiari visioni, strategie ed obiettivi, organizzare, programmare, rendere chiaro alle persone il collegamento tra azioni quotidiane e obiettivi perseguiti;
- Essere giardiniere: coltivare i talenti e le capacità, far crescere, valorizzare le risorse di ciascuno in rapporto alle esigenze, generare senso di auto-efficacia, rispettare i tempi di maturazione;
- Essere fuochista: mettere energia, attivare la passione, il desiderio di crescere e di far bene, mettere entusiasmo, trasformare le tensioni in slancio e determinazione;
- Essere maestro: insegnare ad apprendere, innescare il desiderio di pensare con la propria testa, dare un metodo;
- Essere falconiere: addestrate i collaboratori per sviluppare competenze e concrete capacità di fare, il tutto con progettualità e costanza, nel rispetto delle caratteristiche di ciascuno;
- Essere oste: prendersi cura dei propri collaboratori, delle loro necessità e preoccupazioni. Testimoniare disponibilità all'ascolto, accoglienza e attenzione a creare un clima favorevole;
- Essere cavaliere: essere d'esempio con le proprie azioni, affermare con coraggio i valori, essere testimone.

L'arte e il compito del Leader è utilizzare queste "sette perle di saggezza" come i tasti di un pianoforte per trarne una musica armonica.

3. Il Percorso personalizzato

Rispetto al terzo gruppo individuato (i beneficiari), uno strumento a cui fare riferimento è il Percorso personalizzato, che aiuta a valorizzare la persona, renderla consapevole delle sue potenzialità e dei suoi limiti e cercare la risoluzione dei suoi problemi, in primis auto-motivandola e rendendola attore della propria vita e quindi sostenendola in questo, attraverso i vari attori delle reti.

Le riflessioni sui progetti personalizzati le traggo da quanto emerso nel progetto Equal "Occupabile – Servizi in rete per l'occupabilità"[190] e dal progetto Equal Azione 3 "Speiro – Sostenibilità di percorsi innovativi in rete per l'occupazione"[191].

In sintesi i percorsi personalizzati prevedono una fase di orientamento, una eventuale formazione e la ricerca di un inserimento lavorativo, che tenga conto della centralità della persona con tutte le problematiche di contesto (problemi di alloggio, trasporto, conciliazione di vita e lavoro, cultura, limiti, punti di forza...).

Qui entra in gioco il complesso meccanismo della rete, non mi soffermo su tutte le possibilità di miglioramento dell'azione (che parte dal quadro politico, alle competenze degli operatori, alla tempestività delle risposte, al coordinamento logistico,

[190] http://www.occupabile.it

[191] Partenariato Equal Speiro (a cura di), *LIBRO BIANCO – I servizi di inclusione sociale e lavorativa per le persone svantaggiate in Italia – Raccomandazioni per le politiche*, Febbraio 2008.

agli strumenti etc.), ma sulla centralità della persona e sulla valorizzazione come individuo.
La figura dell'orientatore è quella che va ad applicare un DIVERSITY MANAGEMENT, nel cercare di valorizzare le peculiarità personali, nel motivare e rendere attivabili alcuni processi personali che possano portare al successo del percorso, ma poi sarà la rete a sostenere la persona.
Sono allora gli attori delle reti a divenire luogo di applicazione delle "*politiche del diversity management che dando centralità alla persona nella gestione delle risorse umane (non soltanto in contesti aziendali!), si pone come cambiamento culturale e organizzativo che mira a creare un ambiente "inclusivo" in cui le differenze dei gruppi, di individui e di esigenze non siano fonte di discriminazione ma oggetto di reale attenzione e ascolto, cambiamento culturale che costituisce una sfida rispetto ai sistemi tradizionali che promuovono la somiglianza, l'omologazione*"[192].

Conclusioni

Per riuscire a diffondere questo approccio, come è emerso, è necessario agire su un cambiamento culturale attraverso:

- formazione dei decisori e degli operatori al rapporto relazionale;
- sviluppare reti che abbiano come principio il valore delle persone come individui;
- agire con l'esempio *day by day*, riunione dopo riunione, relazione dopo relazione, nel considerare i collaboratori e gli utenti come persone ricche di risorse da attivare per il miglioramento comune.

Sempre con la convinzione che instaurare rapporti positivi contribuisce a costruire una società con alla base una cultura accogliente, inclusiva, attenta, RESPONSABILE, migliorando la qualità della vita di ciascuno di noi.

316 Simona Ricotta, cfr. http://www.managerzen.it/articoli/articolo16.htm

A vida vai tecendo laços
M. Bandiera

La metafora delle reti sta crescendo in modo virale
A. Abruzzese

3.9 SULLA GOVERNANCE DEI NETWORK DI PUBBLICO INTERESSE. *UNA RIFLESSIONE A PARTIRE DALL'ESPERIENZA EQUAL OCCUPABILE*[193]

di Paolo Tomasin[194]

Tra i diversi spettri che si aggirano nel mondo di oggi, quello della rete è senza ombra di dubbio il più dotato di inestricabile pervasività. Non è solo la potenza della galassia Internet. Da tempo metafora interpretativa di fenomeni sociali[195] la rete è sempre più la configurazione organizzativa proposta per il raggiungimento di pubblici interessi[196] e, nello specifico dell'oggetto di questo contributo, risorsa per i servizi del lavoro[197].

La riflessione qui proposta focalizza l'attenzione sulle difficoltà che emergono nell'attivazione e nella gestione di reti di servizi territoriali per l'inclusione sociale e lavorativa di soggetti difficilmente occupabili. Di solito, coloro che affrontano il tema della rete pongono l'accento sulle opportunità offerte dall'assetto reticolare, sui suoi vantaggi competitivi rispetto a forme organizzative tradizionali[198]. Pur senza negare gli effetti positivi dei sistemi reticolari, qui si vuol indirizzare l'interesse sui vincoli, sugli ostacoli da superare per realizzare dei servizi in rete, nonché sui nuovi limiti che i network pongono al raggiungimento degli interessi pubblici. In tal modo si intende superare visioni ingenue sulle reti di servizi, o detto meglio, combattere la retorica della rete.

L'occasione della riflessione è offerta dal progetto "EQUAL OCCUPABILE – Servizi in rete per l'occupabilità" promosso in Friuli Venezia Giulia da una ampia partnership di sviluppo mista (pubblico/privato) guidata dall'agenzia di formazione

---

[317] Il contributo trae origine dall'intervento tenuto in occasione del LAB-FORUM FLAI-*lab* "Dall'interazione alla co-relazione" promosso dall'ISFOL a Roma il 5 dicembre 2007. Una rielaborazione del contributo è stata inoltre oggetto di relazione al workshop "Partecipare l'occupabilità – piste per percorsi e territori in rete" promosso nell'ambito del progetto EQUAL OCCUPABILE – SPEIRO, svoltosi a Pasian di Prato il 23 gennaio 2008. Si ringraziano coloro che hanno condiviso l'esperienza progettuale del seguente contributo: Luciano Innocente, Eliano Fregonese, Paola Alessandrini e Massimo Marino.

[318] Sociologo, professore a contratto presso l'Università degli Studi di Trieste e l'Università degli Studi di Trento. Consulente del progetto EQUAL OCCUPABILE.

[319] P. Musso, *Critique del reseaux. Presses Universitaries de France*, 2003 (tr. it., *L'ideologia delle reti*, Apogeo, Milano 2007); M. Castells, *The rise of the network society*, Okford, Blackwell Publishers, 1996, Ltd 2 ed., 2000 (tr. it., *La nascita della società in rete*, Milano EGEA, Università Bocconi Editore, 2002).

[320] F. Longo, *Governance dei network di pubblico interesse. Logiche e strumenti operativi aziendali*, Milano, EGEA, 2005.

[321] Lo stesso ISFOL ha ampiamente utilizzato il concetto nei suoi ultimi lavori ISFOL, P. Pagoto (a cura di), *Imparare per innovare*, 2 voll. *(Appunti per artigiani del Net-sapere*, *Strumenti per le reti che cambiano)*, II ed., Roma 2006.

[322] Un noto testo di Butera di qualche anno or sono parlava di rete e castello quali forme antitetiche di organizzazione, F. Bufera, *Il castello e la rete. Impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni '90*, FrancoAngeli, Milano 1990.

3.9 Sulla governance dei network di pubblico interesse. Una riflessione a partire dall'esperienza Equal Occupabile

ENAIP FVG[199]. Dalla ricca esperienza del progetto sono state estratte tre questioni che vengono affrontate in questo contributo.
Prima questione: la necessità di passare da un approccio metaforico ad uno analitico sulle reti. Parlare di rete in modo astratto e metaforico non aiuta ad organizzare servizi in forma integrata. Ogni rete ha di fatto una propria fenomenologia; basi di partenza per qualsiasi riflessione sulle reti diventano dunque necessariamente le caratteristiche, le peculiarità che contraddistinguono i nodi e i *link* che le compongono. Nella prima parte del contrbuto si presentano i tratti che contraddistinguono le reti che EQUAL OCCUPABILE si è proposto di attivare.
Seconda questione: l'importanza di mettere in luce limiti e vincoli connessi all'avvio e al mantenimento (forse sarebbe il caso di parlare di manutenzione) delle reti. Nella seconda parte si offre un resoconto di quali sono state le principali difficoltà emerse nell'attivazione di reti di servizi per l'occupabilità e quali problematiche si intravedono nella loro *governance* futura.
Terza questione: la valutazione delle reti. Se la valutazione delle politiche pubbliche non ha ancora in Italia una tradizione consolidata, quella delle reti di servizi è solo ai primi passi[200]. Nella terza parte si evidenziano quali sono stati i risultati raggiunti fino ad oggi dal progetto EQUAL OCCUPABILE sottolineando alcune possibili problematiche che emergono nell'affrontare una valutazione delle reti.
Le tre questioni sono concepite come aree di esplorazione per affrontare da più punti di vista il tema della *governance* dei *network* di pubblico interesse, tema che prevedibilmente nei prossimi anni terrà occupati numerosi dirigenti, operatori e consulenti delle amministrazioni pubbliche.

Le caratteristiche delle reti di servizi in EQUAL OCCUPABILE

Il progetto EQUAL OCCUPABILE si è posto l'obiettivo di attivare, in modo sperimentale in cinque aree della regione Friuli Venezia Giulia, reti territoriali per l'inserimento lavorativo di persone difficilmente occupabili[201]. Le caratteristiche che contraddistinguono queste reti di servizi che si è inteso promuovere sono così enucleabili:

1) Essere composte da soggetti giuridicamente diversi, di natura pubblica e privata (nello specifico da organismi del privato sociale); la letteratura a questo proposito parla di reti miste. Nell'area delle politiche attive del lavoro in Italia l'attivazione di reti di servizi di tipo pubblico/privato sono ancora rare, benché le normative promuovano ormai ampiamente tali modalità organizzative[202]. Da questa

[199] Per maggiori informazioni sul progetto si rinvia al sito internet: www.occupabile.it
[200] P. Reggio (a cura di), *Contro l'esclusione. Le reti per l'inclusione sociale: creazione, sviluppo e valutazione*, Guerini e Associati Spa, Milano 2006; G. Bertin, *Governance e valutazione della qualità nei servizi socio-sanitari*, Franco Angeli, Milano 2007.
[201] Le cinque aree di sperimentazione sono: Ambito Distrettuale 6.5 di Pordenone, Ambito Distrettuale 6.2 di San Vito al Tagliamento (PN), Ambito Distrettuale 5.1 di Cervignano del Friuli (UD), Ambito Distrettuale 2.2 di Monfalcone (GO), Provincia di Trieste. È interessante notare che il progetto ha individuato come aree di sperimentazione non le articolazioni territoriali delle politiche del lavoro (le sezioni circoscrizionali dei centri per l'impiego) ma quelle delle politiche sociali e sanitarie (Ambiti Distrettuali, coincidenti con i Distretti Sanitari).
[202] A tal proposito vale la pena ricordare la legge regionale n. 18 del 2005 del Friuli Venezia Giulia "*Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro*" che, all'articolo 7, comma 3, così recita: "*Le Province promuovono la costruzione di reti di servizio con i soggetti pubblici e privati che operano nel loro territorio*".

caratteristica scaturiscono una serie di interessanti domande le cui risposte esulano dalla breve riflessione qui affrontata: come si formano queste reti? Quali passati relazionali le originano? Raggruppano effettivamente tutte le organizzazioni necessarie al raggiungimento degli obiettivi previsti? Quali soggetti hanno assunto il ruolo di propulsori e quali di coordinatori? Si tratta di organizzazioni private o pubbliche? Quali prerogative di governo sono esercitabili dalle amministrazioni pubbliche coinvolte? Come queste reti si raccordano al partenariato formale che pilota il progetto?[203]

2) Finalizzate all'inserimento lavorativo di persone difficilmente occupabili[204]; siamo quindi in presenza di reti di pubblico interesse, ovvero "strutture di implementazione" in cui, a prescindere dalla loro direzione, pubblica o privata, la *mission* si inquadra come interesse generale, collettivo, della comunità, della società nel suo insieme, o meglio del cittadino; tutelato da specifiche norme[205]. Non si tratta di interessi privati di singole organizzazioni che vi prendono parte. Da ciò sorge la necessità di armonizzare i vari interessi in gioco (in particolare quelli di natura privatistica) verso il raggiungimento di quello pubblico.
3) Volte ad erogare una pluralità di prestazioni ed interventi per l'inserimento lavorativo di soggetti difficilmente occupabili; in particolare all'interno del progetto sono stati individuati servizi appartenenti a cinque aree: servizi per il lavoro *tout court* (incrocio domanda-offerta); servizi sociali per il lavoro; informazione; orientamento e formazione; si tratta dunque di reti multi-servizio. Questo particolare tratto se da un lato salvaguarda l'unitarietà e integralità della persona umana portatrice di diversi, de-localizzati e profondamente interconnessi bisogni, dall'altro si scontra con *policies* ancora altamente settorializzate. L'integrazione delle politiche e degli interventi – modalità tanto auspicata dalle normative quanto disattesa nelle pratiche operative – sembra richiedere una messa in rete non solo dei soggetti erogatori, ma di numerosi altri elementi: gli strumenti di pianificazione strategica (dai Piani di Zona degli Ambiti Distrettuali[206], ai Masterplan regionali e provinciali dei Servizi per il lavoro, etc.); le risorse finanziarie esistenti (una delle azioni di ricerca svolta nell'ambito del progetto è stata quella di mappare le di-

[203] Esula dagli intenti di questo breve intervento rispondere a tutte queste domande che troveranno invece trattazione nel rapporto di ricerca finale del progetto. Deve essere peraltro ricordato come elemento non privo di conseguenze pratiche che il capofila della partner di sviluppo è un ente privato.

[204] Dal progetto sono esclusi i disabili. Il termine di persone difficilmente occupabili rimanda ad un profilo non facilmente tracciabile. Per un approfondimento, che raccoglie i frutti di una ricerca realizzata nel contesto regionale del Friuli Venezia Giulia, si rimanda a G. Masotti, *Che fare per i soggetti difficilmente occupabili?* Rapporto di ricerca del progetto EQUAL Imprenditorialità estrema per una vita indipendente.

[205] In questo caso anche dalla legge costituzionale: "L'Italia è una repubblica democratica fondata sul lavoro" (Art. 1) e "*La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto…*" (Art. 4).

[206] In Friuli Venezia Giulia i Piani di Zona (previsti come "*strumento di programmazione locale del sistema di interventi e servizi sociali integrato in primis con le iniziative in campo sanitario e poi con quelle del lavoro, della formazione, dell'educazione, del trasporto etc…*" dalla L328/2000 e dalla LR6/2006) sono stati avviati nel 2006, dopo un lungo e territorialmente diversificato processo di pianificazione. Si rileva che l'Ambito Distrettuale di Monfalcone è stato il primo territorio a dotarsi di un Piano di Zona, anticipando i processi e la normativa regionale.

verse iniziative finanziate che incidono localmente in tema di occupabilità[207]); il convergere di chiari indirizzi politici[208]. Tutto ciò può essere interpretato anche con il fatto che inesorabilmente tutti i nodi sono parte di più reti diverse contemporaneamente.

4) Orientate a rafforzare a livello locale le iniziative e le progettualità già in corso, secondo una prospettiva *bottom-up* e di sussidiarietà (sia verticale che orizzontale); si può dunque parlare di reti territoriali. Ebbene questa caratteristica (la territorialità) da un lato appare in contraddizione con uno dei principi di funzionamento delle reti che presuppongono una concezione di spazio che non è quello tradizionale dei luoghi, caratterizzati da contiguità, prossimità, attraversamento fisico, delimitazioni amministrative, ma quello dei flussi, dove la geometria è definita dall'esistenza o assenza dei legami, aldilà di qualsiasi ancoraggio al suolo[209]. Dall'altro è minata da un agire ancora fortemente verticistico della pubblica amministrazione.

Le difficoltà incontrate

I principali vincoli incontrati in questa interessante esperienza di attivazione di reti si possono raggruppare in cinque punti qui denominati snodi. Alcuni di questi ovviamente sono profondamente interconnessi alle caratteristiche sopra richiamate.

Primo snodo: la sindrome dell'organizzazione unica.

Questo primo aspetto problematico richiama la difficoltà principale del lavoro di/in rete tra diverse organizzazioni: l'agire, nonostante le dichiarazioni concilianti, come se gli altri partner non esistessero, come se di loro, delle loro risorse, non si avesse bisogno per raggiungere i propri obiettivi. È quello che la letteratura identifica come sindrome dell'organizzazione unica. In EQUAL OCCUPABILE ha colpito sia i soggetti pubblici, quanto quelli privati. Forse è opportuno ricordare che le reti vanno attivate solo nei contesti in cui, esistendo un'interdipendenza funzionale tra le organizzazioni, nessuna ha il controllo delle risorse sufficienti per realizzare la propria *mission*, i propri obiettivi. Nel caso in questione, l'ipotesi è che l'inserimento dei soggetti difficilmente occupabili non è raggiungibile in altro modo che attraverso l'attivazione di reti territoriali di servizi integrati. Ciò richiede innanzitutto che le amministrazioni pubbliche si facciano imprenditrici delle risorse presenti sul territorio[210], apprendano dunque a catalizzare, attivare, e promuovere gli attori presenti in grado di fornire soluzione adeguate, seguendo i dettami costituzionali del principio di sussidiarietà[211].

---

[207] Uno degli output della ricerca è proprio una disamina dei progetti e delle iniziative che nei cinque territori di sperimentazione mettono a disposizione risorse per il miglioramento dell'occupabilità.

[208] Il livello politico è spesso il grande assente dalle riflessioni sugli assetti reticolari.

[209] Per un approfondimento dei concetti spazio dei luoghi/spazio dei flussi si rimanda al lavoro di M. Castells, *op. cit.*, 1996.

[210] L. D'Amboris, M.V. Giardina, *Amministrazione pubblica e partecipazione*, Carocci, Roma 2006.

[211] Art. 118 così riformulato dalla Legge Costituzionale n. 3/2001: "*Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale*".

Secondo snodo: reti e territori.
Il secondo snodo individua una contraddizione assai diffusa e poco analizzata dai progettisti di rete: i servizi pubblici territoriali pensano ed agiscono ancora in termini di "spazio dei luoghi", mentre i network richiedono un'azione che si distende su uno "spazio dei flussi". Nella sperimentazione in OCCUPABILE si è visto che i confini territoriali amministrativi dei Centri per l'Impiego (CPI) non sempre coincidono con quelli degli Ambiti Distrettuali creando difficoltà di interlocuzione e coordinamento. Dal lato opposto le organizzazioni private, benché non strettamente legate a confini territoriali ben precisi, agiscono secondo logiche comunque di spartizione di aree di influenza tra loro poco integrate (benché le tecnologie informatiche permettano soluzioni comuni). Inoltre, le risorse seguono canali propri e trasversali ai territori: la risorsa EQUAL OCCUPABILE ha avuto difficoltà a fare rete con gli altri numerosi progetti attivati sulle stesse tematiche, negli stessi territori, nello stesso periodo[212]. Infine i beneficiari esprimono un bisogno sempre più mobile e pluri-localizzato sul territorio che rende anacronistici certi confini amministrativi. L'invocazione della necessità di governance multi-livello (tra l'altro evocata anche dalla LR 1/2006)[213] sembra una possibile strada per superare questa difficoltà.

Terzo snodo: le connessioni mancanti o meglio, l'insostenibile leggerezza del legame.
Il terzo snodo si riferisce a constatazioni empiriche piuttosto evidenti in diverse reti di servizi territoriali: l'assenza di connessione soprattutto tra le figure dirigenziali o apicali delle diverse organizzazioni, che ripropone ancora una volta l'immagine di una debole cultura di *governance*[214] nelle nostre amministrazioni pubbliche. Se da un lato si osserva come gli operatori delle varie organizzazioni dialogano giungendo perfino ad attivare tra loro delle utili collaborazioni, spesso secondo modalità informali, basate sulla buona volontà e disponibilità individuali e quindi instabili, dall'altro si riscontra una difficoltà nel dialogo continuativo e costante tra figure dirigenziali e apicali dei vari servizi. E questo è singolare visto che nelle reti ciò che conta sono i *link*, dunque la comunicazione, la connessione, lo scambio tra organizzazioni. La conoscenza, il potere, la capacità di influenzare, derivano tutti dalla numerosità di *link* che ogni nodo possiede[215]. Nell'esperienza di EQUAL OCCUPABILE, in certe circostanze, si è sentita la latitanza dei livelli più alti della rete, incluso quello più squisitamente politico.

---

[212] Ciò viene affermato nonostante uno dei rapporti di ricerca prodotti, come è stato già ricordato, sia stato dedicato a far luce sui diversi progetti ed iniziative che incidono in tema di lavoro sui territori oggetto di sperimentazione.

[213] Legge regionale 9 gennaio 2006 n. 1 "*Principi e norme fondamentali del sistema Regione – autonomie locali nel Friuli Venezia Giulia*". Tra l'altro così recita l'articolo 2: "*Nel Friuli Venezia Giulia i Comuni, le Province e la Regione, quali espressioni della sovranità popolare, hanno pari dignità istituzionale e ispirano la propria azione ai principi di leale collaborazione e di responsabilità, nel rispetto delle proprie peculiarità*".

[214] In modo semplicistico si intende quindi una cultura contrapposta a quella di *government*, ovvero basata su modalità e strumenti di direzione gerarchica o proprietaria. Una cultura di governance invece richiede l'applicazione del principio di sussidiarietà, la capacità di indirizzare tutte le organizzazioni rilevanti rispetto ad un dato tema verso un fine comune.

[215] Ovviamente il potere dei dirigenti della pubblica amministrazione non trova ancora fondamento negli assetti reticolari, benché siano quelli che oggi spesso consentono il raggiungimento degli obiettivi definiti nei PEG.

Quarto snodo: *No man's path*.
Parafrasando il titolo di un noto e stimolante film sulla guerra di Bosnia[216], un rischio sembra emergere dai processi volti a pianificare i flussi per l'inserimento lavorativo di persone difficilmente occupabili: dimenticarsi di coloro che usufruiranno effettivamente di tali servizi (perdere di vista i beneficiari), predisponendo percorsi che nessuno percorrerà, per inaccessibilità, impraticabilità, onerosità, durata degli stessi. Le reti di servizi dovrebbero essere utili innanzitutto ai beneficiari finali e non alle organizzazioni che le compongono; devono porre al centro il cittadino-utente, pena il venir meno del pubblico interesse. L'ingegneria istituzionale rivela tutta la propria debolezza se non viene calata nel caso specifico di persone deboli, quali quelle del target di EQUAL OCCUPABILE. E qui il progetto sta mettendo alla prova non solo strumenti e percorsi, ma soprattutto le finalità ultime, gli interessi in gioco delle organizzazioni che partecipano alla sperimentazione.

Quinto snodo: Alla ricerca di nuovi strumenti operativi.
L'ultimo snodo è la sempre più diffusa consapevolezza che vadano ridefiniti e ripensati gli strumenti operativi in grado di attivare, mantenere e migliorare le reti di servizi per l'inserimento lavorativo o più in generale le reti per l'inclusione. I servizi in rete e la loro *governance* non possono affidarsi ai tradizionali strumenti di lavoro, richiedono creatività e innovazione. È necessario aumentare le competenze, anche con l'avvio di percorsi formativi *ad hoc*[217], su alcuni strumenti di rete, siano essi di tipo giuridico, organizzativo e istituzionale: accordi, protocolli operativi, tavoli di lavoro, task force comuni, comunicazione inter-organizzativa, impiego delle ICT, management di rete, sistemi informativi integrati, formazione congiunta, valutazione partecipata, etc.

I risultati raggiunti
Nonostante le numerose difficoltà esaminate, il progetto EQUAL OCCUPABILE ha prodotto anche alcuni risultati positivi, forse non diffusi omogeneamente nei cinque territori di sperimentazione. Per certi versi i risultati non sono ancora completamente acquisiti e riconosciuti, e probabilmente non tutti sono capitalizzabili dal progetto stesso, in quanto gli effetti sembrano poter essere valorizzati in altri contesti[218], oppure avere un impatto su un orizzonte più ampio (a partire da una maggior consapevolezza culturale). La disamina di questi risultati, infatti, può essere utile anche per una riflessione più generale sulle reti miste di servizi territoriali, aldilà della specifica sperimentazione in corso sul campo dell'inserimento lavorativo di soggetti deboli[219], e sulla valutazione delle reti di servizi di pubblico interesse.

---

[216] Il riferimento è al film di Danis Tanovic, *No man's land*, del 2001.
[217] Si rimanda alla relazione su "*Quale formazione per le reti pubblico-private di servizi territoriali per l'inserimento lavorativo delle persone difficilmente occupabili?*" presentata nel workshop EQUAL SPEIRO di gennaio 2008.
[218] In particolare si è intravista una possibile valorizzazione delle sperimentazioni di EQUAL Occupabile nella recente misura introdotta in regione del reddito di base per la cittadinanza.
[219] È evidente che questo intervento non intende proporre una valutazione complessiva delle reti in OCCUPABILE. Piuttosto si segnala che le reti organizzative richiedono uno specifico approccio valutativo.

L'allargamento della partecipazione ai processi di pianificazione sociale
Il progetto EQUAL OCCUPABILE ha in qualche modo ampliato i soggetti - peraltro già numerosi - coinvolti nei processi pianificatori attivati dai Piani di Zona, in particolare ha avviato *ex novo* o ridotto la distanza di interlocuzione tra CPI e Servizi Sociali, tra Servizi Sociali e servizi di orientamento, tra Servizi Sociali e agenzie di formazione[220]. Questo allargamento ha trovato un terreno più fertile nel senso che ha favorito processi di interlocuzione maggiori nei territori più "vergini" dal punto di vista dei servizi per il lavoro, mentre ha registrato senza dubbio alcune difficoltà nei territori dove le interlocuzioni sul campo dei servizi per il lavoro erano già più numerose e consolidate (in qualche modo smentendo alcune semplici affermazioni che vengono fatte, usando il concetto di capitale sociale). Ad ogni modo l'allargamento della partecipazione ai processi di pianificazione sociale è da considerarsi indice di incremento di capitale sociale territoriale, benché possano anche darsi processi di depauperamento dello stesso capitale.

L'aumento della conoscenza reciproca dei soggetti e delle iniziative
Attraverso il progetto EQUAL OCCUPABILE i soggetti presenti nelle reti hanno avuto modo di conoscere meglio alcuni dei loro interlocutori territoriali, di acquisire informazioni sul loro modo di agire, sulle prestazioni erogate, di venire informati sulle iniziative in corso in tema di servizi per il lavoro[221]. La conoscenza reciproca è ritenuta la base per l'attivazione di qualsiasi collaborazione futura ed anche l'avvio di processi di imitazione attivanti cambiamenti interni alle singole organizzazioni.

L'acquisizione di un nuovo linguaggio comune
Durante i lavori dei laboratori territoriali si è utilizzato un lessico relativo ai servizi per il lavoro, alle logiche progettuali[222] che, per molte organizzazioni presenti, si è rivelato totalmente nuovo; si è dato vita dunque ad un processo da un lato di acquisizione terminologica, dall'altro di condivisione. Si pensi a termini come *assessment*, orientamento, *vacancies*, persone difficilmente occupabili, etc.: questo lessico settoriale si sta lentamente trasformando in una *koinè*.

La definizione di flussi di lavoro tra servizi diversi
Pur tra mille difficoltà, nei laboratori di sperimentazione territoriali del progetto EQUAL OCCUPABILE si sono definiti e condivisi – in alcuni casi per la prima volta – percorsi, procedure, processi e flussi di lavoro tra servizi diversi; si è tentato di disegna-

[220] Non si intende dimenticare che l'allargamento, nonostante alcuni tentativi realizzati durante il processo di ricerca, non ha comunque raggiunto le agenzie per il lavoro e nemmeno i rappresentanti delle imprese che rimangono rispettivamente le prime assai lontane dal tema dell'inserimento dei soggetti deboli, mentre i secondi quali "fornitori" (di contesti lavorativi) esterni della rete.

[221] In alcuni territori (nella fattispecie più riuscita a Pordenone, anche per l'acquisizione in OCCUPABILE di una precedente sperimentazione) si è proceduto sistematicamente alla raccolta e presentazione dell'offerta di servizi di ogni organizzazione coinvolta nel laboratorio.

[222] Trattasi di un lessico specialistico carico di termini importati dalla lingua Inglese che alle volte, è il caso di sottolinearlo, sostituisce senza apparente ragione una terminologia in Italiano già consolidata.

3.9 Sulla governance dei network di pubblico interesse. Una riflessione a partire dall'esperienza Equal Occupabile

re un'articolazione inter-organizzativa; si è dato avvio ad un'integrazione tra prestazioni ed interventi che hanno finalità, linguaggi e modalità attuative profondamente differenti. Alcuni beneficiari hanno persino iniziato ad usufruire di questo nuovo assetto, anche se i risultati ad esso addebitabili non sono ancora stati misurati.

L'attivazione di nuove collaborazioni tra i soggetti

Le modellizzazioni di rete sperimentate nel progetto EQUAL OCCUPABILE sono già state proposte come risorsa utile ad altre iniziative che richiedano interventi di rete: in primis quella recentemente attivata del reddito di base per la cittadinanza[223]. Ma alcuni soggetti presenti nel progetto, favoriti dai processi innescati nei laboratori territoriali, hanno anche attivato nuove collaborazioni bilaterali o multilaterali, non necessariamente coincidenti con la rete originaria di Occupabile. Dopotutto le reti sono dinamiche, flessibili e soprattutto danno origine a contesti sempre più popolati da reti di reti.

Ora, accrescere e consolidare questi risultati sarà il compito di quanti nei territori di sperimentazione intendono perseguire l'interesse pubblico dell'inserimento lavorativo di persone difficilmente occupabili. Altrettanto importante sarà infine monitorare e valutare costantemente i processi innescati dalle reti. Queste emergenti configurazioni organizzative dovranno trovare legittimazione non su presupposti ideologici, ma su evidenze rese note da adeguati sistemi valutativi.
A tal proposito, a completamento e/o ad integrazione di batterie di indicatori segnalati dalla letteratura[224], è possibile trarre alcuni spunti:

- è auspicabile considerare l'impatto sul capitale sociale dei soggetti coinvolti[225], della rete stessa e del più ampio territorio, aldilà degli effetti operativi e specifici che i servizi in rete sono in grado di produrre a favore dei beneficiari;
- si rivela importante includere tra le unità da valutare anche i singoli nodi che compongono la rete e l'impatto che ha sulle loro strutture organizzative (il livello di analisi della rete non necessariamente esclude quello dei nodi che rimangono soggetti dotati di autonomia);
- è fondamentale includere l'analisi di processi cognitivi, e più in generale conoscitivi, innescati nelle singole persone che rivestono alcuni ruoli chiave di connessione (il livello di rete non esclude nemmeno le soggettività individuali);
- è necessario protrarre l'arco temporale per cogliere le azioni future di *networking* dei soggetti della rete.

[223] Decreto del Presidente della Regione 10 settembre 2007 n. 0278/Pres. pubblicato sul BUR della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia n. 40 del 3 ottobre 2007.
[224] P. Reggio, *Contro l'esclusione. Le reti per l'inclusione sociale: creazione, sviluppo e valutazione*, Guerini e Associati Spa, Milano 2006.
[225] M. Torsé, L. Tronca (a cura di), *Capitale sociale e analisi dei reticoli*, Volume monografico di SOCIOLOCIA E POLITICHE SOCIALI, vol. 8 – 1, FrancoAngeli, Milano 2005.

BIBLIOGRAFIA

BERTIN G., *Governance e valutazione della qualità nei servizi socio-sanitari*, Franco Angeli, Milano 2007.

BUTERA F., *Il castello e la rete Impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni '90*, FrancoAngeli, Milano 1990

CASTELLS M., *Internet Galaxy*, Oxford University Press, 2001 (tr. it*., Galassia internet*, Feltrinelli, Milano 2002 (2006).

CASTELLS M., *The rise of the network society* Oxford, Blackwell Publishers, 1996 Ltd. (2a edizione del 2000; tr. it., *La nascita della società in rete*, EGEA, Università Bocconi Editore, Milano 2002).

CONSOLINI M., *La risorsa rete per I servizi del lavoro. Punti chiave e proposte operative*, Quaderni Spinn, n. 2., Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali / Italia Lavoro, 2002.

FERRARIS P. (a cura di), *Rete. Dinamiche sociali e innovazioni tecnologiche*, Carocci, Roma 1999.

FORSÉ M., TRONCA L. (a cura di), *Capitale sociale e analisi dei reticoli*, FrancoAngeli, Volume monografico di SOCIOLOCIA E POLITICHE SOCIALI, vol. 8 – 1, Milano 2005.

LONGO F., *Governance dei network di pubblico interesse. Logiche e strumenti operativi aziendali*, EGEA, Milano 2005.

MASOTTI G., *Che fare per I soggetti difficilmente occupabili?*, Rapporto di ricerca del progetto EQUAL Imprenditorialità estrema per una vita indipendente, 2004.

MUSSO P., *Critique des reseaux*, Presses Universitaires de France, 2003 (tr. it., *L'ideologia delle reti*, Apogeo, Milano 2007).

PAGOTO P. (a cura di), *Imparare per Innovare*, voll. 1 e 2, II ed., Roma 2006.

REGGIO P. (a cura di), *Contro l'esculsione. Le reti per l'inclusione sociale: creazione, sviluppo e valutazione*, Guerini e Associati Spa, Milano 2006.

3.10 RETI ORGANIZZATIVE PER IL CAPACITY BUILDING

di Marta Consolini[226]

Le diversità sono tantissime!!!

Lingua, cultura, età, razza, religione, valori, esperienze di vita... ma anche soltanto l'essere donne o uomini, il lavoro che abbiamo scelto o che non abbiamo potuto scegliere.

Valorizzare le diversità nelle imprese

La diversità è un valore per le Persone e per le Organizzazioni. Alcune delle relazioni di oggi ci hanno raccontato come il Diversity Management, in quanto approccio speciale nella gestione delle risorse umane, si stia proponendo come strategia vincente nelle imprese, che devono fare i conti con i cambiamenti demografici nella forza lavoro, la crescente diversificazione dei clienti e la globalizzazione dei mercati, le nuove modalità di lavoro all'interno delle aziende (lavoro per processi, etc.) e tra le aziende (alleanze strategiche, outsourcing, etc.). Il Diversity Management attraverso la valorizzazione delle differenze cerca di attivare all'interno delle aziende politiche e iniziative in grado di migliorare le performance di business, neutralizzare le tensioni socio-culturali e aiutare ciascuno a dare il meglio di sé!

Valorizzare le diversità nella pubblica amministrazione

Questo è vero e necessario anche per le organizzazioni pubbliche. La pubblica amministrazione deve modernizzarsi e trovare nuove soluzioni a nuovi e vecchi problemi, considerando che i suoi clienti sono sempre di più persone diverse per appartenenza etnica, sociale, religiosa e di genere … Come può affrontare questa sfida? L'approccio di valorizzazione delle differenze, il Diversity Management, può aiutare la modernizzazione delle PA europee e lo sviluppo di capacity building … intesa come costruzione (building appunto) di strutture amministrative e organizzative adeguate per il rafforzamento della capacità amministrativa.

Capacity building

Il termine capacity building, che si è sviluppato nel mondo delle organizzazioni internazionali e non governative di aiuto ai paesi in via di sviluppo, fa riferimento nella sua accezione comune a forme di assistenza offerte alle persone e alle istituzioni, ma, in seguito all'allargamento a 25, il termine è stato associato al rafforzamento della capacità istituzionale ed amministrativa dei Paesi membri dell'Unione europea.
Un impegno per i funzionari pubblici, quindi, che devono rafforzare le competenze per una miglior programmazione e gestione dei Fondi, per dare efficacia alle po-

[226] Esperta di orientamento e di formazione, si occupa di progettazione, ricerca e assistenza tecnica ai servizi di orientamento e ai centri per l'impiego. Collabora per la formazione degli operatori con diverse istituzioni, fra cui l'ISFOL (Progetto FLAI-*lab*) e l'Università di Pavia (*Master per coordinatori di orientamento*). Ha condotto diverse ricerche sui servizi di orientamento, fra cui lo "*Studio sulle politiche di orientamento in Italia*" su incarico del Cedefop (martaconsolini@libero.it).

litiche per la competitività, lo sviluppo e la coesione socioeconomica, per dare risposte a cittadini sempre meno omogenei ed omologati, sempre più portatori di esigenze diverse[227].
Rafforzare la capacità amministrativa è una priorità dei documenti comunitari e nazionali e un tema chiave del "Documento strategico Mezzogiorno", per migliorare la qualità nelle PA del SUD.

Innovare i servizi pubblici: i bisogni delle persone e delle organizzazioni
In questo contesto di riferimento comunitario e istituzionale per l'innovazione dei servizi verso i cittadini la mia attenzione si soffermerà sui servizi pubblici (servizi per l'orientamento, per il lavoro, per l'inclusione sociale …) che si stanno impegnando secondo un approccio di capacity building, osservando il tutto dai due punti di vista a cui il Laboratorio FLAI-*lab* è tradizionalmente attento, quello delle persone e delle organizzazioni.
Rispetto a questi due punti di vista mi sembra utile considerare due temi chiave per la valorizzazione delle differenze:
i metodi di individualizzazione nell'orientamento delle persone;
le reti organizzative come strumento per favorire una maggior partecipazione dei diversi attori nei diversi ambiti di policy.

Individualizzazione nell'orientamento
L' efficacia del processo di orientamento richiede la massima attenzione alla pratiche di valutazione e valorizzazione delle differenze.
Non a caso l'ultima conferenza e il simposio IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance) sono stati dedicati nel 2007 al tema della diversità e ai nuovi paradigmi nelle teorie dello sviluppo professionale, nelle azioni di orientamento e nella formazione.
Gli esperti internazionali si sono interrogati sulla legittimità di realizzare studi e ricerche che per lo più coinvolgono persone appartenenti al ceto medio della popolazione della cultura occidentale. Il coinvolgere persone di culture diverse e con diversi background si caratterizza come una sfida significativa soprattutto per l'analisi della validità di modelli e teorie.
E ancora si sono domandati se i tradizionali modelli e metodologie di orientamento sono in grado di evidenziare le differenze e di rispondervi adeguatamente e con quali procedure qualitative e quantitative di orientamento è possibile valorizzare le specificità e le singolarità individuali.
Una risposta in sintesi emersa dai lavori: la pratica operativa ha registrato negli ultimi anni un diffondersi di metodologie di individualizzazione (es. assessment, bilanci di competenze, etc.), ma la crescita qualitativa degli operatori in grado di ap-

[227] Vedi http://europa.formez.it/capacity_building.html e Programma Empowerment. Vedi Direttiva del 19 Dicembre 2006 "Una pubblica amministrazione di qualità" del Ministro per le riforme e le Innovazioni nella Pubblica Amministrazione.

plicare queste metodologie e l'allargamento a livello territoriale dei servizi accreditati ha come ostacolo di fronte a sé la diminuzione progressiva dei fondi e delle disponibilità finanziarie.
Inoltre, se le diversità e le specificità appartengono a tutte le persone e quindi rappresentano la normalità dell'orientamento, sempre più spesso bisogna rispondere alle necessità di gruppi particolari, persone disabili, immigrate, con difficoltà cognitive, etc., individuando i tipi di interventi più adeguati e le modalità necessarie per coinvolgerli. Esperienze significative nella particolarità di questi contesti e di target specifici sono state fatte nell'ambito di Equal (cfr. report finali ISFOL).

La diversità nelle reti organizzative

Analizziamo ora il valore della diversità nel lavoro di rete che supporta e offre servizi alle persone di cui abbiamo parlato sopra. La diversità è spesso un elemento distintivo della rete, che nasce per rispondere a un bisogno specifico su un dato territorio. Esistono anche reti fra soggetti omologhi (ad es. reti di scuole), ma più frequente è la rete fra soggetti diversi (ad es. reti fra scuole, università, formazione, servizi per il lavoro).
Soggetti diversi fanno rete perché lavorando insieme possono raggiungere l'obiettivo di una miglior qualità dei servizi da offrire, integrando competenze e aumentando la gamma dell'offerta. Non si deve pensare quindi solo a una differenza etnica, sociale, religiosa ... ma occorre affrontare il tema della diversità in modo ampio, parlando della diversità professionale e della pluralità di competenze delle organizzazioni e delle differenze di approccio, di formazione, di background, di ruoli.
Un insieme di differenze che, se opportunamente utilizzato, può far uscire la pubblica amministrazione da situazioni di autoreferenzialità e di difesa della propria area di influenza, vincendo la scommessa di una reale innovazione. La rete attraverso la collaborazione fra diversi soggetti può diventare uno strumento di capacity building che, utilizzando il valore della diversità e mediante una maggiore integrazione fra professionalità e competenze, porta crescita e sviluppo al territorio.
La rete può essere uno strumento di aiuto alle politiche che, nell'ambito considerato dei servizi per l'orientamento e per il lavoro, hanno bisogno per essere più efficaci di una maggior integrazione fra politiche della formazione, politiche del lavoro e politiche dello sviluppo economico.
Fare rete non significa solo collaborazione fra competenze diverse, ma anche fra territori diversi. Le reti professionali mantengono viva la relazione fra professionisti lontani, le reti di servizi locali collegano centro e periferie, avvicinandosi ai cittadini, le reti della Pa possono collegare livelli diversi di governo. Come è stato sottolineato anche nella recente Conferenza Ocse di Venezia su "decentramento e coordinamento"[228] una delle sfide che oggi abbiamo è quella di trovare un rapporto diverso fra livello locale, livello regionale, livello nazionale e comunitario, rapporto

[228] Conferenza internazionale promossa dal Ministero del Lavoro e organizzata dal Programma LEED dell'OCSE in collaborazione con ISFOL e Italia Lavoro, Venezia, 17- 19 aprile 2008.

3.10 Reti organizzative per il capacity building

che può essere facilitato dalle reti. Un'ultima considerazione riguarda il ruolo che le reti possono giocare non solo per una gestione più efficace, ma anche per una maggior partecipazione degli attori rilevanti nei diversi ambiti di policy, con maggiori aperture ai partner sociali, al privato, al privato-sociale.
Promuovere una cultura di rete richiede in primo luogo la collaborazione fra soggetti autonomi e diversi, La gestione della diversità è un valore ma anche una criticità.

Come valorizzare la diversità

Se la diversità è un valore … come valorizzarla? È il tema del nostro incontro. A mio avviso è importante pensare almeno ad iniziative di:

- sensibilizzazione (costruire occasioni di incontro su temi di interesse comune per favorire la reciproca conoscenza, base di partenza per superare le diffidenze fra culture diverse);
- formazione continua in ottica LLL (trovare punti di accordo, condivisione di un linguaggio, confronto di esperienze);
- partecipazione a progetti di rete in cooperazione (a diversi livelli: locale, regionale, europeo, internazionale).

Mi sembra utile sottolineare ancora che per lavorare insieme fra soggetti diversi, fra pubblico e privato, in modo integrato e non omologato, individuando spazi di cooperazione nella diversità dei ruoli, aree di non sovrapposizione, ma di complementarietà per promuovere lo sviluppo di servizi mancanti, è necessario conoscersi meglio come persone e mettersi in relazione. In conclusione, la riaffermazione dell'importanza dei temi chiave del nostro incontro, che individuano nella ricerca dell'identità e nella relazione due elementi cruciali per la valorizzazione della diversità.

3.11 L'INTEGRAZIONE DEI MERCATI NEL VILLAGGIO GLOBALE E LE SFIDE ETICHE

di Nicola Riccardi[229]

Un termine di rilevante interesse

È sorprendente la crescente produzione letteraria sul tema della globalizzazione, che interessa l'editoria italiana e non solo, in questi ultimi anni. Sarà diventato, sicuramente, anche un fenomeno di "moda" il parlare del processo più attuale, che appartiene all'umanità intera, nessuno escluso. Per alcuni la parola globalizzazione significa la strada "luccicante" per una crescita continua verso la felicità, per altri, invece, è sinonimo di oppressione e quindi di infelicità, ma, per tutti, è una realtà alla quale non è possibile sottrarsi[230].

Globalizzazione, come termine, ha una estensione molto ampia e, pertanto, perde la chiarezza significativa verso le realtà o gli aspetti che va ad indicare. Così, il suo continuo uso può accrescere la nebbia che spesso avvolge i termini maggiormente in auge. Come processo, essa deriva da una convergenza di fattori o fenomeni culturali, economici, per i quali non c'è stato uno studio previo, nel senso di una elaborazione dettagliata e di una sua previsione. Questo riduce la capacità di comprensione e d'interpretazione della globalizzazione che si sta dispiegando, in quanto ancora poco conosciuta, e la poca conoscenza rappresenta, allo stesso tempo, un'incapacità nel poterla regolare[231]. Il parlarne assume, allora, quasi i toni mitici di una realtà in grado di aprire i misteri del nostro futuro. Sicuramente, essa interessa diversi aspetti della realtà umana, come l'ecologia, la moda, la cultura, i media, ma la dimensione nella quale oggi è maggiormente percettibile è l'economia, il mondo finanziario.

I mercati e la loro integrazione

Grazie alle innovazioni tecnologiche realizzate nel mondo dei trasporti e in modo particolare nelle comunicazioni, si è raggiunto un grado di mobilità così elevato da rivoluzionare i confini tradizionali degli Stati. Nelle informazioni, con lo sviluppo del *word wide web*, si è raggiunto l'ordine dell'immediatezza, grazie alla continua e crescente ricerca informatica[232]. Distanze e confini geografici sono stati completamente rimodellati dal costante progresso dei mezzi di trasporto e delle comunicazioni e la globalizzazione indica *il processo in seguito al quale gli Stati nazionali e le loro sovranità vengono condizionati e connessi trasversalmente da attori transnazionali, dalle loro chance di potere, dai loro orientamenti, identità e reti*[233].

---

[229] Docente presso la Pontificia Università *Antonianum*.

[230] Per le posizioni estreme che si possono assumere nei confronti della globalizzazione cfr. A. Sen, *Globalmente rassegnati*, in *Il Sole 24 Ore*, 8 luglio 2001.

[231] U. Beck, *Che cosa è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Roma 2001, pp. 13-27 e G. Salvini, *La globalizzazione dopo l'11 settembre*, in *La Civiltà Cattolica*, 2002, p. 543.

[232] Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari 2001, pp. 15-22 e G. Salvini, *op. cit.*, 2002 pp. 548-552; si veda anche P. Carniti, *La società dell'insicurezza. Lavoro, disuguaglianze, globalizzazione*, Troiana, Enna 2001, pp. 9-37.

[233] Z. Bauman, *op. cit.*, 2001, p. 24.

3.11 L'integrazione dei mercati nel villaggio globale e le sfide etiche

Chi sono questi attori transnazionali che mediante il loro operare determinano, realizzano connessioni trasversali sempre più fitte? Sono gli agenti economici[234] che sfruttando il connubio tra sviluppo delle tecnologie e politiche volte alla liberalizzazione degli scambi, intesi in modo particolare come ampliamento quantitativo dei movimenti finanziari tra i diversi Stati, possono realizzare l'allocazione, l'orientamento, dei loro investimenti verso quei Paesi garanti di aspettative migliori per rendimento e crescita. È questa l'integrazione internazionale dei mercati a livello mondiale dei beni e dei capitali, per cui sono da eliminare quelle barriere che frenano la mobilità delle persone, dei beni e dei capitali. Essa porta ad un ampliamento degli stessi mercati e al rimodellamento della divisione internazionale del lavoro, grazie all'elevata mobilità che caratterizza i mercati finanziari[235].

Un effetto generato dall'integrazione dei mercati è la costituzione di un'*èlite*, del mondo economico, che riesce ad esercitare un forte dominio sul territorio, in una condizione di quasi monopolio. Un dominio inteso come capacità di generare e imporre significato all'*esistenza*, una funzione tradizionalmente svolta dallo Stato e dagli Enti locali e del cui esercizio oggi sono privati.

I contorni decisionali e le stesse motivazioni, che guidano la sfera economica, tendono sempre più a distaccarsi da legami e vincoli territoriali. Gli investitori azionari rappresentano un esempio eloquente ed evidente di agenti veramente liberi da vincoli spaziali. Essi possono decidere di dislocare le loro attività produttive nei luoghi capaci di assicurare maggiori dividendi. Troppo spesso questo accade nella noncuranza di coloro che, legati al territorio, sono costretti a pagarne l'intero peso.

Paradossalmente, se da un lato viene a crescere l'internazionalizzazione, attraverso la continua integrazione orizzontale, dall'altro, per molti, aumenta la localizzazione perché si è esclusi dalle decisioni dei primi. In un certo senso, questo significa che chi può decidere di abbandonare i luoghi è anche libero di non preoccuparsi delle conseguenze che una tale azione comporta per coloro che sono costretti a rimanere. Così, la mobilità per gli investitori è lo strumento che permette una crescente divaricazione tra il potere, che essi acquisiscono, e gli obblighi sociali, che cercano di ridurre[236]. Si sono affievoliti, così, i doveri nei confronti dei dipendenti, dei più giovani, degli anziani, in ultimo della società, come insieme di condizioni che assicurano la vita di tutti noi.

Liberarsi da questo insieme di responsabilità è il vantaggio maggiore che l'economia, d'impronta neoliberista e i suoi agenti desiderano e che era stato mitigato attraverso gli strumenti della politica. L'integrazione dei mercati, nell'attuale proces-

---

[234] Il termine agenti economici e imprese sarà utilizzato con il medesimo significato.

[235] Per l'integrazione dei mercati si veda L. Paolazzi, *Globalizzazione dei mercati e sfide etiche*, Urbino 1997, pp. 4-8. È utile per la globalizzazione il sito del Centro per gli sudi sulla Globalizzazione e i Regionalismi, fondato nell'ottobre del '97, presso l'Università di Warwick in Inghilterra, [www.warwick.ac.uk/fac/soc/CSGR/]. Questo sito offre i testi integrali di recenti analisi in diverse tematiche inerenti la globalizzazione.

[236] Per questo aspetto del processo di globalizzazione si veda Z. Bauman, *op. cit.*, 2001, pp. 9-31; sempre dello stesso autore si veda *Voglia di comunità*, Bari 2001, dove viene presentata la relazione tra libertà e desiderio di sicurezza all'interno della comunità.

3.11 L'integrazione dei mercati nel villaggio globale e le sfide etiche

so di globalizzazione, rende possibile il dispiegarsi del ruolo chiave che le imprese hanno non solo nell'organizzazione dell'economia, ma della intera società nel suo complesso, un tempo filtrato dall'azione politica[237]. Al pensiero guida di questo orientamento dell'attività economica consegue che "l'impresa appartiene alle persone che investono in essa, non ai dipendenti, ai fornitori e neanche al luogo in cui è situata"[238].

Gli Stati e la sfera politica non sono in grado, oggi, di esercitare nessun controllo sulla dimensione economica a causa di una loro incapacità a riconfigurarsi alla mutata situazione[239]. Senza nessun dubbio, in questa fase della storia, la globalizzazione, come integrazione dei mercati, appartiene più alla sfera della tecnologia e della economia e molto meno a quella della politica.

La matrice ideologica

È conveniente delineare, anche se brevemente, il pensiero che anima, in modo prevalente, l'attuale integrazione dei mercati nella globalizzazione. Processi, questi, che rappresentano le sfide poste da una realtà economica complessa, nella quale gli aspetti economici e sociali si intrecciano in una trama fitta e indivisibile.

Se le forze trainanti all'internazionalizzazione dei mercati sono il progresso tecnologico e la rivoluzione nel mondo delle comunicazioni, il pensiero ispiratore dell'attuale mondo economico è il neoliberismo[240]. Neoliberismo che prende il via negli anni sessanta, affermandosi soprattutto nel mondo accademico americano e si caratterizza per la considerazione riconosciuta al ruolo del mercato. Quest'ultimo è visto come un meccanismo artificiale, le cui virtù emergono all'interno di un contesto istituzionale e sociale del tutto astratto rispetto alla complessità e ai conflitti economici reali. Il processo di astrazione dalla realtà, come interconnessioni tra le diverse dimensioni dell'esistenza umana, porta ad idealizzare le virtù del mercato in un modo del tutto acritico.

Il mercato, come meccanismo, deve essere lasciato libero, senza nessun condizionamento, perché sono queste le condizioni capaci di assicurare il conseguimento del miglior risultato. Il libero gioco delle forze del mercato, insieme alla libera concorrenza tra gli individui, nel conseguimento del proprio interesse, porterebbe, per

---

[237] Per l'incapacità dell'azione politica nell'attuale processo di globalizzazione U. Beck, *op. cit.*, 2001, pp. 13-27 e pp. 141-153; si veda per l'importanza della funzione politica anche UNDP, *Human development Report 1999*, New York 1999, pp. 119-138.

[238] A.J. Dunlap, B. Andelman, *How I saved Bad Companies and Made Good Companies Great*, New York 1996, p. 199; citazione riportata e sviluppata da Z. Bauman, *op. cit.*, p. 9.

[239] G. Campanini, *La globalizzazione fra economia, politica e domanda di senso*, in Compagnoni F., Privitera S., *Il futuro come responsabilità etica*, Cinisello Balsamo, Milano 2002, pp. 61-66; anche P. Ceri, *Dov'è il potere nella globalizzazione?*, in *Il Mulino*, IV, 2001, pp. 589-595.

[240] Per una visione sintetica e chiara del neoliberismo cfr. I. Musu, *Riflessioni introduttive per una discussione sul neoliberismo*, in *La Società V*, 1995, pp. 333-342; I. Musu, *Esigenze di etica della finanza in un contesto di globalizzazione*, in Zamagni S., *Economia, democrazia, istituzioni in una società in trasformazione*, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 81-118. Sempre attinente al neoliberismo è la presentazione dei due modelli di capitalismo, anglo-americano e renano-nipponico, in R. Dore, *La globalizzazione dei mercati e la diversità di capitalismi*, in *Il Mulino*, VI, 1996, pp. 1017-1026 e R. Dore, *Capitalismo di borsa o capitalismo del welfare?*, Bologna 2001.

tutti, un incremento di utilità[241]. In questa visione viene eluso completamente il problema etico e politico circa una valutazione del mercato nella sua capacità di funzionamento. Il neoliberismo considera il mercato un organismo perfettamente concorrenziale, capace di garantire attraverso la concorrenza il massimo vantaggio per i consumatori e per gli imprenditori. Ma la realtà economica ci porta a constatare che nei mercati si realizza una tendenza lontana dalla perfetta concorrenza.
Sono frequenti le distorsioni e le asimmetrie informative che portano a situazioni di privilegio, c'è la ricerca di dimensioni sempre maggiori, da parte delle strutture produttive, affinché si possa beneficiare di economie di scala e di altre sinergie derivanti dalle aumentate dimensioni. Distorsioni, queste, che rappresentano un ostacolo per le strutture inferiori, assicurando alle maggiori, a quell'*èlite*, una situazione altamente privilegiata. Sono questi solo alcuni esempi di forzature rispetto alla perfetta concorrenza, che rimane solo teorica.
Sono oggettivi i vantaggi, in termini d'iniziativa personale, che assicura il mercato, come luogo d'incontro, rispetto alle economie collettiviste. Attualmente esso è l'organizzazione economica più efficace per promuovere la laboriosità dell'uomo, nella sua capacità d'iniziativa, ma, come ogni istituzione umana, non è perfetto e non deve essere né idealizzato, né sostenuto ad oltranza[242]. Esso non è in grado di mettere in evidenza tutte le necessità umane, soprattutto le più importanti; riesce solo in quelle che si possono tradurre in denaro, ma non conosce né obblighi di fraternità, né di solidarietà che appartengono all'uomo e vengono prima del mercato. Pertanto, non bisogna rimandare o tacere una domanda di senso per esso e per l'economia così ordinata, rispetto alla sola domanda di beni avanzata, sempre più abbondanti e raffinati.
Se nell'approccio neoliberista non c'è spazio per l'intervento pubblico, auspicabile a fronte di interessi generali e non per interessi settoriali o di parte, non significa automaticamente che ciò è vero nella realtà. Sullo stesso versante viene a collocarsi il discorso etico, anch'esso non fondamentale per l'approccio neoliberista, sollecitato però da più parti, sia laiche che religiose. La dimensione etica potrebbe guidare le scelte e i comportamenti dei diversi agenti, sottraendoli al criterio dominante della competizione e della concorrenza. Sono delle condizioni, queste, che permetterebbero al mercato di svolgere il proprio ruolo e di usufruire di valori, come la libertà, l'onestà, la fiducia e delle politiche sociali, che esso non è capace di produrre, ma dei quali necessita[243].

Alcuni rilievi etici

Sulla scorta di quanto precede, si delinea ora una lettura etica dell'integrazione dei mercati all'interno del processo di globalizzazione, evitando i facili entusiasmi e gli

[241] È la ripresentazione della "mano invisibile", di Adam Smith, capace di regolare la competizione in modo da trasformare l'egoismo personale in altruismo. C. Moreda de Lecea, *Riflessioni etiche sull'economia odierna*, in *La Società IX*, 1999, pp. 271-292. Per l'aspetto economico si veda P.A. Samuelson, W.D. Nordhaus, *Economia*, XVII edizione, McGraw-Hill, Milano 2002, pp. 13-27.
[242] C. Moreda de Lecea, *op. cit.*, 1999, pp. 278-280.
[243] Z. Stefano, *Economia civile e Società globale. Elementi per un progetto sostenibile*, pp. 87-93.

3.11 L'integrazione dei mercati nel villaggio globale e le sfide etiche

eccessivi catastrofismi. Questi sono gli atteggiamenti estremi che non permettono di cogliere le contraddizioni e le positività del processo. Peraltro, essi precluderebbero interventi adeguati, volti ad un orientamento e controllo dell'intera globalizzazione, perché affievoliscono la capacità di una lettura critica della realtà.

Storicamente possiamo ricordare che processi d'integrazione o di globalizzazione hanno seguito strade diverse, con risultati positivi, se si pensa all'influenza dell'Oriente sulla matematica occidentale. Il sistema decimale, per esempio, nasceva in India, tra il II e IV secolo e, poco dopo veniva adottato dagli Arabi. Da questa terra, poi, sul finire del X secolo, il sistema arricchito e maturato, raggiungeva l'Europa dove diveniva uno strumento indispensabile al progresso scientifico. Se questo non fosse avvenuto, l'Europa, oggi, avrebbe una maggiore povertà. L'esempio è quanto mai opportuno per mostrare l'insita neutralità della globalizzazione, di ogni processo d'integrazione, e l'infondatezza degli estremismi che rispetto ad essa possono assumersi e che nascono prevalentemente da una scarsa conoscenza.

Fu nel 2001 Giovanni Paolo II, il pontefice particolarmente attento alla dimensione sociale, nel discorso alla Pontificia Accademia delle Scienze Sociali, a ricordare a tutti che "*La globalizzazione, a priori, non è né buona né cattiva. Sarà ciò che le persone ne faranno. Nessun sistema è fine a se stesso ed è necessario insistere che la globalizzazione, come ogni altro sistema, deve essere visto a servizio della persona umana, della solidarietà e del bene comune"*[244].

Possiamo applicare, ad una parte, cioè all'integrazione dei mercati, quanto il Pontefice affermava per il tutto: la globalizzazione. È l'integrazione dei mercati, infatti, operata dagli "attori transnazionali" mediante le loro *chances* di potere a congiungere sempre più trasversalmente i diversi Stati.

È doveroso osservare che tutto ciò si sta realizzando attraverso un processo di competizione concorrenziale e non di servizio alla persona umana. La competizione, se è necessaria e utile all'economia, al funzionamento del mercato, non dovrebbe comunque essere assunta a guida della nostra relazionalità. La ricerca del proprio vantaggio è un atteggiamento che emargina, esclude e separa dall'altro, non riconoscendo più la dignità della persona umana e come effetto immediato ha la divisione e non la costruzione del bene comune. Se la competizione dovesse animare le relazioni all'interno della famiglia, dell'amicizia, dei rapporti sociali, la nostra vita risulterebbe ridotta ad una piazza di mercato.

Nella *Centesimus annus* veniva presentato il pericolo di una indifferenza, di non considerare, fenomeni come la sofferenza, la povertà, a seguito del diffondersi di una mentalità che si presenta come un'ideologia radicale di tipo capitalistico, la quale rifiuta persino di prenderli in considerazione, ritenendo *a priori* condannato all'insuccesso ogni tentativo di affrontarli, e ne affida fideisticamente la soluzione al libero sviluppo delle forze di mercato[245].

---

[244] Giovanni Paolo II, *Discorso ai partecipanti alla plenaria della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali*, 27 aprile 2001, in *L'Osservatore Romano*, 28 aprile 2001, p. 5.

[245] CA 42, 3.

In questa condizione è l'uomo, con la sua dignità, a servizio del sistema economico e alla sua crescita. L'economia ha assunto, nel nostro oggi, un ruolo dominante all'interno della vita sociale, ad essa tutto deve essere subordinato e *la causa va ricercata non solo e non tanto nel sistema economico stesso, quanto nel fatto che l'intero sistema socio-culturale, ignorando la dimensione etica e religiosa, si è indebolito e ormai si limita solo alla produzione di beni e dei servizi*[246].

Con il termine "socio-culturale" il discorso si sposta da un piano esclusivamente economico ad un piano più ampio: quello antropologico. Sono chiamate in causa tutte le idee sull'uomo, sul suo essere, sul suo fine, il suo essere in relazione con gli altri, che sono alla base della nostra cultura[247].

Dovrebbero essere questi elementi antropologici a guidare le nostre azioni, a concorrere nella determinazione dei diversi obiettivi degli agenti economici, a guidare le scelte e a motivare gli interventi delle istituzioni politiche[248]. Interventi necessari perché l'integrazione dei mercati e l'attività economica nel suo insieme, non può realizzarsi in "un vuoto istituzionale, giuridico e politico"[249].

È questo il fondamento reale dell'istanza di valori etici per il mondo economico avanzata sia dall'insegnamento sociale della Chiesa, sia da esponenti dello stesso mondo economico[250]. Non c'è bisogno, allora, di atteggiamenti di estremismo nei confronti della globalizzazione e di ogni altro processo d'integrazione, ma soltanto di un maturo senso critico e di una coerente determinazione e assunzione di responsabilità sia da parte delle istituzioni internazionali sia di quelle nazionali, preposte al *bonum* della *communitas*.

---

[246] CA 39, 4.
[247] C. Moreda de Lecea, *op. cit.*, 1999, pp. 274-276.
[248] Per le conseguenze della negazione di Dio cfr. CA 13.
[249] Sulla necessità dell'intervento dello Stato nella sfera economica cfr. CA 48.
[250] A riguardo L. Bruni, S. Zamagni, *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Bologna 2004; e A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano 2000.

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari 2001.

Bauman Z., *Voglia di comunità*, Bari 2001.

Beck U., *Che cosa è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Roma 2001.

Beretta S., *Globalizzazione e sviluppo: due parole da chiarire*, in *La Società VIII*, 1998.

Botta F., *Della globalizzazione dello sviluppo sostenibile e degli altri giochi possibili*, Bari 2001.

Bruni L., Zamagni S., *Economia civile. Efficienza equità e felicità pubblica*, Bologna 2004.

Calvez J.Y., *La Chiesa di fronte al liberalismo economico*, Roma 1994.

Campanini G., *La globalizzazione fra economia, politica e domanda di senso*, in Compagnoni F., Privitera S., *Il futuro come responsabilità etica*, Cinisello Balsamo, Milano 2002, pp. 60-66.

Carniti P., *La società dell'insicurezza. Lavoro, disuguaglianze, globalizzazione*, Troiana, Enna 2001.

Ceri P., *Dov'è il potere nella globalizzazione?*, in *Il Mulino*, IV, 2001, pp. 589-585.

Dore R., *Capitalismo di borsa o capitalismo del welfare?*, Bologna 2001.

Dore R., *La globalizzazione dei mercati e la diversità di capitalismi*, in *Il Mulino*, VI, 1996, pp. 1017-1026.

Dunlap A.J. , Andelman B., *How I saved Bad Companies and Made Good Companies Great*, New York 1996.

Fontana S., *Parlare di globalizzazione. Per dire cosa?*, in *La Società VII*, 1997, pp. 357-362.

Giovanni Paolo II, *Discorso ai partecipanti alla plenaria della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali*, 27 aprile 2001, in *L'Osservatore Romano*, 28 aprile 2001, p. 5.

Giovanni Paolo II, *Lett. En., Centesimus annus*, 1 maggio 1991, *AAS* 83, 1991, pp. 793-867.

Giovanni Paolo II, *Lett. En., Sollicitudo rei socialis*, 30 dicembre 1987, *AAS* 80, 1988, pp. 513-586.

Giovanni Paolo II, *Lett. Enc., Redemptor hominis*, 4 marzo 1979, *AAS* 71 I, 1979, pp. 257-324.

Giovanni Paolo II, *Messaggio alla VI Sessione Plenaria della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali*, 23 febbraio 2000, in *L'Osservatore Romano*, 25 febbraio 2000, p. 6.

Moreda de Lecea C., *Riflessioni etiche sull'economia odierna*, in *La Società IX*, 1999, pp. 271-291.

Musu I., *Esigenze di etica della finanza in un contesto di globalizzazione*, in Zamagni S., *Economia, democrazia, istituzioni in una società in trasformazione*, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 81-118.

Musu I., *Riflessioni introduttive per una discussione sul neoliberismo*, in *La Società V*, 1995, pp. 333-342.

ONIDA F., *La globalizzazione aumenta o riduce disuguaglianze e povertà?*, in *Il Mulino*, 2002, pp. 131-139.

PAOLAZZI L., *Globalizzazione dei mercati e sfide etiche*, Urbino 1997.

SALVINI G., *La globalizzazione dopo l'11 settembre*, in *La Civiltà Cattolica*, 2002, pp. 542-554.

SAMUELSON P.A., NORDHAUS W.D., *Economia*, XVII edizione, McGraw-Hill, Milano 2002.

SEN A., *Globalmente rassegnati*, in *Il Sole 24 Ore*, 8 luglio 2001.

SEN A., *Laicismo indiano*, Milano 1999.

SEN A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano 2000.

STEFANO Z., *Economia civile e Società globale. Elementi per un progetto sostenibile*.

STIGLITZ J.E., *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Torino 2002.

TOSO M., *La dottrina sociale e il futuro della società contemporanea*, in COMPAGNONI F., PRIVITERA S., *Il futuro come responsabilità etica*, Cinisello Balsamo, Milano 2002, pp. 210-246.

UNDP, *Human development Report 1999*, New York 1999.

WORLD BANK, *World Development Report 2001*, New York 2001.

ZAMAGNI S., *Economia civile e società globale. Elementi per un progetto sostenibile*, in ACLI, *Umanizzare l'economia. Una sfida alla globalizzazione*, Saronno, Varese 2000, pp. 87-98.

ZAMAGNI S., *Il messaggio della "Centesimus Annus" nell'epoca della globalizzazione*, in *La Società X*, 2000, pp. 401-418.

ZAMAGNI S., *Requisiti morali di un nuovo ordine sociale e economia civile*, in ZAMAGNI S., *Economia, democrazia, istituzioni in una società in trasformazione*, Bologna 1997, pp. 125-131.

3.12 ALTRUISMO COMUNITARIO: TRA IDEALE E IDEALIZZAZIONE DEI RAPPORTI

di Giuseppe Crea[251]

La parola "altruismo" sembra abbondare oramai nel nostro dizionario abituale e in particolare nel contesto del mondo globalizzato. Siamo abituati a pensare che per il solo fatto di essere a contatto con gli altri, o perché facciamo parte di una famiglia umana dove tutti hanno bisogno di tutti, noi siamo "naturalmente altruisti". A volte supponiamo che nelle diverse esperienze di comunione e di rapporti interpersonali, con le loro regole, le loro esigenze, e la ricchezza dei vissuti relazionali, la dedizione reciproca sia scontata. Ma non sempre è così. Se da una parte il termine altruismo connota dei comportamenti interpersonali che possono indicare l'impegno esplicito e gratuito verso le persone che ci circondano, dall'altra è anche vero che, dal punto di vista psicologico, le azioni altruistiche possono sottendere dei tornaconti personali che si possono ottenere attraverso la propria disponibilità a fare del bene. La psicosociologia ci insegna che ogni comportamento relazionale vissuto all'interno di un gruppo primario, dove le persone sono legate da rapporti concreti, ha un significato di reciprocità. Questo vale per le relazioni di coppia all'interno di una famiglia come per il clima di gruppo in una classe di studenti, per le relazioni collaborative di una équipe di lavoro come per la dedizione reciproca in una comunità formativa.

Pertanto l'altruismo comunitario è un atteggiamento complesso, dalle molteplici sfaccettature, perché implica fattori e motivazioni legati alla persona che si prodiga, ma anche fattori interpersonali e contestuali. Infatti, se da una parte esso è la tendenza ad agire per il benessere degli altri, è vero che nel fare del bene beneficiamo anche noi di qualcosa, forse di una sorta di ricompensa inconscia, una specie di autoricompensa che accompagna la soddisfazione di essere stati utili agli altri.

Accorgerci di tutto questo vuole dire affinare la nostra capacità di essere autentici nei gesti di altruismo che abbiamo nei confronti delle persone con cui siamo in relazione nei diversi contesti in cui la nuova globalizzazione sfida le persone a rapporti di autenticità.

Significati psicologici dell'altruismo comunitario

Procurare dei favori o prestare attenzione alle persone che vivono insieme vuole dire sapere distinguere cosa accade in queste transazioni interpersonali. Con i loro comportamenti positivi le persone scambiano stimolazioni interpersonali con cui manifestano concretamente la loro dedizione reciproca. Procurare favori, dare una mano a chi si trova in difficoltà, collaborare per i servizi spiccioli della vita quotidiana, collaborare in una equipe di lavoro e di rete sono tipici esempi di azioni orien-

[251] Docente presso la Pontificia Università Salesiana (cattedra di psicologia e di tecniche dei test) e presso l'Istituto di Teologia della Vita Consacrata Claretianum (psicologia transculturale).

3.12 Altruismo comunitario: tra ideale e idealizzazione dei rapporti

tate al bene comunitario. Indipendentemente dal termine che preferiamo usare, e da ciò che vogliamo sottolineare, sta di fatto che ogni azione orientata al bene comune è qualcosa di molto coinvolgente, perché permette di partecipare di fatto al progetto comune, e contribuisce alla crescita dell'intero gruppo[252].
Ma dal punto di vista più eminente psicologico, perché siamo propensi al bene comune? E perché in alcuni contesti questo "bene comune" diviene occasione di tensione interpersonale? Infatti, alcuni comportamenti altruistici sottendono dei significati intrapersonali ed interpersonali che servono ad accudire noi stessi piuttosto che gli altri. Alcuni autori definiscono questo come un "altruismo egoista"[253], dove la generosità può tramutarsi in una sorta di "trappola" intrapsichica, soprattutto quando serve a soddisfare propri desideri rimasti irrisolti e non tiene conto della verità e dell'unicità di cui l'altro è portatore. Autori come Anna Freud hanno lungamente sottolineato come alcune forme di generosità sono modi mascherati di esitamento o di dissimulazione di sentimenti di aggressività che sono ancora presenti nel cuore della persona[254]. A volte succede anche che interessi individuali sono subordinati a quelli di altre persone e servono per la risoluzione di conflitti interiori. Da questa prospettiva potremmo dire che molte forme di dedizione reciproca e di senso globale della comunità umana piuttosto che essere "caritatevoli" (cioè espressione di attenzione genuina agli altri) si risolvono in interessi personali, ostilità sottesa, tragica colpevolizzazione. A volte quindi le persone possono essere disponibili le une verso le altre ma per ottenere soddisfazione per se stesse.
A partire dalla considerazione che nei gruppi significativi (come nel caso delle equipe di collaboratori, nei servizi sociali, nella famiglia, nelle comunità religiose) possiamo distinguere tra relazioni reciproche e relazioni altruistiche, vogliamo identificare due diversi livelli con cui si esprime il nostro senso di dedizione interpersonale, per cogliere come l'altruismo comunitario sia effettivamente uno strumento per accrescere il passaggio dall'Io al Noi[255].

Altruismo partecipante e collaborativo

La vita di ogni giorno, le regole che ogni gruppo ha, sembrano rendere ragione di un attivismo relazionale che impegna le persone a darsi da fare, anche nei piccoli servizi quotidiani. Per esempio nella vita familiare le persone sono strutturalmente organizzate in un sistema relazionale in cui si dedicano reciprocamente per le diverse necessità. Questo flusso di stimolazioni relazionali viene regolato all'interno di un sistema organizzato a cui tutti partecipano con una dedizione reciproca che passa attraverso la struttura formale del gruppo.
La caratteristica di questo tipo di altruismo è quella di essere un *altruismo senza gli altri*. Non si dirige verso le persone che conosciamo e con cui condividiamo le

[252] G. Crea, F. Mastrofini, *Animare i gruppi e costruire la comunità. Indicazioni e metodi per una leadership responsabile*, Dehoniane, Bologna 2004.
[253] S. Moscovici, *Psychologie sociale des relations à autrui*, Nathan, Paris 1996, p. 83.
[254] A. Freud, *L'io e i meccanismi di difesa*, Martinelli, Firenze 1967, p. 116.
[255] M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1997.

3.12 Altruismo comunitario: tra ideale e idealizzazione dei rapporti

ansie e le gioie, ma è un altruismo che si indirizza al contesto gruppale formale, fatto di regole, di norme e di orari, certamente necessari per strutturare l'esistenza strutturale del gruppo. In questo contesto la dedizione è rappresentata dall'osservanza e dalla collaborazione nell'organizzazione comunitaria. Pensiamo agli orari da rispettare, alla struttura spaziale della comunità attivamente impegnata al proprio interno, ai luoghi che vengono destinati per le diverse attività, ai momenti condivisi insieme. È un tipo di altruismo che non distingue ciò che si fa per gli altri da ciò che si fa per amore degli altri, perché ciò che emerge come prioritario sono le cose da fare piuttosto che le persone a cui queste cose si fanno.
Non dimentichiamo che nelle dinamiche interpersonali si ha bisogno di questo tipo di altruismo, perché il gruppo ha bisogno di una sua struttura formale, una sorta di contenitore che serve a strutturare il clima comunitario.

Altruismo fiduciario

Assieme all'altruismo collaborativo, che rende tutti partecipi alla struttura del gruppo, occorre tenere presente anche un altro aspetto che caratterizza la dedizione reciproca in gruppo, questa volta però ad un livello diverso. Parliamo di altruismo fiduciario quando le persone si relazionano tra loro in modo da consentire una identificazione delle loro azioni di dedizione reciproca. Prendiamo il caso di una persona che fa un favore ad un'altra che può, a sua volta, ringraziala. La dedizione della prima persona stabilisce un legame che viene sancito dalla riconoscenza della seconda. Si tratta di un legame di condivisione: condivisione di favore, di collaborazione, di conoscenze, di pericolo oppure anche di stanchezza.
La "confidenza" che si stabilisce in queste occasioni di dedizione reciproca può essere accompagnata da simpatia o empatia, se c'è un rapporto positivo tra le persone, o di frustrazione e di delusione se si tratta di un rapporto negativo. In ogni caso, comunque, si instaura una tensione dinamica nelle relazioni, soprattutto quando la conoscenza e il contatto reciproco permettono una "trasformazione" delle relazioni, per esempio quando si passa da atteggiamenti di sfiducia ad una migliore fiducia reciproca. Ecco perché si parla di altruismo fiduciario, perché ciò che si fa in favore dell'altro dipende dal livello di rapporto che le persone stabiliscono tra di loro, e che permette di scoprire le differenze reali di cui l'altro è portatore.
Dal punto di vista psicologico tale altruismo non è affatto rassicurante, perché implica sia la conoscenza e la condivisione delle cose positive e gradevoli dell'altro, sia le cose che non riesco ad accettare di lui o di lei! In questo modo l'altruismo fiduciario ci impegna a vivere le relazioni sotto il segno dell'"incertezza", perché non sempre l'altro corrisponde alle nostre aspettative e alle nostre idealizzazioni. Infatti, questo altruismo ci porta a fare i conti con l'altro-diverso-da-me, con il suo carattere e i suoi affanni, con i suoi entusiasmi e le sue stranezze, con la sua cultura e la sua realtà! È l'altruismo che possiamo chiamare comunitario perché permette il rischio dell'alterità.
L'altruismo così inteso comporta una riduzione della distanza tra le persone e un rafforzamento degli interessi e dei sentimenti reciproci, permettendo alle perso-

ne in relazione la creazione di un mondo intersoggettivo propositivo[256], con cui le persone sostengono l'interazione, in vista di un progetto veramente comune.

3.12 Altruismo comunitario: tra ideale e idealizzazione dei rapporti

Garanzie per un altruismo efficace

In quali condizioni possiamo dire che il gruppo comunitario contribuisce all'azione di dedizione agli altri? Per rispondere a questa domanda prendiamo in considerazione alcuni fattori che influenzano il nostro comportamento altruistico.

Anzitutto il fattore della comunicazione. Sappiamo che se le persone trasmettono messaggi in maniera costruttiva, comunicano tra loro e discutono dei modi con cui manifestano la loro dedizione reciproca, è probabile che attivino le energie presenti nel contesto di rete per essere in rapporto autentico tra loro. Una maggiore informazione e conoscenza reciproca è una premessa indispensabile perché le persone si mettano a disposizione senza manipolare le relazioni.

Un secondo fattore è la coesione del gruppo. Se nella comunità ci si conosce poco, le persone possono essere riluttanti a parlare della loro situazione e del modo con cui mettere in pratica i progetti comunitari stilati sulla carta ma non sempre trasformati in vita vissuta. Più il gruppo è unito, più le persone saranno disponibili a utilizzare le proprie risorse per dedicarsi agli altri.

La conoscenza del sistema comunitario permette di tenere conto del contesto circostante e di vagliare se gli altri abbiano veramente bisogno del nostro intervento, condividendo il senso di responsabilità interpersonale.

Un terzo fattore riguarda il contesto interazionale. Le persone agiscono per gli altri in base a caratteristiche individuali oppure lo fanno in base alle situazioni che vivono? La psicosociologia ci ricorda che il passaggio da una situazione all'altra comporta spesso una incoerenza nell'atteggiamento che le persone assumono[257]. Questo però non vuole dire che le persone sono un prodotto delle circostanze che vivono. Certo, le situazioni possono influenzare il comportamento, come anche la percezione individuale, ma non bisogna dimenticare che anche i fattori personali contribuiscono al nostro essere altruisti. Così com'è importante la prima socializzazione per l'influenza che esercita sul carattere delle persone, è altrettanto vero che queste disposizioni personali possono persistere nel tempo nella misura in cui c'è un sostegno positivo nell'ambiente sociale in cui si trova a vivere.

Una comunità che cresce nell'altruismo è una comunità dove le persone si coinvolgono per riscoprire l'alterità.

C'è una verità elementare la cui ignoranza uccide innumerevoli idee e splendidi piani.
Nel momento in cui uno si impegna a fondo, anche la Provvidenza allora si muove.
Infinite cose accadono per aiutarlo, cose che altrimenti mai sarebbero avvenute.
Qualunque cosa tu possa fare o sognare di poter fare cominciala;
l'audacia ha in sé genio, potere e mistero.
Comincia adesso.
W. Goethe

[256] L. Wispè, *Altruism, sympathy, and helping. Psychological and sociological principles*, Academic Press, New York 1978, p. 172.
[257] K.L. Gergen, M.M. Gergen, *Psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 287.

BIBLIOGRAFIA

Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1997.

Crea G., Mastrofini F., *Animare i gruppi e costruire la comunità. Indicazioni e metodi per una leadership responsabile*, Dehoniane, Bologna 2004.

Freud A., *L'io e i meccanismi di difesa*, Martinelli, Firenze 1967.

Gergen K. J., Gergen M.M., *Psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1990.

Moecovici S., *Psychologie sociale des relations à autrui*, Nathan, Paris 1996.

Wispè L., *Altruism, sympathy, and helping*. *Psychological and sociological principles*, Academic Press, New York 1978.

Raccogliete i pezzi avanzati, perché nulla vada perduto.
***Gv** 6,12*

3.13 IL SENSO DEL DONO

di Patricia Pagoto[258]

La reciprocità costituisce una modalità relazionale in cui la soggettività dell'uno e dell'altro, in questo caso colui che dona e colui che riceve, viene accresciuta dalla relazione che produce "capitale sociale" e beni relazionali. In greco *symbolon*, il dono indicava un legame, l'oggetto che veniva spezzato in due in segno di amicizia, consegnandone una metà a ciascuna delle parti. Il dono in sé non è quindi evento unilaterale, ma è evento simbolico che rimanda alla incompiutezza dell'io. Gli ambiti in cui si esplica il dono sono molteplici; in questo contributo accenneremo brevemente a tre dei suoi ambiti: il dono tra le generazioni (famiglia e scuola); il dono tra le culture (costumi); il dono sociale (cittadinanza e professionalità) per riflettere insieme come fare di ognuno di essi un luogo dell'incontro e della relazione.
Spazio privilegiato dell'incontro tra le generazioni è quello della relazione parentale e la gratuità di questo intervento dell'adulto ribadisce la responsabilità del sociale verso l'infanzia e la gioventù[259]. Abbiamo compreso che la relazione di accompagnamento non è più delegabile *in toto* a tecnici o specialisti, ma neppure può essere compito esclusivo di ogni singola famiglia nei confronti dei figli "propri". La specificità del dono è, in quest'ambito, quello del tempo e delle competenze da parte degli adulti e dell'ascolto attivo da parte dei giovani, condizione indispensabile per liberare la relazione dal vincolo della chiusura in modelli identitari predefiniti, difensivi o inficiati dallo scambio commerciale (soldi che pagano l'educazione).

Il dono tra le culture è un ambito che geograficamente coinvolge l'Europa intera, ponte tra il Mediterraneo e l'Atlantico, che nei secoli ha saputo coniugare accoglienza, reciprocità con la tutela della specifità. "*Straniero*" è una parola che implica una caratterizzazione in termini prevalentemente negativi quando allude a ciò che gli individui così designati non sono (originari del nostro paese) o a ciò che non hanno (la nostra lingua, la nostra cultura, la nostra religione). Nella relazione con lo straniero che vuole stabilirsi nel nostro *habitat*, l'ambivalenza con la quale esso si presenta resta fondamentale e difficilmente eliminabile se non considero, in modo laterale, i doni che mi porta la sua presenza. Da un lato lo straniero mi fa dono della mia identità[260], dall'altro egli può svolgere la funzione di arricchire il mio essere, non nel sen-

[258] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).
[259] M. Tomisich, Docente Psicologia di comunità Univ. Cattolica MI, cfr. Atti de *Il paradosso del dono*, Forum Terzo Settore, Varese 3 febbr. 2007.
[260] S. Ba Moussa, Scrittore, cfr. Atti de *Il paradosso del dono*, Forum Terzo Settore, Varese 3 febbr. 2007.

so che egli mi sia univocamente ed esclusivamente amico, ma proprio perché egli è, in se stesso e irresolubilmente, diverso da me in quanto portatore di altri valori e abitudini. Ciò che mi consente di riconoscermi nella mia peculiare individualità è anche ciò che mi fa sentire responsabile della possibilità di conservarla e integrarla con quanto riconosco affidabile e buono per intrecciare rapporti di sana prossimità.

L'ambito del dono sociale propone una riflessione centrata su un modo diverso di usare il tempo. Produrre beneficio sociale attraverso la relazione, considerare la propria identità e quella altrui come "beni universali" da far fruttare per un bene comune sono i presupposti di una cittadinanza attiva e di una professionalità "reticolare". In questo tipo di dono, che contribuisce in modo significativo a edificare il capitale sociale, è sottesa una relazione tra le persone fondata sul disinteresse immediato e mirata al benessere della comunità e della società in cui viviamo. Ognuno può essere costruttore e partecipare a questa co-fondazione semplicemente occupandosi di quanto gli sta attorno e di chi gli sta attorno, considerandosi parte di un unico organismo.
Il dono nel sociale si declina anche nella cura professionale per le categorie deboli (emarginati, orfani e diversamente abili), per l'ambiente - nella partecipazione alla vita del quartiere, nel sapersi parte di un tessuto sociale che vive grazie a quegli elementi immateriali e non quantificabili economicamente che rendono la vita umana, nella cura della natura - e, non ultimo, nel volontariato (sociale e sanitario)[261].
Attraverso la prossimità con la sofferenza giungiamo ad apprezzare la bellezza e a riconoscere l'armonia che ci circonda. Una forma criptica di dono sociale nell'arte, poco riconosciuta e spesso fraintesa per i modi in cui viene proposta, è la cultura estrema dei *tag* giovanili.
Attraverso iniziative che promuovono una cultura del dono, si può educare alla responsabilità verso se stessi e verso gli altri cominciando a ridare il giusto valore anche alle cose.

Condividendo i bisogni altrui, si scopre una corrispondenza con i propri, perché l'esigenza della bontà, della giustizia, del vero, della felicità, costituiscono il volto ultimo, l'energia profonda con cui gli uomini di tutti i tempi e di tutte le razze accostano tutto. Questa esperienza elementare si origina da un grappolo di esigenze e di evidenze sostanzialmente uguali in tutti[262]*.*

Siamo in una fase di possente integrazione multiculturale che genera periodicamente focolai di conflitto. L'invito europeo a promuovere una regia di orientamento alle *competenze sociali,* per sviluppare una cittadinanza attiva basata sull'agire solidale, è particolarmente rivolto alle autonomie locali. La promozione della cultura del dono è indispensabile per comprendere posizioni e limiti delle parti e far crescere una responsabilità comune fondata sull'affidamento. Partendo da questa cultu-

[261] S. Marantelli, Presidente Prov.le AVIS, cfr. Atti de *Il paradosso del dono*, Forum Terzo Settore, Varese 3 febbr. 2007.
[262] A. Zucchi, E. Rizza, *La cultura del dono*, v. http://www.altrocanto.org/CulturaDono.pdf

ra si dispiega infatti un metodo esistenziale che apre la persona ad una integralità partecipativa multidimensionale che contrasta uno stile di vita consumista e una cultura nichilista che tende a rendere indifferenti e onnivori.

Mentre lo scambio fondato sul dono e sulla reciprocità crea legami sociali, lo scambio mercantile li distrugge[263].

Le *competenze sociali*[264] sono le mappe per il dare e ricevere. L'ascolto e l'attenzione con cui è intessuto il dialogo, base di una relazione, sono "*doni*" che si porgono all'altro. La relazione è un atto di apertura e di affidamento e, in tal senso, si può affermare che *la relazione fiduciaria è una cifra del dono*[265]. Su questo punto esiste una linea di continuità tra Ebraismo, Cristianesimo e Islam - dunque tra le più consistenti forme religiose-culturali che oggi hanno voce sulle direttrici europee.

Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società[266].

Siamo in una fase di particolare delicatezza dei rapporti tra Islam e Occidente. Il contributo che segue - prezioso per la conoscenza che offre di forme di appartenenza e di organizzazione - ha come scopo quello di illustrare le forme di dono nel contesto arabo-islamico e rappresenta una fonte di buone pratiche per l'integrazione e per la conoscenza della multiculturalità. La sua lettura promuove, in modo concreto, oltre che una corretta conoscenza delle differenze culturali per una loro costruttiva valorizzazione, alcune piste per individuare rappresentanze e percorsi di collegamento. In più, per il suo aspetto etico, la forma della *zakat* ci riguarda da vicino perché presenta alcuni punti di contatto con la politica ispiratrice del Fondo Sociale Europeo. Il processo di stabilizzazione è agli inizi e il suo futuro consolidamento è affidato alle giovani generazioni. Da qui l'importanza, soprattutto nella scuola, di promuovere progetti di formazione interculturale che abituino ad un comportamento partecipativo. Nella sfida culturale come in quella formativa, molto importante è il lavoro sull'identità e sulla relazione persona-istituzione, soprattutto per mezzo di azioni di co-inclusione attiva. Attraverso questa forma di incontro sociale, si sviluppa una forma di reciprocità nella quale ciascuno include l'altro nella comprensione di se stesso e del suo divenire. *Includere l'altro* è un'operazione profondamente laica, interculturale; significa includere la parte di verità che coincide con la nostra nel suo punto di vista, nella sua storia.

---

[263] V. contributo in questo testo di M. Pallante, *Monasteri del terzo millennio*.
[264] Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", p. 8.
[265] V. contributo successivo di D. Falcioni, *Forme di dono nel mondo arabo-islamico*.
[266] Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", p. 8.

3.13 Il senso del dono

Donare perché ...

Donare crea relazioni positive, comunicazione e comunità.
Da qui l'importanza di approfondire elementi di *cultura del dono*.
Lo scambio e il dono costituiscono due modi di pensare e di comportarsi che coesistono, sebbene il donare rimanga largamente legato a fattori inconsci. Dalla coesistenza e interazione consapevole di queste due logiche e comportamenti derivano paradigmi sociali e visioni del mondo che competono e si complementano.
Lo scambio cela il donare, compete con esso e si avvantaggia dei suoi doni. Il donare si arrende allo scambio e gli dà valore. La tematica del dono viene affrontata da Genevieve Vaughan[267], che sostiene come oggi nel mondo coesistono due paradigmi economici di base, logicamente contraddittori, ma anche complementari: uno è lo scambio (dare per ricevere) alla base del sistema capitalistico che è orientato su se stessi (*self oriented*) ed è connesso agli uomini; l'altro, più nascosto, è quello della cura per l'altro (*nurturing*) che è orientato verso l'altro (*other-oriented*) ed è connesso alle donne.
C'è un terzo modello[268], radicalmente diverso da entrambi e generalmente non riconosciuto come tale se non dagli antropologi e dai ... Robin Hood: è la cultura del dono che scaturisce da *adattamenti* non concordati dell'abbondanza verso contesti di scarsità. E' il comportamento anomico riscontrabile, per esempio, nell'agire di alcuni hacker.
Elementi di pedagogia del dono sono riscontrabili anche nella condivisione aperta dei contesti di rete, come le comunità wiki, e nelle applicazioni del sistema operativo libero del tipo Linux.
Il paradigma del dono restituisce consapevolezza anche dell'uso delle parole. Da una prospettiva linguistica *donare* può essere visto come base del linguaggio, in quanto le relazioni umane si costituiscono tramite il dare e il ricevere di *doni verbali*.
Data la sua pregnanza in ogni contesto relazionale, il dono, una delle componenti vitali per la formazione del capitale sociale, è anche formazione permanente al *no-profit*. Donare è, infatti, un'azione progettuale solidale che si svolge in un ambito supererogatorio dove il comportamento scelto è determinante per la costruzione del rapporto con l'altro.
Il dono è motore di una volontà di apprendimento continuo e di ricerca riflessiva, quindi è pratica di *lifelong learning* che trasforma virtù come la generosità e l'ospitalità - tenute in grande considerazione nella tradizione monastica - in un'azione di etica imprenditoriale che promuove sussidiarietà e transnazionalità.
Quando si dona *senza condizioni, si dona anche senza esclusioni per ragioni di status, di genere, di nazionalità*[269]*.* Il dono è dunque pratica di inclusione che contrasta meccanismi di disuguaglianza e contribuisce attivamente al ripristino della giustizia sociale. Secondo Caillé[270], è valorizzando il nesso di reciprocità esistente nel-

[267] G. Vaughan, *Per-donare. Una critica femminista allo scambio*, Meltemi, 2005.
[268] E.S. Raymond, *La cattedrale e il bazar*, ApogeOnLine/OpenPress 1998.
[269] V. contributo successivo di D. Falcioni, *Forme di dono nel mondo arabo-islamico*.
[270] A. Caillé, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, 1998.

le comunità locali che può maturare la resistenza al capitalismo del libero mercato e la ricostruzione del legame sociale. In tal senso, formare alla cultura del dono è una sicura pratica di riconciliazione che spegne la microconflittualità e apre ad un consumo responsabile.

L'elemento significativo su cui insistono gli antropologi è che il dono va pensato non come un oggetto che si scambia, ma come un rapporto, come qualcosa che crea legame sociale[271]. Il dono crea "storia". In tutte le società, la natura peculiare del dono è di obbligare nel tempo. Mauss[272], partendo dall'analisi di alcune società arcaiche organizzate socialmente sulla cultura del dono, sintetizza tre obblighi: dare, ricevere, restituire. Queste tre leggi ci dicono che il dono è come un filo che tesse una relazione nel tempo tra persone diverse, anche tra persone che non si conoscono come avviene nel volontariato. Jacques Godbout[273], sostiene che *dono* è ogni prestazione di beni e servizi che viene fatta senza garanzia di avere una restituzione in cambio. Per noi occidentali, spesso il dono verso gli altri Paesi è semplicemente il trasferimento di soldi, di risorse o di beni e questo restringe il significato del dono soltanto al dare e lascia fuori altri due aspetti, quello del ricevere e del restituire. Questa "dimenticanza" interrompe la circolarità del rapporto. *Dare*, *ricevere* e *restituire* sono polarità dinamiche che possiamo simboleggiare con l'abbraccio, l'atto che simbolicamente accoglie il dono e crea la relazione.

Il dono contribuisce al dispiegarsi di atteggiamenti di verità, solidarietà e pace.
Il volontariato fa parte di uno stile di dono che segnala il passaggio dall'*homo economicus* all'*homo reciprocus*.[274] Incurante dei tempi e delle tendenze, il volontariato continua ad esercitare il proprio ruolo di "formichina" sociale, per sé stesso e per gli altri.

È agito da quella "scheggia impazzita d'amore" della nostra società che non si accontenta del proprio benessere, che non si ferma a quello che ha, ma proprio dalla coscienza della sua posizione di privilegio recupera il significato della dimensione umana, solidale e di giustizia. Il volontariato ha tessuto quel suo insostituibile ruolo di produttore di attenzione sociale che si traduce anche in impegno civile, pur se in questo caso i luoghi di dono diventano più aspri ed emarginanti[275].
La cultura del dono nell'azione volontaria si inserisce perfettamente nella dinamica più ampia dell'accoglienza. Questa presuppone un passaggio fatto di coinvolgimento ed investimento, che non può originarsi senza una profonda partecipazione e attraverso delle scelte precise. Il dono è un atto che esercita la volontà e guarisce identità deboli e disorientate "espellendole" dal troppo di sé. Il dono è un at-

[271] Marco Deriu, Il cerchio del dono, http://www.carta.org/campagne/decrescita/articoli/10585.
[272] M. Mauss, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, 2002.
[273] J. Godbout, *Quello che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare*, Vita e pensiero, 2008.
[274] Atti de *Il paradosso del dono*, Forum Terzo Settore, Varese 3 febbr. 2007.
[275] L. Ferrari, *L'azione volontaria dei giovani: dalla cultura del dono all'impegno civile*. V. http://www.volontariatogiustizia.it/documenti/torino.htm

3.13 Il senso del dono

to di coraggio, una forma che include la rinuncia, la deliberata scelta di un "meno" per sé e di un "più" per l'altro. Come nel *per-dono* rinuncio alla vendetta[276], nel dono rinuncio alla simmetria economica dello scambio. Il dono è accettazione della realtà, fonte di equilibrio e stabilità emotiva quando doniamo con l'intelligenza del cuore e non in rapporto a ciò che speriamo di vedere accadere in noi e intorno a noi. Il dono è un atto di amore deliberato che ha origine nella volontà.

Possiamo concludere dicendo che la posizione più umana per affrontare il bisogno proprio e altrui è la gratuità. Se non si riconosce che tutto è dono, la realtà non viene più usata secondo la sua struttura originaria e resta come atrofizzata. Se non si coglie la gratuità come legge dell'esistenza[277]*, si cade in una concezione utilitarista, da cui si origina lo spreco. Solo il dono e il dono di sé permettono di ridare il giusto valore alle cose e alle persone*[278]*.*

Il dono è un gesto in cui siamo costretti a capire noi stessi e la totalità, perché in un solo gesto sono coinvolti tutti i fattori: dall'io, al senso e al significato di tutto. Se la carità è un'esigenza che ci fa interessare degli altri, il dono è una chiamata cui ci sentiamo spinti a rispondere, non perché qualcuno ce lo dica, ma per il desiderio di comunicare, di incontrare lo sguardo dell'altro. Quanto più noi viviamo questa esigenza di ascolto tanto più diventiamo noi stessi. E' molto importante capire bene questo, affinché quello che facciamo non diventi soltanto evanescente, individualistica operatività.
Nel dono allarghiamo la nostra ragione. L'attenzione che prelude al dono ci rende disponibili a cogliere, a lasciare venire fuori, attraverso il dono, il bisogno di stupore e di meraviglia dell'altro. Il dono non è la ripetizione meccanica di certi atteggiamenti, di certe cose moralisticamente intese, ma è gratitudine per quello che a noi è stato dato.
Azione di un cuore che vede e sa obbedire alla *legge dell'esistenza*, il dono ha in sé sottesa una naturale formazione al rispetto della vita. Il dono è quindi la struttura ultima della realtà. *Il senso del dono* ... perché il dono è il settimo senso e l'ultimo.

La parola che traduce in termini totalmente umani il vocabolo "dato",
e quindi il primo contenuto dell'impatto con la realtà, è la parola dono.
… La prima originale intuizione è, quindi, lo stupore del dato e dell'io come parte di questo dato, esistente. Prima vieni colpito e poi ti accorgi di te che sei colpito. È da qui che s'origina il concetto della vita come dono, in mancanza del quale non possiamo usare delle cose senza inaridirle.
***Luigi Giussani**, Il senso religioso*

Una reazione: barca che risale la corrente,
ma che non può impedire al fiume di scendere.
Jean Starobinski

[276] A. Tagliapietra, *La forza del pudore,* Rizzoli, 2005.
[277] L. Giussani, *Il senso della caritativa*. V. http://www.altrocanto.org/CulturaDono.pdf e http://www.educazionesviluppo.org/Tende_2006/intervento-carron-milano.htm.
[278] A. Zucchi, E. Rizza, *La cultura del dono*, v. http://www.altrocanto.org/CulturaDono.pdf

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Caillé A., *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, 1998.

Deriu M., *Il cerchio del dono*, http://www.carta.org/campagne/decrescita/articoli/10585.

Ferrari L., *L'azione volontaria dei giovani: dalla cultura del dono all'impegno civile*. V. http://www.volontariatogiustizia.it/documenti/torino.htm

Giussani L., *Il senso della caritativa*. V. http://www.altrocanto.org/CulturaDono.pdf

Godbout J., *Quello che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare*, Vita e pensiero, 2008.

Margiotta Broglio F., *L'immigrazione musulmana*, Corriere della Sera, 19 novembre 2001, p. 11.

Mauss M., *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, 2002.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", p. 8.

Raymond E. S., *La cattedrale e il bazar*, ApogeOnLine/OpenPress 1998.

Vaughan G., *Per-donare. Una critica femminista allo scambio*, Meltemi, 2005.

Zucchi A., Rizza E., *La cultura del dono*, v. http://www.altrocanto.org/CulturaDono.pdf

Siti consultati

http://www.ilsecolodellarete.it/html/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=199

http://www.altrocanto.org/CulturaDono.pdf

http://archiviostorico.corriere.it/2001/novembre/19/immigrazione_musulmana_piu_rispettosa_dei_co_0_0111198448.shtml

http://www.cesvov.it/documenti/seminari%20e%20convegni/paradossi.pdf

http://www.cybercultura.it/tags_dett.asp?id_tag=102

3.14 FORME DI DONO NEL MONDO ARABO-ISLAMICO

di Daniela Falcioni[279]

Il contributo investe la tematica del dono con concezioni e pratiche che provengono dall'Islam. L'esame di alcune forme di dono nel mondo arabo-islamico si colloca all'interno di un progetto più ampio volto ad un'analisi incrociata delle culture. L'obbiettivo della ricerca consiste nel verificare se in quelle esperienze non vi sia un travaso di culture che tocca soprattutto Ebraismo, Cristianesimo e Islam. Inizierò con un racconto:

Oggi nel suk della medina ho visto un uomo mentre faceva l'elemosina a una povera donna anziana. Le monete cadendo sono rimbalzate nella ciotola con un suono sordo. Subito la donna si è coperta il viso sotto la tunica.
Provando vergogna, imbarazzato l'uomo ha teso di nuovo la mano per dargliele. Mentre se ne andava, con un gesto della mano ha detto alla mendicante che non voleva attirare l'attenzione dei passanti su di lei.
Nell'Islam l'elemosina ha come regola assoluta la discrezione per preservare la dignità della persona nel bisogno.
Come se avesse rotto un contratto sociale non scritto, quell'uomo ha voluto dire - Scusami, non ho fatto apposta a non fare l'elemosina secondo le regole[280]*.*

Con la sua forza icastica, questo racconto di un'elemosina nel suk di una città araba sarà per noi la chiave d'ingresso nell'universo del dono nell'Islam. Nella sua generosità, quel passante fa troppo chiasso e ferisce l'anziana donna nella sua dignità. Poi, con il gesto della mano, cerca una riparazione. Tutt'altro che distratto è invece l'osservatore della scena che, oltre a dar voce a quella richiesta di scuse, coglie subito il problema: sono state infrante le regole dell'elemosina, non è stata osservata la discrezione.
Lascio il racconto letterario, per domandarmi quali siano propriamente queste regole. Dal racconto poi è difficile evincere se si tratti di regole non scritte, oppure di regole codificate. Cercherò di offrire qualche strumento per familiarizzare con un mondo più vicino di quanto si possa immaginare. Si tratta di una prossimità rilevabile dai siti internet che ci informano sugli scambi di doni che si svolgono in Italia in occasione della festa del sacrificio, ma anche di una vicinanza di tradizioni di pensiero. Vedremo che quel gesto di elemosina si chiama *sadaqa* e si distingue da un'altra forma d'aiuto più complessa, la *zakat*, con la quale gli sforzi individuali si coagulano intorno a obbiettivi comuni cercando di costruire una rete. Movimenti complessi che devono osservare la regola della discrezione. La genesi di tutto questo si trova nel Corano, il Libro sacro dell'Islam.

---

[279] Professore associato, insegna *Filosofia della storia* presso l'Università della Calabria. (d.falcioni@tiscali.it).
[280] N. Benabdelali, *Le Don et l'anti-économique dans la société arabo-musulmane*, Casablanca 1999, p. 15.

3.14 Forme di dono nel mondo arabo-islamico

Donare in regime di grazia

"La vera pietà […] è quella di chi crede in Dio […] e dà dei suoi averi, per amore di Dio, ai parenti, agli orfani, ai poveri, ai viandanti, ai mendicanti, […]"[281].

Pietà è la traduzione del termine coranico *birr*. Questa parola fa parte di un'antica narrazione con la quale ha avuto inizio l'Islam, una rivelazione che ha cambiato il destino di molti uomini e che, ancora oggi, è capace di mobilitare molti. Come la *caritas* cristiana, così la *rahma* coranica ha impastato per secoli la vita di mezzo mondo. Due storie nelle quali il dono accordato da Dio è troppo grande per non doversi redistribuire. In esse donare significa partecipare ad un regime di grazia. Per seguire l'unico Dio, sorgente di quella grazia, Maometto e i suoi compagni, lasciano i loro beni e prendono la via di Allah. Essi devono recidere i legami di sangue con le proprie tribù per poter stringere un vincolo nuovo[282]. Perdere tutto, forse anche la vita – l'appartenenza alla propria tribù era l'unica garanzia di protezione nella società preislamica – per creare una comunità nuova intorno ad un unico dono venuto dall'alto. Vivere nello spirito della compassione (*rahma*) significa per ogni musulmano ripercorrere idealmente l'esodo dalla Mecca a Medina e perciò ricominciare la storia dell'Islam.
Riuniti intorno a Dio come unico donatore, tutti sono chiamati ad onorare lo stesso debito e lo stesso obbligo. È questa la dinamica della nuova fede, è questa l'attesa di cui parla l'inizio della seconda Sura rivolgendosi ai musulmani:

"[…] i quali credono nell'Invisibile, eseguono la Preghiera ed elargiscono di ciò che loro abbiamo donato"[283].

Come nella tradizione ebraico-cristiana[284], così anche nell'Islam il dono scaturisce da Dio, colui cui appartiene la terra e quanto contiene, compresa la stessa esistenza. Pensare alla terra e a quanto contiene come alla creazione di un unico Dio, significa porre fine all'epoca dell'ignoranza (*jahillijja*) con i suoi riti e le sue simbologie. Significa passare dal plurale al singolare, dagli dei a Dio. Questo nuovo inizio si contraddistingue per uno sforzo di interiorizzazione in cui nuovi riti e nuove simbologie sono a servizio del percorso di salvezza-liberazione.
Credo che riflettere su questo punto, nel quale esiste una linea di continuità tra Ebraismo, Cristianesimo e Islam, sia importante perché ci permette di comprendere che anche l'Islam è portatore, a modo suo, di una cultura dell'individualità[285], capace di confrontarsi e fronteggiare le ragioni dell'appartenenza alla comunità, per ribadire all'occorrenza l'unica appartenenza a Dio. Scavare in due diverse visioni del-

[281] *Il Corano*, Introduzione, traduzione e commento di A. Bausani, Milano 2001, p. 20. Nelle pagine seguenti il termine Corano sarà espresso dalla sigla Q, seguita dall'indicazione della Sura in numero romano e, dopo la virgola, del versetto espresso in numero arabo.
[282] P. Branca, *Voci dell'Islam moderno*, Genova 1997, pp. 13-14.
[283] Q II, 3.
[284] Cfr. nel *Libro dei Salmi*, l'inizio del Salmo 24.
[285] F. Dassetto, *L'incontro complesso. Mondi occidentali e mondi islamici*, Troina (En) 2004, pp. 59-60.

3.14 Forme di dono nel mondo arabo-islamico

l'individuo, quella cristiana e quella musulmana, potrebbe essere più utile per comprendere meglio alcuni conflitti odierni, piuttosto che contrapporre, come si fa talvolta, comunitarismo e individualismo, con la pretesa di comprendere, nel primo caso, la specificità dell'Islam e, nel secondo, quella dell'Occidente.
La seconda Sura sembra suggerire che l'uomo avvinto da un evento di straordinaria ricchezza si mette a donare a sua volta. Dal dono invisibile al dono visibile. Così facendo l'Islam accoglie e trasforma virtù come la generosità e l'ospitalità, tenute in grande considerazione nella tradizione preislamica[286]. La trasformazione avviene soprattutto nella direzione di un'estensione, verso il basso, dello spettro dei beneficiari: poveri e bisognosi diventano i primi della lista, un primato non solo ideale ma, come vedremo, proprio letterale.
Al credente viene chiesto un lavoro di interiorizzazione della fede, torno così ad un punto che vorrei sviluppare. Sforzo di interiorizzazione attraverso la "professione di fede" (I pilastro dell'Islam), "la preghiera rituale" (II pilastro), il digiuno (IV pilastro), il pellegrinaggio ai luoghi santi dell'Islam (V pilastro). Si tratta della ricerca di un metodo spirituale, per raggiungere una vita buona.

La zakat

Ma c'è dell'altro. Fin dall'inizio viene richiesta una condivisione con il prossimo, ma anche con tutti coloro che si trovano nel bisogno, fino a comprendere gli sconosciuti (i viandanti), anch'essi oggetto di attenzione e di cura (III pilastro). Con il libro sacro dell'Islam, Dio parla e si dona a coloro che lo ascoltano. La forza di questo dono è incomparabile e potrebbe essere schiacciante. La risposta dell'uomo, segnata dal limite, si svolge come un lavoro mai compito sulla strada tracciata dai cinque segnavia dell'Islam. Potremmo definirlo un lavoro etico perché implica distanza, tempo e soprattutto libertà. Il Corano è il testo base di una nuova etica che entra anche nel dettaglio. L'obbligo di cedere una parte delle proprie sostanze per opere che hanno specifiche finalità – sto parlando della *zakat* – è solo un aspetto di una vita etica chiamata alla generosità, alla compassione, alla bontà. Il dono di compassione però non potrà mai essere incondizionato come quello di Colui che rappresenta la sorgente stessa del donare. Travolto dal dono puro, l'uomo tuttavia non è capace di raggiungere l'altezza del suo autore. L'imperativo: "Poiché hai molto ricevuto, dona a tua volta" non può che farsi carico dell'esperienza del limite umano. Questa considerazione del limite non è solo un fatto empirico, ma incide nella formulazione stessa della dottrina coranica. Se a Gerusalemme la vedova offriva al tempio anche quel poco che aveva perché sentiva che il suo Dio chiedeva di donare tutto[287], a Medina viene rivelata un'etica della misura che chiede, come vedremo, di orientarsi ad otto categorie di beneficiari e non di più.
L'elaborazione del periodo medinese non coinvolge solo l'esistenza personale e le relazioni con gli altri, ma si estende anche al modo di concepire gli affari. La con-

[286] F. Rosenthal, *Encyclopaedia of Islam*, vol. III, p. 343a.
[287] Cfr. *Vangelo secondo Luca*, 21,1-4 e *Vangelo secondo Matteo*, 12, 41-44.

danna dell'usura costituisce un aspetto significativo che, nell'economia di questo intervento, posso solo toccare ma sul quale mi ripropongo di tornare. Condannare l'usura significa dire no ad una concezione del lavoro finalizzata al profitto. Il risvolto positivo di questo divieto è un'etica del lavoro "che spinge a provvedere ai bisogni personali e familiari, non supera mai la soglia dell'eccesso anche perché il Corano sottolinea la natura transitoria della vita, i danni arrecati dall'avidità e l'importanza di evitare un eccessivo accumulo di ricchezza"[288].
Tornando a considerare il dono, abbiamo visto nel caso dell'obolo della vedova che l'insegnamento che si afferma nel Cristianesimo delle origini è quello di una carità senza condizioni. In quest'insegnamento sembrano fondersi tradizione ebraica e pensiero greco:

"Seguendo l'esempio di Gesù, egli [Paolo] fa appello al dono incondizionato, ma questo ha senso solo perché partecipa al dono di Cristo, inviato da Dio che è anche Dio stesso. In termini antropologici, si può parlare di dono perfetto, perché il dono offerto è il donatore in persona"[289].

Dono senza condizioni, ma anche dono senza esclusioni per ragioni di status, di genere, di nazionalità. Si tratta di una nuova patria di cui tutti possono far parte, soprattutto i senza patria. Il Cristianesimo ha sentito il bisogno di allargare le categorie degli invitati al banchetto regale, di aprire le porte agli umili, ai poveri, ai malati. Per questa ragione Starobinski parla di una nuova interpretazione della povertà, tesi confermata dagli studi di Peter Brown.
Anche nell'Islam la generosità riformulata come *sadaqa* (dono caritatevole) subisce un cambiamento avveduto:

"Alla tradizione preislamica e classica, la tradizione religiosa islamica aggiunse il concetto di generosità verso i bisognosi, la carità (sadaqa) come una virtù altamente meritevole"[290].

Nella sua presentazione generale del dono nell'Islam, Rosenthal si riferisce opportunamente al termine arabo *sadaqa* che lui traduce come carità e che significa elemosina, dono caritatevole. Con esso si indica un gesto libero di benevolenza, una libertà che si manifesta non solo come libera scelta del destinatario, ma anche del medio (la cosa donata o il servizio prestato, etc.), per esprimere la volontà di costruire o rafforzare un legame con l'altro. In questo senso la *sadaqa* è più vicina a ciò che noi chiamiamo dono morale. In essa la reciprocità potrebbe essere valorizzata come non esserlo.
Le religioni abramitiche manifestano in quest'ambito una vocazione comune che si diversifica per tempi, luoghi e soggetti in questione. È Starobinski a farcelo rilevare:

---

[288] S. H. Nasr, *L'Islam tradizionale nel mondo moderno*, Padova 2006, p. 48.
[289] M. Hénaff, *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia*, Troina (En) 2006, p. 264.
[290] F. Rosenthal, *Encyclopaedia of Islam*, vol. III, p. 343a.

3.14 Forme di dono nel mondo arabo-islamico

"L'elemosina è un dono della compassione (eleemosyne). Assegna al povero un ruolo particolarmente importante. Dato che la salvezza è promessa ai compassionevoli, bisogna passare per l'oggetto della compassione: gli umili, i malati, i poveri, in cui Dio è presente. È attraverso di loro che passa il dono che il cielo renderà centuplicato. Troviamo, nell'Islam, precetti analoghi, che fanno eco a quelli enunciati dalla Bibbia ebraica"[291].

Aver compassione significa nell'etica coranica orientarsi secondo l'attributo divino più importante: Dio è soprattutto il Compassionevole (*rahman*). *Rahman* è la qualità di chi ha *rahma*, compassione. L'universo semantico contenuto nel termine *caritas* può essere tradotto con il concetto coranico di *rahma*.
Le grandi religioni - qui mi riferisco in particolare a quelle abramitiche - concedono molta importanza alla condivisione e alle pratiche che favoriscono un'esperienza come questa. La dottrina della *zakat* è la traduzione islamica delle leggi ebraiche della decima, già assunte dal Cristianesimo, che fin dall'inizio ha incorporato, in quest'ambito, l'insegnamento degli ebrei.
Accanto alla *sadaqa*, la *zakat* è la seconda forma con la quale il Corano ha ispirato il dono come compassione. Non basta infatti l'iniziativa del singolo, con la *zakat* l'intera comunità dei credenti viene mobilitata in opere caritative ma non solo, come vedremo per il caso di Nablus (Palestina) dove i fondi *zakat* vengono destinati anche al finanziamento di progetti per lo sviluppo.
Tornando alle fonti, la *zakat* è un obbligo stabilito esplicitamente dal Corano con il quale si prevede la redistribuzione di una parte del patrimonio di ciascuno a determinate categorie di persone. Ciò significa riconoscere ai beneficiari il diritto di aver parte ai beni e alle ricchezze di coloro che hanno più del necessario - la misura della partecipazione è stabilita dalla tradizione e ha subito numerose diversificazioni. È significativo che un *hadith* ammonisca che:

"Chi dorme a pancia piena mentre il vicino soffre la fame perderà la grazia di Dio"[292].

È il suo stesso comportamento a recidere il rapporto con la grazia. Dare la *zakat* significa compiere un atto di purificazione. Il termine deriva dal verbo *zaka* che significa purificarsi, ma anche crescere, fiorire. Versare quella tassa significa, da un lato, contrastare avidità e indifferenza verso chi è in difficoltà, ma anche, d'altro lato, contribuire a sostenere opere d'assistenza per fiorire insieme. Ricevere, per il destinatario, significa essere sollevato non solo dallo stato di bisogno ma anche da sentimenti come la gelosia e l'odio verso i benestanti. In questo senso anche al beneficiario è offerta una possibilità di purificazione. Con la *zakat* il dono di compassione agisce non più al livello della relazione io-tu, ma raggiunge la dimensione del noi, diventa responsabilità per la comunità (nelle forme odierne questa responsabilità si è estesa oltre i confini della comunità, come vedremo in seguito).

---

[291] J. Starobinski, *A piene mani, Dono fastoso e dono perverso*, Torino 2005, pp. 53-54.
[292] Cfr. Nur al-Din ibn Abi Bakr Haythami, *Majma' al-Zawa'id wa-Manba' al-Fawa'id*, Beirut 1967.

"Dare la zakat, – scrive Seyyed Hossein Nasr – significa separarsi dai propri beni e perciò lottare contro la propria avidità, ma anche contribuire a ripristinare la giustizia sociale"[293].

Chi è sostenuto oggi, potrà diventare domani parte attiva nella catena d'aiuto reciproco. "Il contributo dato all'altro permette il suo arricchimento affinché egli possa, a sua volta, impoverire, e ciò in una catena continua di azioni oblative".[294]
Chi sono i beneficiari della *zakat*? Abbiamo già visto che poveri e bisognosi diventano i primi della lista. Non si tratta di una lista ideale perché il Corano entra nel dettaglio e mette in fila otto categorie di persone individuate come altrettanti destinatari della tassa religiosa.

"Le elemosine sono per i poveri, per i bisognosi, per quelli incaricati di raccoglierle, per quelli di cui bisogna conquistarsi i cuori, per il riscatto degli schiavi, per quelli pesantemente indebitati, per (la lotta sul) sentiero di Dio e per il viandante"[295].

È comprensibile che si tratti di un versetto molto studiato e che non manchino interpretazioni contrastanti. Vorrei portare l'attenzione su una questione generale che riguarda le otto categorie considerate nel loro insieme: i beneficiari di questa elemosina rituale devono essere musulmani? Se nel passato la risposta è stata sempre positiva, oggi si afferma a poco a poco l'interpretazione opposta. Esistono voci autorevoli che interpretano il riferimento ai poveri di quel versetto come un "tutti i poveri", anche quelli non musulmani[296]. Su questo fronte caldo non si dividono solo i cultori della dottrina ma anche gli attori. Esistono organizzazioni d'assistenza che usano fondi *zakat* per intervenire a favore di non musulmani in Africa, mentre altri gruppi offrono il loro aiuto solo a musulmani. In generale si può rilevare la tendenza ad estendere lo spettro dei beneficiari, esiste un fenomeno di progressiva liberalizzazione che tocca sia le dottrine che le pratiche.
Anche sulla questione del prelievo della *zakat* ci sono teorie molto dettagliate. Come deve essere raccolta? Qui la fonte di riferimento non è il Corano ma la Sunna. Non tutti devono pagare questa tassa, ma solo i musulmani che hanno un reddito superiore ad un certo tetto (*nisab*), una soglia che si diversifica a seconda dei luoghi e dei tempi.

La zakat oggi

Nelle società musulmane contemporanee, la recezione di questa ingiunzione coranica si diversifica da luogo a luogo e presenta uno spettro che va da situazioni come quella del Marocco, in cui la lealtà verso quest'obbligo è affidata alla sola responsabilità individuale, al caso del Pakistan in cui il prelievo spetta allo stato. Tra que-

[293] S. H. Nasr, *op. cit.*, 2006, p. 43.
[294] C. Décobert, *Le mendiant et le combattant. L'institution de l'Islam*, Parigi 1991, p. 241.
[295] Q IX, 60.
[296] Cfr. Al-Khayyat, citato in J. Benthall, *The Quranic Injunction to Almsgiving*, In "The Journal of the Royal Anthropological Institute", Vol 5, N.1 (1999), p. 31.

3.14 Forme di dono nel mondo arabo-islamico

sti due estremi, si trovano sistemi misti come quello della Giordania in cui la gestione di questi fondi avviene sia a livello centrale (Ministero degli Affari religiosi), che da parte di organizzazioni caritative che possono partecipare al prelievo in vista di specifici interventi su scala locale.

È al presente, ed in particolare ad alcuni interventi finanziati con fondi *zakat*, che vorrei dedicare l'ultima parte del mio contributo. Utilizzerò, tra l'altro, le ricerche che Jonathan Benthall ha condotto soprattutto in Giordania e Palestina intorno alla metà degli anni novanta del secolo scorso, che riguardano organizzazioni non governative piuttosto vive e capaci di azioni efficaci. Uno dei progetti più complessi finanziato con fondi *zakat* è quello di Nablus in Palestina. Esso infatti ha dato vita non solo ad interventi di assistenza – penso alla realizzazione di uno degli ospedali più efficienti della Palestina – ma anche a progetti finalizzati allo sviluppo – costruzione di aziende agricole, investimenti in proprietà fondiarie, etc.

Più complessa la valutazione dei progetti presi in esame in Giordania, uno stato che ha scelto una via mediana: la *zakat* viene riconosciuta dallo stato che tuttavia non costringe i cittadini a pagarla. Si tratta di un versamento volontario. Il centro per la cura delle malattie mentali costruito ad Amman con il patrocinio della famiglia reale rappresenta non solo un luogo di cura per malattie gravi ma anche un fattore di promozione umana in un ambiente in cui l'handicap mentale è considerato un grave marchio. Non mancano però fattori di ambiguità. Alcune organizzazioni caritative creano canali alternativi a quelli esistenti per poter conseguire, grazie ad essi, interessi personali. Non mancano poi operazioni finalizzate al prestigio, o alla legittimazione di nuove forme di patriarcato. Alcuni rilevano l'affermarsi progressivo di una certa aria di famiglia con organizzazioni non governative occidentali, da cui l'accusa di colonizzazione da parte dei musulmani più radicali. Nell'ultimo decennio poi è diventato sempre più reale il rischio, per queste associazioni, di infiltrazioni terroristiche considerato che si tratta di bacini importanti da cui prelevare, d'un sol colpo, risorse umane e finanziarie.

Nonostante queste ambiguità, le organizzazioni che operano in Giordania e Palestina cercano di creare rapporti fiduciari da orientare verso un sistema di welfare che nasce ed agisce dal basso. Ed è proprio la parola "fiducia" quella che gli informatori di Benthall hanno ripetuto di più[297]. In effetti sembra di poter incontrare una dimensione sociale della fiducia, una fiducia che sta a fondamento di quei progetti e che, allo stesso tempo, li nutre formando un capitale sociale che potrà essere reinvestito. Com'è noto la relazione fiduciaria è una cifra del dono.

A ognuno di voi abbiamo assegnato una regola e una via,
mentre, se Iddio avesse voluto, avrebbe fatto di voi una Comunità Unica,
ma ciò non ha fatto per provarvi in quel che vi ha dato.
Gareggiate dunque nelle opere buone, ché a Dio tutti tornerete,
e allora Egli vi informerà di quelle cose per le quali ora siete in discordia.
***Corano**, V, 48*

[297] *Ibidem*, p. 38.

BIBLIOGRAFIA

Benabdelali N., *Le Don et l'anti-économique dans la société arabo-musulmane*, Casablanca 1999.

Benthall J., *The Quranic Injunction to Almsgiving*, In "The Journal of the Royal Anthropological Institute", Vol 5, N.1 (1999).

Branca P., *Voci dell'Islam moderno*, Genova 1997.

Dassetto F., *L'incontro complesso. Mondi occidentali e mondi islamici*, Troina (En) 2004.

Décobert C., *Le mendiant et le combattant. L'institution de l'Islam*, Parigi 1991.

Hénaff M., *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia*, Troina (En) 2006.

Nasr S.H., *L'Islam tradizionale nel mondo moderno*, Padova 2006.

Nur al-Din ibn Abi Bakr Haythami, *Majma' al-Zawa'id wa-Manba' al-Fawa'id*, Beirut 1967.

Starobinski J., *A piene mani*. *Dono fastoso e dono perverso*, Torino 2005.

La conoscenza specialistica da sola non basta,
essa diventa utile se integrata in un sistema
coerente di regole e di valori.
Peter Drucker

Il miglior minuto che si spende è quello investito nelle persone.
Kenneth Blanchard

3.15 IDENTITÀ RELAZIONALE COME VALORE DI DIFFERENZA

di Patricia Pagoto[298]

Relazionalità come responsabilità sociale

L'accelerazione post-moderna e la spinta all'edonismo consumistico presentano un progresso ormai divaricato dal benessere[299] integrale della persona[300]. Siamo orfani delle promesse di uguaglianza della scienza, produttrice di tecnologie sempre più avanzate e di divario sociale. Per questo è necessario riportare al centro delle politiche formative la persona con tutto il suo bagaglio di diversità.
La formazione dell'identità relazionale richiede la convergenza di due itinerari distinti e necessari: quello della competenza gestionale delle proprie potenzialità identitarie e quello del *dialogo.* Entrambe le componenti sono necessarie per la costruzione di una cultura e di una professionalità organizzativa e per convogliare le risorse al senso che, in definitiva, determinerà la formazione, la sua espressione concreta e il suo orientamento.

Ognuno di noi, nella sua unità è formato da tre identità differenti che si acquisiscono e si integrano progressivamente. La prima è l'*identità differenziata* che si acquisisce come risultato di esperienze relazionali che si svolgono fin dall'età infantile.

---

[298] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

[299] Secondo la teoria dei funzionamenti di Amartya Sen, le funzioni economiche devono essere considerate in stretta relazione con l'insieme delle capacità e delle possibilità offerte dall'ambiente in cui gli uomini vivono, dunque con il grado di *libertà* che ad essi è consentito. Questa visione relativistica è così in grado di modificare tanto la percezione di ciò che è il nostro benessere, non più visto come un qualcosa di meramente strumentale, quanto di suggerire all'intervento pubblico un approccio differenziato, per una più efficace correzione delle diseguaglianze e dei meccanismi di sviluppo ineguale. Accanto alla nozione di funzionamenti (ossia dei risultati acquisiti dall'individuo su piani come quello della salute, della nutrizione, della longevità, dell'istruzione, etc.) Sen propone il concetto di *capacità (capabilities)* con cui intende la possibilità di acquisire funzionamenti di rilievo, ossia la libertà di scegliere fra una serie di vite possibili."Nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene, le capacità rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene"; mentre i primi riflettono le acquisizioni effettive degli individui e sono quindi costitutivi del *well-being*, le seconde riflettono le acquisizioni potenziali, e sono quindi costitutive della libertà (intesa come libertà di fare e di essere). Allontanandosi anche qui dalle pratiche consuete della teoria economica, Sen pone l'accento sui problemi della libertà in connessione con il *well-being* degli individui. Cfr. in particolare A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, 2002.

[300] Benessere dunque inteso non come possesso di "merci", competizione selvaggia, ma come *sostenibilità*, *complementarietà*, *condivisione*, *armonia tra creazione e creatura*.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

Per agire in modo efficace l'*Io* deve essere sostenuto dalla convinzione del proprio valore specifico. L'*individualità personale* è il risultato del percepire l'altro come distinto da sé e della percezione di sé, come un sé che ha valore. In questo senso, un sano narcisismo si correla necessariamente all'*identità personale.* La seconda è l'*identità di genere* che si lega all'appartenenza - in senso biologico e psicologico - al genere maschile o femminile. La terza identità, quella su cui la formazione sta riscoprendo il compito di dover lavorare, ci porta dritti dentro la società.

L'*identità sociale* - che può definirsi anche come *identità di ruolo* - è qualcosa che non è dentro il singolo, ma si pone nella relazione tra singolo e società; la si considera realizzata quando una persona ha chiari i compiti che le competono e conosce gli strumenti per realizzarli. L'identità sociale per essere accettata deve essere percepita dal soggetto come *cosa buona*. Perché si attivi, la persona deve sentire il bisogno di svolgerla e - ricevendo di rimando il piacere di averla svolta - trova in sé le motivazioni per implementarla investendo nell'apprendimento e intraprendendo azioni per arricchirne il contenuto professionale.
Occorre quindi *amare* questa funzione dell'identità per svolgerla in maniera socialmente utile. Da questo *piacere* nasce la capacità di fare comunità, di appartenere in modo solidale e aperto ad una istituzione, di esercitare in modo equilibrato i diritti e i doveri della cittadinanza in un territorio. Un'identità sociale può - anzi deve - essere *competitiva* (lat. *cum - petere)* se con questo termine intendiamo un'identità che *sa andare insieme*, *convergere con gli altri a un medesimo punto* e non quella che viene intesa come presunzione di potere sull'altro e, quindi, non offre spazio alla società per un progetto integrato, multiprospettico, interculturale[301].

La crisi delle ideologie ha portato con sé, specialmente nella nostra società occidentale, non solo un diffuso senso di smarrimento culturale, ma una profonda crisi di identità.
Questo passaggio è da considerasi nodale in ogni programmazione di politica sociale perchè quando una scelta è fatta da una persona con un *Io* ben individuato, ha un significato e una valenza totalmente diversa da una scelta di accomodamento fatta per dare una risposta a un'identità mancata, inerte o confusa[302]. Ogni cambiamento pone la persona nella condizione di compiere una serie continua, interminabile di scelte. Non è tanto il cambiamento in sé a creare ansia e timore - poiché la vita stessa è movimento ed evoluzione - quanto la rapidità con cui esso si manifesta e ci costringe ad adeguarci, pena la marginalizzazione, a situazioni, abitudini, scenari ben diversi da quelli che siamo in grado di dominare. Bisogna impa-

[301] Ciò implica, dalla prospettiva del paradigma relazionale, promuovere *la visione di un mondo sociale dove le identità possano davvero incontrarsi in quanto osservano, percepiscono e partecipano reciprocamente alcuni elementi comuni (i valori umani esperiti e negati nel vivere quotidiano*), P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, 2008, p. 60.

[302] Tali scelte sono da ricondurre a un bisogno di dipendenza che storpia le potenzialità dell'individuo e lo assoggettano a mode e compromessi che finiscono per distruggere la sua unicità.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

rare[303] a fermarsi e a riflettere sulla direzione che vogliamo dare all'innovazione, per scegliere bene.

Karl Mannheim[304] afferma: "*Il criterio di qualunque futuro rinnovamento (...) in quanto forza creativa sarà la capacità di integrare gli uomini senza porli in antagonismo*". In tal senso, l'approfondimento[305] sul *Diversity Managment*, costituisce un tassello funzionale allo sviluppo di identità sociali e del senso di appartenenza necessario a costruire una comunità.
In una persona *integrata*, la configurazione decisionale porta efficacemente la persona ad una scelta[306] tra l'una o l'altra opzione. Viviamo in un'epoca nella quale la spirale di orizzontalismo che circonda la società sta creando piccole scissioni all'interno dell'*Io* che eliminano i legami etici e morali tra i diversi contesti. Questo fattore indebolisce la capacità di dare una direzione stabile alle proprie scelte. Per quanto si riferisce all'identità, l'orizzontalismo valoriale[307] fa sì che *la persona possa fare scelte di per sé contraddittorie senza che questo comporti penosi sensi di colpa o di vergogna*[308]. In altre parole, una psiche che si lascia scivolare nel compromesso viene progressivamente privata della sua integrità etica ed affettiva e, nello stato indifferenziato in cui cade, può facilmente sviluppare aspetti collusivi[309] e "*continuare a sentirsi protagonista di scelte ideali senza pagare il prezzo della coerenza*"[310].

Violenza e confusione si mobilitano e si trasformano in aggressori dell'identità quando si deprime la dimensione simbolica, *trascendente*, necessaria per la costruzione di un'interpretazione pluralistica, ermeneutica[311] di scelta individuale dell'esistente. Storia e letteratura concordano nel rilevare che l'*intolleranza per l'alterità*[312] è se-

---

[303] P. Pagoto (a cura di), *Imparare per Innovare*, voll. 1 e 2 e CD Rom, II ed. ISFOL, Roma 2006.
[304] Karl Mannheim, (Budapest, 1893 – Londra, 1947) è considerato il fondatore della *sociologia della conoscenza*.
[305] Vi prego di considerare queste osservazioni come un canovaccio su cui poggiare un ragionamento comune. Il mio scopo è quello di fissare alcune tesi, frutto di esperienza sul campo, per sottoporle alla discussione e ad una ulteriore comune elaborazione.
[306] La *scelta* è quel processo mentale di pensiero implicato nel giudizio del valore di diverse opzioni a disposizione che si conclude con la selezione di una di esse ai fini della conseguente azione.
[307] Questa patologia sociale dissociativa, cui non è estranea la pressione all'edonismo, spiega come tante persone possono affermare di volere il bene comune e, allo stesso tempo, entrare in collisione con gli aspetti costruttivi del vivere civile e della politica.
[308] S. Argentieri, *L'ambiguità*, Vele Einaudi, 2008.
[309] Tali aspetti sono quelli tipici della corruzione e la degradazione del vivere comune, quali: clientelismo, assenteismo, piccoli vandalismi, evasione fiscale, complicità marginali con il potere, distrazione, omissione e indifferenza di fronte all'ingiustizia e al bisogno.
[310] S. Argentieri, *op. cit.*, 2008.
[311] Ermeneutica, dal greco *hermeneutike* "*tecnica dell'interpretazione*", dal verbo *hermeneuein* "interpretare". Per ermeneutica, nel senso più ampio, si intende qualsiasi tecnica che permetta di interpretare un testo, un documento, un'epoca storica, un discorso, un segno.
Cfr. http://www.riflessioni.it/dizionario_filosofico/ermeneutica.htm
[312] L'alterità è intesa infatti come elemento fondamentale di qualsiasi questione inerente i rapporti interculturali. L'attenzione sull'alterità si pone alla base della stessa tematica interculturale e accomuna le differenti tradizioni culturali e religiose nello sforzo di fornire delle risposte al problema dell'esistenza dell'altro e della convivenza con l'altro. Si veda a V. Cesareo (a cura di), *L'Altro, identità e dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, 2004.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

gno certo di un clima di censura culturale[313], pericoloso brodo di coltura di nazionalismi e xenofobie. In base alle concezioni psicanalitiche, la capacità di discriminare, di preferire, di riconoscere le differenze - non solo a livello delle percezioni, ma anche a livello dei significati - va di pari passo con la costruzione dell'identità; la mancata consapevolezza della necessità di custodire[314] la propria porta a non accogliere e a non considerare inviolabile quella dell'altro. Il mancato rispetto di sé comporta il mancato rispetto dell'altro. Non sono cose nuove. Ma occorre ripeterle.

In una società plurale, qual è anche quella italiana oggi, la questione della *religione* e del suo ruolo pubblico anima sempre più il dibattito comune. Nella presente congiuntura storica, la grande sfida dell'educazione delle comunità all'unificazione si gioca dunque sul piano del *re-ligere*[315] che non vuol dire soltanto *legare*, ma anche *preferire*, *scegliere*. Nel suo senso universale[316], il concetto di *religione* abbraccia non solo ogni credo, ma anche ogni essere. Jung afferma che tutti gli uomini sono mossi dal senso di *religiosità*, che qui intendiamo come capacità positivamente laica ovvero come opzione personale di scelta che deve essere vissuta liberamente per esplicare i suoi benefici. L'uomo vuole migliorare, vuole capire, vuole far emergere le sue capacità, per fare questo deve ricominciare ogni giorno la sua scelta di apprendimento dell'esistente e quanto più riesce a vedere l'umanità come un'unica famiglia di popoli, tanto più diventa facile la sua capacità di relazione e di dialogo.
Questa ricerca universale del Sé profondo, che attraversa tutta la storia, indica che l'uomo sa di essere portatore di unità. Sottolineo questo aspetto poiché il *dialogo* è frutto di un intreccio di *immanenza* e *trascendenza* e fornisce delle risposte formative nella misura in cui domande e risposte non vengono confinate nei limiti della sola ragione. La mente etica non si costruisce solo su procedure né *la felicità è un puro prodotto progressivo della tecnoscienza*. I processi storici e le operazioni della mente (quali l'intenzionalità, comportamento, cognizione, libero arbitrio) - che nella loro interezza non sono oggetto possibile dell'indagine scientifica - dimostrano come l'orizzonte della ragione umana oltrepassa l'orizzonte della ragione scientifica.

---

313 Tutti i regimi totalitari, nel corso dei secoli, hanno esercitato la loro tirannia dando alle fiamme le opere del pensiero e imprigionando chi promuoveva capacità riflessive nella comunità. Nella *Muraglia e i libri* di Borges (in J. L. Borges, *Tutte le opere*, Mondadori, Milano 1984) si narra della costruzione della Grande Muraglia, simbolo iperbolico universale di struttura difensiva. Quel che aggiunge Borges alla storia è che l'imperatore che la fece edificare, ordinò al di qua del possente muro, la distruzione di tutti i libri ostili al suo potere. Infatti, in tutti gli Stati autoritari si è perseguito il progetto di interrompere non solo i nessi concreti, ma anche quelli simbolici con il passato, nello spazio e nel tempo.

314 In Italia sono aumentati i suicidi – ed è auto-distruttività anche l'uso della droga e lo stordimento della gioventù nei massificatoi di divertimento – e sono aumentati gli omicidi per banali cause di "quotidianità".

315 Quindi "*religere*", oltre che riferito ad una costellazione di scelte non limitate al mondo oggettivo, significa che ognuno di noi deve proteggere la sua unicità per coltivare la sua autonoma capacità di scelta.

316 Quando avremo capito questo, diventerà facile comprendere l'assurdità che una mano uccida l'altra, che un occhio accechi l'altro, perché se siamo parte della stessa unità, accusare, picchiare, uccidere, è sempre un uccidere sé stessi. Con la conoscenza, può svilupparsi l'amicizia, forse anche una momentanea l'ostilità, ma mai l'indifferenza che conduce al massacro. Coltivare lo spirito di scelta *religiosa*, che non va riferita unicamente con l'appartenenza a strutture umane, è dunque una delle forme più efficaci di terapia comportamentale.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

La ragione, accolta in tutta la sua ampiezza, impone di fare spazio ad ogni fenomeno che si propone all'orizzonte dell'umana esperienza[317]. Integrare la polarità *partecipativo relazionale* nella formazione consiste dunque nell'accettare che esiste una *dimensione transpersonale*[318] che tutti possediamo e cui tutti apparteniamo. Tale configurazione *psicosintetica*[319] è alla base di qualunque integrazione poiché crea la disposizione al concetto del limite, sviluppa la capacità di sintesi che apre all'integrazione. In questo senso, coltivare lo spirito partecipativo contribuisce in modo sostanziale alla costruzione integrale, unificata, della persona. Lavorare sulla *terza dimensione*, intesa come educazione integrale all'essere, è quindi anche compito urgente della formazione.
Quale che sia il modello teorico cui si fa riferimento, la crescita psicologica si articola nel *dialogo* tra le dimensioni intrapsichica e intrapersonale. Senza dialogo non vi è integrazione.
Dunque, se le funzioni del giudizio e del limite sono alla radice del principio di *tolleranza*, quella del *dialogo* è alla radice dell'equilibrio della persona e del contesto sociale poiché riporta alla coscienza la gratuità e con essa la differenza che esiste tra valore e prezzo.

Ogni rapporto tra uomini realizza sempre un valore di legame che non si configura come prezzo contabile, ma si risolve in un dare e ricevere identità che è il più significativo modo di incrementare la sfera dell'essere. La differenza nelle attribuzioni di significato al concetto di "dare", non risiede nell'atto in sé, ma nell'atteggiamento di chi dà, nelle capacità di farsi carico anche delle conseguenze di quel dare[320].

Quando si riduce l'uomo a un dato economico, a oggetto di un progetto materiale, le cose hanno più importanza dell'uomo stesso. Dostoevskij afferma come l'adesione a una concezione materiale della vita comporta l'atteggiamento di "*volontà di dominio sulla materia*". Questa *sopravvalutazione dell'Io*, come la definisce C. Jung, comporta uno scompenso interiore psichico e fisico. L'identità di una persona, ma anche quella di una collettività, è sempre decisa dalla varietà di appartenenze (culturali, religiose, geografiche, professionali ...)[321], ma in un'epoca in cui i contorni delle molteplici appartenenze si *smarginano* (Galimberti) anche le identità si fanno più deboli, più flessi-

---

317 "*Non mancano conferme a questa affermazione da parte dei più recenti studi legati alle scienze cognitive. Inoltre vi è il problema dell'organismo che tiene in collegamento tali strutture, del perché esse svolgano la loro funzione, del come si siano formate. Emerge già con forza, a questo livello, la questione dell'Io (Self), che dovrà nella sua complessa articolazione (continuità, corporeità, azione volontaria) trovare spiegazione*". Da A. Scola, *La tecnoscienza soffoca la ratio*, Agorà, Avvenire 19/03/08, p. 32.

318 La parola rimanda all'approccio della *psicosintesi*. La novità, nell'approccio psicosintetico, consiste nello sviluppo dell'idea che alla fase *analitica*, deve seguire una fase *sintetica*, cioè più attiva e orientata alla scoperta della volontà personale. *Psicosintetico* può quindi essere definito ogni atteggiamento orientato verso integrazioni e sintesi sempre più vaste, atteggiamento che si prenda a cuore l'uomo nella sua interezza e nella sua unicità, fino alla realizzazione della sua dimensione spirituale (o *transpersonale*). Cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/Psicosintesi

319 Cfr. nota precedente.

320 D. Padua, *Sociologia del Diverity management. Il valore delle differenze culturali*, Morlacchi, 2007.

321 C.C. Canta (a cura di), *Abitare il dialogo*, FrancoAngeli, 2007.

bili, meno definite. Le forme di pensiero *politically correct* sono una sorta di rinuncia[322] alla propria identità. Se, da un lato, questo fattore sembrerebbe facilitare un'apparente adesione alla multiculturalità, dall'altro, quanto meno la persona è consapevole del processo di indifferenziazione che innesca il *politically correct*, tanto meno sarà disposta alla partecipazione attiva, a misurarsi con le differenze culturali.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

Ascoltare in profondità le ragioni altrui, proponendo senza falso rispetto le proprie, ci sembra una via privilegiata per ridurre il tasso di conflittualità in una democrazia fondata su una procedura consensuale di decisione pattuita[323]*.*

La dimensione soggettiva del dialogo ha importanti conseguenze sul piano economico e sociologico. Infatti, i beni più preziosi sono oggi quelli relazionali che formano il *capitale sociale*, motore delle reti e delle organizzazioni.

L'obiettivo di una società integrata richiede il passaggio dalla mediazione possibile alla scelta condivisa, ma viviamo ancora nella fase del prodotto, l'era primitiva, neandertaliana, della globalizzazione. Il tempo globale ci rende inquieti. E questa inquietudine diffusa viene a confermare due cose: che ciò che avviene in me si ripercuote nel mondo e viceversa; che io sono fatto di corpo, di mente e di spirito e la perdita di frequentazione anche di una sola di queste dimensioni mi rende inadeguato e incerto. La capacità di percepire altre dimensioni appartiene, in un certo senso, ad ogni approccio scientifico. Se noi guardiamo questo tavolo, a noi sembra qualcosa di duro, di rigido, di fisso e di solido; però se lo guardiamo con un microscopio a scansione elettronica ci accorgiamo che non è per niente fisso, per niente stabile e neppure solido. È infatti composto di milioni di molecole, atomi, neutroni, protoni, fino ad arrivare ai neutrini: miliardi di miliardi di particelle invisibili in continuo movimento che si muovono in spazi apparentemente vuoti ma in realtà pieni di informazioni, come ci sta dicendo oggi la fisica quantistica. Noi vediamo solo qualcosa di solido, di duro e di fermo anche se *in una realtà più profonda* non è affatto così. Quando riusciamo a comprendere anche solo lontanamente che esistono altre dimensioni, allora possiamo cominciare a ragionare in modo libero da pregiudizi sul termine *trascendente*[324]. Diventiamo consapevoli che siamo immersi anche in questa dimensione immateriale e acquistiamo la coscienza che le cose possono non essere come le abbiamo immaginate prima. Questo modo di intendere ci aiuta a ricordare che quello che noi vediamo è solo una parte piccolissima, forse infinitesimale, della totalità esistente.

---

[322] Giustificata dalla generica necessità di non urtare la sensibilità di chi la pensa in modo diverso, questa *rinuncia* identitaria abitua all'indifferenza e non esercita alla dialettica, cioè alla difesa del proprio pensiero.

[323] A. Scola, P. Flores D'Arcais, *Ateismo della ragione e ragioni della fede*, Marsilio, 2008.

[324] *Trascendenza* indica qualcosa che va *oltre*; oltre i sensi, oltre la realtà, oltre la mente e oltre i pensieri. La psicologia sostiene che il termine *trascendenza* è adatto a definire esperienze che travalicano i nostri abituali livelli di attività razionale, oggettiva. Se la persona non ha coscienza del pericolo sociale che costituisce un'idolatria identitaria che non considera la trascendenza, non si renderà conto che ogni suo atto di egoismo è un'amputazione della libertà dell'altro.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

Il cortocircuito etico della contemporaneità

In questo periodo è peggiorata la qualità delle relazioni intersoggettive poiché la persona è diventata più povera di relazioni interpersonali, significative e stabili. Questo deterioramento dipende da varie cause. Tra le principali, l'aumento delle ore lavorative e dell'impegno nell'acquisizione di reddito che sottrae tempo ed energie ai rapporti disinteressati (chi si esaurisce sul lavoro intrattiene facilmente poche o cattive relazioni). Sul luogo di lavoro si osserva la proliferazione del *mobbing,* sintomo di una immaturità di approccio simbolico alla diversità e manifestazione di intolleranza.
In qualunque contesto lo si consideri, il concetto di tolleranza[325] conserva per la mente umana le caratteristiche di un giudizio di valore, in senso etico o cognitivo. Si *tollera*, infatti, qualcosa di potenzialmente pericoloso o negativo. In secondo luogo, ed è qui il punto che più ci interessa, nella tolleranza è implicito il senso del confine, del limite. La percezione di questo è essenziale perché in assenza del senso del limite non si ha dialogo.
La formazione relazionale ha come obiettivo quello di approfondire le vie che portano ad un libero interscambio tra soggetti, all'acquisizione di un linguaggio comune così da potersi reciprocamente ascoltare, aprirsi a rete ed entrare in reciproca comunicazione.

Chi ha una rete ha un tesoro. Mettiamo insieme le reti, e mettiamole insieme in forme competitive, al servizio dei cittadini. ... Le reti sono una grande leva per semplificare la vita di tutti. Non mi riferisco solo alla rete informatica, ma a tutte le reti amichevoli: di vicinanza, di prossimità, come quelle degli sportelli che offrono servizi per il cittadino[326]*.*

Siamo nella fase pre-critica della globalizzazione e possiamo essere certi solo della nostra ignoranza, su cui fa presa la seduzione che esercita la cultura individualista. Questa disaffezione al condividere spiega una certa rappresentazione "*declinista*" che si è impegnata a colorare a tinte fosche il nostro futuro. In questo contesto magmatico almeno un dato emerge chiaramente: se la Società della Conoscenza è basata sulla persona, allora *fare* innovazione significa *essere* innovazione; significa acquisire la competenza di vivere talmente in sintonia con il nostro mondo contemporaneo da assumerne le coordinate mentali, l'itinerario, gli atteggiamenti di fronte alla società, alla politica e travasarli nella realtà vissuta, dopo averli filtrati attraverso la nostra personale esperienza.
In questa fase storica, in cui *l'educazione è disseccata alle radici, complice la fragilità delle relazioni all'interno della famiglia*[327] si scava alla ricerca di legami e radici, di tutto ciò che sia comune e crei vincoli solidi.

---

[325] Nel Dizionario enciclopedico Treccani si definisce la "*tolleranza*" come "*la capacità di sopportare senza ricevere danno, qualcosa in sé spiacevole o dannoso*".
[326] R. Brunetta, relazione inaugurale Forum PA, Roma, 12 maggio 2008.
[327] L. Alici, relazione alle *Settimane sociali*, Pistoia Pisa, 18/21 ott. 2007.

Non si pensa all'esperienza come a una generica fonte motivante o a uno scontato bagaglio della vita adulta, ma a una dimensione complessa del pensiero che consente di mettere in atto, in base a specifiche modalità, capacità interpretative tali da generare e consentire un processo ricorsivo autonomamente gestito[328].

In una parola, innovare significa diventare eco creante del nostro vissuto. Perché di questo, non di meno si tratta quando affermiamo che *la formazione deve accompagnarci lungo l'intero arco della vita* o che *viviamo nella Società della Conoscenza*.
La stessa rete sta generando le coordinate comportamentali dei suoi membri, auto-producendo direttrici *tridimensionali* di apprendimento che orientano la persona al coinvolgimento costante delle sue componenti costitutive: corpo, mente, anima[329].

In quest'arco teso tra globalizzazione e individualismo, le vittime più eccellenti della deriva identitaria sono i giovani. Immersi nella precarietà, molti di essi hanno difficoltà a sviluppare interessi circoscritti e si disabituano a porsi domande su quello che concretamente li circonda; così rischiano di diventare superficiali e poco inclini a subire la fatica della concentrazione. Il processo difensivo innescato dal vissuto, causa una diminuzione di attenzione sull'azione reale. Internet sollecita i sensi con la sua immensa capacità di collegamento e con la sua velocità. Il superamento virtuale dei limiti di tempo e spazio, che si accompagna ad un gratificante appagamento basato sulla quantità e ad una facile evasione dal limite quotidiano, ci illude di onniscienza, onnipotenza e ubiquità. La seduzione alla fuga si esercita soprattutto sulle personalità fragili, che vedono nel mondo parallelo del web una facile risposta alla loro insoddisfazione. Questo *titillamento del Sé*[330] porta ad una assuefazione appagante che provoca un progressivo aumento del tempo passato in rete, a scapito della vita reale di relazione. La *retomania* è una delle dipendenze del Terzo millennio e al pari di altre - come tossicodipendenza e alcoolismo - compromette la vita sociale, professionale e di relazione[331] della persona perché ne mina la capacità di scelta.
Questi aspetti, non estranei alla costruzione di un'identità relazionale, chiariscono

---

[328] A. Alberici, in C. Montedoro, D. Pepe (a cura di), *La riflessività nella formazione*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Rubettino, 2007, p. 65.

[329] La parola *anima* deriva dal greco *ànemos* (vento) - e di questo significato si trova ancora traccia nel nostro anemometro - ma anche, nel linguaggio figurato, "emozione / passione". Nella Grecia antica si faceva riferimento all'anima anche con il termine *psychè* (come avviene nel termine moderno *psicologia*), con un significato più vicino a *spirito* (soffio vitale). Difficile da definire sinteticamente, alla comprensione estesa del termine *anima* ci si può avvicinare meglio attraverso alcune delle contrapposizioni in cui il termine è implicato:
- anima / corpo, dove rappresenta il principio di natura immateriale che rende vitale la materia;
- anima / mente, dove rappresenta la sensibilità compresente alla ragione;
- anima / spirito, dove rappresenta una sensibilità di tipo ricettivo/donativo integrata al principio raziocinante.

[330] G. Longo, *Diluvio di notizie*, Avvenire, 14/05/08, p. 3.

[331] La sublimazione che finisce per esprimersi su immagini e feticci tecnologici, non è neutra di significato, ma è sostitutiva di una sessualità diretta che la persona non è più capace di vivere in modo sano perchè disabituata, inibita nella relazione concreta.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

come le competenze chiave[332] degli Assi culturali - identificati dall'Istruzione - siano espressione dell'urgenza di educare tutta la società a questi elementi fondamentali dello sviluppo contemporaneo. I giovani conoscono meglio di noi le tecnologie, ma forse meno il significato di ciò che questi potenti mezzi hanno nello sviluppo culturale contemporaneo dell'umanità, intesa come valore di un *unicum* identificabile e riconoscibile. Come genitori, docenti e studiosi è ancora nostro il compito di insegnare loro a guardare dentro, anche oltre internet, se stessi e gli altri.

La formazione va modellata alle diverse fasi dell'intera esistenza e chi si muove sulla breccia della ricerca sociale e formativa vive la verità di questa asserzione. Quanto più preme la fase innovativa, tanto più le scelte si fanno meno prevedibili, ma anche meno spontanee e, per una rinuncia alla riflessione, sempre più omologate allo stile del momento. Sottrarre l'uomo contemporaneo all'alienazione della precarietà è possibile *solo con una battaglia quotidiana a colpi di ermeneutica* (Francesco Botturi). Perché ciò sia possibile, l'apprendimento va orientato ad un *modello riflessivo*[333]. A coloro che navigano nella galassia in continua espansione della formazione, tocca il compito inaudito di dare spessore ai contenuti che costituiscono l'oggetto del proprio lavoro. Questa esigenza ci rende non più *erogatori*, ma autentici *testimoni*[334] professionali con una precisa volontà culturale: promuovere libertà auto-regolate all'interno di quel vasto contenitore che si chiama educazione.

L'evoluzione dei modelli trova collocazione dentro un contesto che è anche la nostra storia, ma se questa trasformazione non è regolata da un'info-etica[335] - che riporta l'attenzione su una gerarchia di valori che rivendicano alla formazione un superiore valore d'insieme - può danneggiare il processo maturativo, la sola variabile capace di generare una visione integrata e quindi promuovere valori personali e capacità autonoma di decisione. La spinta alla completa auto-referenzialità, che nasce dall'ignoranza dell'uso etico degli strumenti tecnologici di rete, provoca una perdita di orientamento specifico e relazionale che ostacola la globalizzazione partecipativa[336]. Inoltre, l'insufficienza della capacità di scelta e di lettura individuale dell'esistente provoca nel soggetto uno sradicamento dal territorio e uno smarrimento della prospettiva storica. Questo rende l'individuo facilmente manipolabile, massificabile, ovvero un *valore* sociale *inagente*.

---

[332] Le *competenze chiave* da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria sono le seguenti: *imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire ed interpretare l'informazione.*

[333] C. Montedoro, D. Pepe (a cura di), *op. cit.*, 2007.

[334] P. Pagoto, *Educare all'intership. Da insegnare a trasmettere*, Osservatorio ISFOL n. 1 - 2005 (gennaio-febbraio), pp. 1-24.

[335] Si intende una maniera regolata di comunicare che eviti il pericolo di una dittatura massmediatica; p. e. quella dell'informazione utilizzata usata per fini ideologici o per la collocazione di prodotti di consumo mediante una pubblicità ossessiva. Lo sviluppo deve conoscere la sua direzione per essere chiamato "progresso".

[336] P. Pagoto, *Dalla globalizzazione competitiva alla globalizzazione partecipativa*, Osservatorio ISFOL n. 4 - 2005 (luglio-agosto), pp. 102-160.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

Exaflood & social web

In un momento storico caratterizzato dal rapido espandersi della globalizzazione, la ricerca di una *identità integrale* passa anche attraverso il senso di appartenenza a un territorio virtuale e, quindi, passa anche attraverso un processo di integrazione dell'identità con la rivoluzione tecnologica, di cui siamo testimoni e attori quasi inconsapevoli. La persona e la comunità ritornano ad essere il cuore pulsante della cultura, anche di quella digitale di internet, che sta cambiando direzione. La rete si apre a nuovi scenari identitari e sta diventando un contesto co-partecipativo. Non a caso, il mensile Time - che dedica ogni anno il numero di gennaio alla "persona dell'anno" - nel 2007 al centro della copertina ha messo l'immagine di un monitor argentato, così da rispecchiare il volto del lettore. Sul titolo in basso compariva la scritta: *You. Yes, you. You control the Information Age. Welcome to your world.* (*Tu. Si, tu. Tu controlli l'Era dell'Informazione. Benvenuto nel tuo mondo*).

In inglese *Flood* vuol dire *allagamento*, *inondazione*, mentre *Exa* fa riferimento a *exabyte* o *esabyte*[337], che si trova ai vertici dei multipli del *byte*, l'unità di misura dell'informazione gestibile dal computer. Il diluvio di informazioni è causato sia dalle nuove possibilità tecniche aperte da internet[338] che dalla moltiplicazione inedita delle fonti[339]. Dall'oceano indifferenziato di dati e informazioni percorso dai motori di ricerca del proto-internet, ci stiamo muovendo verso un *mare nostrum,* un luogo più comunitario, meno ridondante e più esemplificativo di quella democrazia attiva suscitata dalla cultura di rete. Con internet, che si avvia a diventare elemento essenziale della vita economica e culturale del pianeta, cresce anche la necessità di gruppi *wiki*[340], di *community* che implicano l'aggregazione di persone legate, realmente o potenzialmente, da qualcosa di specifico. In altre parole, partecipare se stessi, in modo indifferenziato, a tutta la rete comincia ad essere avvertito come qualcosa di *spersonalizzante*[341]. Caratteristica dei *social network* è, infatti, quella di essere disponibili alla personalizzazione sia nella fruizione sia nella costruzione.

Il paradigma della diversità *integrata* e co-partecipativa fa capolino nella rivoluzio-

---

[337] *Esabyte* viene dopo *kilobyte*, *megabyte*, *gigabyte*, *terabyte* e *petabyte*, ciascuno dei quali è mille volte il precedente. Un *esabyte* è quindi mille *petabyte*, cioè un milione di milioni di *byte*, ovvero dieci alla diciottesima potenza *byte*. Il Discovery Institute di Seattle sostiene che il traffico internet intorno al 2015 si misurerà in *zettabyte*, cioè in migliaia di esabyte ... 10 alla 21 potenza di *byte*. Cfr. G. Longo, *Diluvio di notizie*, Avvenire, 14/05/08, p. 3.

[338] Il 19% circa della popolazione mondiale ha accesso a internet: 1 miliardo e 250 milioni di persone su un totale di 6 miliardi e mezzo di abitanti. Negli ultimi 7 anni l'incremento è stato del 244% e la quantità di informazioni che circola sulla rete è in aumento costante. Cfr. G. Longo, *op. cit.*, 14/05/08, p. 3.

[339] I costi sempre più bassi della comunicazione consentono la veicolazione di una quantità enorme di messaggi, dati e informazioni che arrivano sui nostri *pc* da posta elettronica, *web, blog, chat* e *forum;* a questi canali informatici se ne aggiungono altri: quotidiani, periodici, libri, trasmissioni radiotelevisive, telefoni fissi e mobili.

[340] Un *wiki* è un sito *web* (o comunque una collezione di documenti ipertestuali) che può essere modificato dai suoi utilizzatori e i cui contenuti sono sviluppati in collaborazione da tutti coloro che ne hanno accesso, come in un forum. La modifica dei contenuti è aperta e libera, ma viene registrata in una cronologia permettendo in caso di necessità di riportare la parte interessata alla versione precedente; lo scopo è quello di condividere, scambiare immagazzinare e ottimizzare la conoscenza in modo collaborativo. Il termine *wiki* indica anche il software collaborativo utilizzato per creare il sito web. Cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/Wiki

[341] A. Spadaro, dalla relazione tenuta al convegno Ucsi, "*Internet, Informazione e Democrazia*", Auditorium Enel, Roma, 14/05/08.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

ne incrementale di Web 2.0. Il simbolo[342] del nuovo internet sono le comunità virtuali, come *Myspace, LinkedIn* o *Facebook*, siti specialistici dove c'è già un'opportunità di selezione e di co-progettazione. Il fenomeno più recente è costituito dall'evoluzione di questi social network che generano, a loro volta, spazi più riservati e controllati vicini all'idea, molto tradizionale, dei club più o meno esclusivi.
Roberto Panzarani, presentando il suo recente saggio, *L'innovazione a colori: una mappa per la globalizzazione*, afferma che "*se internet e la connessione in rete favoriscono lo scambio di informazioni tecniche e scientifiche, hanno come rovescio della medaglia l'omologazione culturale e la perdita dei valori su cui si regge una comunità*"[343]. Quello che più interessa la formazione è che ogni informazione del Web 2.0 fa entrare in una *rete di relazione* persone e contenuti. Potremmo dire, in sostanza, che in rete al primo posto non c'è più l'*individualismo* - che si ferma alla pubblicazione autoreferenziale di testi, immagini etc. - ma la *condivisione* che si esplicita con la partecipazione, con lo scambio dei contenuti tra *persone* che promuove forme inedite di innovazione. *Innovare* significa operare una trasformazione integrale del soggetto che, per entrare in dialogo con la multiformità culturale e tecnologica, deve saper unire in un circolo virtuoso, riflessione ed esperienza. Rispondere alla chiamata insistente di *essere innovazione* significa fronteggiare il carico d'angoscia e di spaesamento che il profondo mutamento epocale comporta. La spirale di informazioni che tracima dal web provoca un'accelerazione, specificatamente tecnologica, nell'elaborazione del dato che si innesta nel sapere della persona, ma impedisce la conoscenza, che è la sedimentazione esperienziale del dato stesso. La persona, sottoposta alle ferree leggi della biologia, sviluppa una difficoltà crescente a concentrarsi, ad orientarsi davanti ad un'offerta sempre più vasta; il cervello, affaticato dall'eccesso di notizie e di dati, cancella semplicemente dalla memoria a breve termine il dato precedente senza averlo prima elaborato e trasferito alla memoria a lungo termine (A. Oliverio[344]). In sostanza, la mimesi tecnologica è una patologia sociale che impedisce nella persona il processo di progressiva stratificazione storica che è il fondamento della civiltà umana. Tenere conto di questa criticità fa sì che non si traduca in assillo. Affrontarla con l'arma della calma e della fermezza nella decisione, consente il progressivo dominio dei fattori che ne consentono il governo per il bene comune[345].

---

[342] Il Web 2.0 è un termine usato per indicare un generico stato di evoluzione di internet e in particolare del world wide web.

[343] R. Panzarani, *L'innovazione a colori: una mappa per la globalizzazione*, Luiss University Press, Febbraio 2008.

[344] *Alberto Oliverio* è professore di psicobiologia dell'Università La Sapienza di Roma. È autore di oltre 400 pubblicazioni scientifiche, di saggi professionali, didattici e di divulgazione.

[345] Beni comuni sono quei beni "*che una società detiene in comune*" e di cui tutti quindi possono godere, ma che proprio per questo sono "*esposti al degrado ed alla distruzione in seguito a processi di usura senza risarcimento da parte di attori egoistici*" (C. Donolo, *L'intelligenza delle istituzioni*, Feltrinelli, 1997, p. 22). In questo consiste appunto la loro "*tragedia*", nel loro essere essenziali per un vivere civile, ma al tempo stesso estremamente vulnerabili nei confronti di chi ne voglia approfittare. Sono beni comuni sia beni *materiali* come l'aria, l'acqua, il territorio, l'ambiente, le infrastrutture, i servizi di pubblica utilità, sia beni *immateriali* come la sicurezza, la legalità, la fiducia nei rapporti sociali, la regolazione del mercato, e altri beni relazionali simili a questi, di cui si può dire, in generale, che se valorizzati arricchiscono tutti, se degradati impoveriscono tutti.
Cfr. http://expo.forumpa.it/expo/2008/session/la-tragedia-dei-beni-comuni.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

Far parte è un fenomeno che trova nell'orizzontalità le sue caratteristiche distintive. La partecipatività, che emerge dalle forme più avanzate della rete, ci dice che la solidarietà, la rivoluzione nei mezzi di comunicazione sociale, la tecnologia informatica e internet sono tutte realtà attinenti al processo di *inclusione digitale*[346] promosso dalla globalizzazione. Creare sinergie per suscitare il tessuto interculturale su cui si muove la rete, è il primo passo perché questa *inclusione* non avvenga unicamente fornendo computer, ma promuovendo un cambio di mentalità che metta le potenzialità della persona a servizio della comunità e dei suoi bisogni immediati, che susciti reti di creatività condivisa con tutto il territorio.

L'attività professionale come sfida transpersonale

Tutti i luoghi sono un insieme di clima, cultura, storia, ecologia, economia, politica ed ognuno può essere compreso solo se osservato da sguardi capaci di convogliare una consapevole concatenazione di valori e di significati. Il luogo di lavoro viene oggi correttamente considerato non solo come la principale fonte di conoscenza professionale, ma anche di crescita personale.

L'esperienza lavorativa, al pari di altre esperienze umane, è un "oggetto" denso di significato, ricco di valenze individuali e collettive, alla cui definizione concorrono sia le concezioni valoriali sia la storia delle interazioni con soggetti e contesti specifici[347]*.*

Il *Diversity Managment* è *una dimensione che avvalora la tesi relazionale ed evidenzia come il rispetto delle differenze crei le condizioni per una community interna all'organizzazione*[348]. La dimensione *soggettiva del lavoro*[349], chiede di compiere un salto di visione e di cultura. Siamo *davanti a una liquidità di rapporti e a un dinamismo morfologico dell'identità*[350] che *richiede nuove modalità esplicative e gestionali*[351]*.* Quindi, acquisire specifiche abilità relazionali e partecipative - per tradurre, anticipare e trasmettere il cambiamento - diventa una questione fondamentale e decisiva nell'economia complessa almeno quanto lo è la padronanza di abilità tecniche, organizzative, gestionali indispensabili per muoversi con proprietà nella diffusiva dimensione delle reti.

Ogni variazione di scenario è indotta dalla complessità dei mercati, dei processi e dei sistemi che con essi si confrontano e dalla pressante richiesta di un agire sempre più attento alle necessità individuali. Il maggiore ostacolo che si presenta in que-

---

[346] Cfr. C.M. Celli, dalla sintesi della relazione tenuta al convegno Ucsi, "*Internet, Informazione e Democrazia*", Auditorium Enel, Roma 14/05/08.
[347] M. L. Farnese, in A. Grimaldi (a cura di), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Temi&Strumenti, ISFOL 2007, p. 29.
[348] D. Padua, *op. cit.*, 2007, pp. 80-81.
[349] M. Giovine *et al.*, *La qualità del lavoro in Italia - seconda indagine*, I Dossier del mercato del Lavoro, PON Ob. 1, ISFOL 2007.
[350] Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Laterza-Polity Press, Roma-Bari-Cambridge 2003, pp. 53-63.
[351] D. Padua, *op. cit.*, 2007.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

sta fase del processo di internazionalizzazione[352] riguarda la mancanza di competenze manageriali convergenti, adeguate alla complessità e allo sviluppo di soluzioni personalizzate.
Sostenere un processo di trasformazione culturale che sappia associare al concetto di formazione e di autonomia, quello di responsabilità è una priorità.
La forte percezione del mutamento, infatti, sta generando nel nostro tessuto manageriale una crescente domanda di formazione integrale. L'evoluzione unificante del pianeta, partita dall'economia, evidenzia come siamo parte di un sistema complesso che, per mantenere la specificità e la diversità delle aree di interesse, richiede conoscenze pertinenti e individualizzate.

Il nostro tempo è dominato dalla cultura dell'incertezza e, nel mondo del lavoro, questa incertezza riguarda[353]:
- il posto di lavoro, principalmente per la diffusione di logiche organizzative flessibili;
- i contenuti del lavoro, dati dall'evoluzione delle tecnologie (in particolare la microinformatica) e dalla trasformazione dei processi produttivi;
- il contesto socio-lavorativo, a seguito di una mobilità settoriale, geografica e di una più diffusa orizzontalità reticolare e relazionale;
- infine, lo stesso futuro post-lavorativo, per effetto delle mutate dinamiche pensionistiche.

Il mancato dominio dei fattori interculturali - insieme alla scarsa conoscenza del mercato del lavoro e ad una inefficace gestione della propria occupabilità - è una delle cause principali di disoccupazione e di criticità operativa delle strutture pubbliche. *L'instabilità occupazionale*, inoltre, *rende più difficile la socializzazione e la valorizzazione dei lavoratori*[354]. Il lavoro sugli *asset* cosiddetti *intangibili* potrà rilanciare il nostro Paese e renderci competitivi come cittadini europei e più *felici*[355] come persone.

Mettere al centro del sistema economico e produttivo capacità, preparazione e talento della persona è necessario all'economia della conoscenza dove prospera chi sa usare appropriatamente ciò che sa. Essere competitivi significa privilegiare il *time to mind* almeno quanto il *time to market*; alimentare, ricostruire e rilanciare il patrimonio immateriale dei talenti individuali sarà possibile se questi si rispecchieranno nella professionalità e nelle relazioni individuali.

---

[352] Cfr. Rapporto Annuale di ricerca Management Forum "*Le competenze per lo sviluppo*". L'indagine è stata realizzata da Fondirigenti in collaborazione con Università LUISS G. Carli e presentata presso l'Associazione Industriali di Reggio Emilia il 14 marzo 2008. Il Rapporto è il risultato di un'ampia attività di indagine che, negli ultimi due anni, ha coinvolto circa 1.000 tra manager, imprenditori e rappresentanti della business community italiana.

[353] A. Garzia, cfr. http://www.uil.it/quadri/demo_programma/web/occupabilita'.htm

[354] M. Giovine *et al.*, *op. cit.*, 2007.

[355] Stefano Bartolini (Università di Siena) ha da poco sintetizzato sul sito *benecomune.net*, due ricerche svolte su dati americani ed ha dimostrato, anche empiricamente, la probabile correlazione tra felicità e qualità delle relazioni interpersonali.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

La competizione si gioca, difatti, sempre più su aspetti immateriali, come, ad esempio, la capacità di stabilire relazioni personalizzate[356]*. Tale passaggio della comunicazione one-to-many alla comunicazione one-to-one rappresenta uno dei tratti precipui della multidimensionalità che caratterizza le istituzioni del dopo-modernità*[357]*.*

Questi intendimenti, orientati al bisogno di creare una coscienza collettiva dell'istituzione, mostrano come le politiche di gestione delle risorse facciano *leva sulla nuova morfologia umana per trarne distintività nel panorama competitivo*[358]*.*
Il lavoro che abbiamo portato avanti in questi anni si è caratterizzato per l'uso sinergico di diversi strumenti: indagine desk, indagini sul campo, interviste, *focus group* e *workshop* di approfondimento tematico. L'obiettivo è stato quello di tracciare il profilo integrale del decisore-cittadino, inquadrarne le competenze manageriali, vedere quanto pesano sullo sviluppo effettivo del sistema quelle partecipative e relazionali, avviando nel contempo un lavoro di progettazione e sperimentazione nei Tavoli di co-progettazione e di co-formazione mirata e nei *Lab-Forum* tematici. Una delle regole inviolabili dell'architettura è di non progettare mai per un luogo che non sia stato preventivamente visitato. Questa censura arriva al cuore di ogni istituzione e tocca aspetti sia pratici che etici.

Dal momento che ogni soggetto è un capitale inespresso, occorre creare le condizioni opportune affinché esso possa manifestarsi. Questa necessità rappresenta per l'istituzione una doppia difficoltà: infatti non solo essa deve selezionare gli individui che posseggano un significativo capitale sociale personale, ma deve anche sviluppare politiche di gestione delle risorse atte a creare le condizioni per il suo esprimersi[359].

Per contribuire ad esplicitare al meglio le esigenze formative che sono emerse nei decisori e negli operatori, abbiamo sviluppato alcune indicazioni di progettazione[360] su quanto andavamo analizzando. Per incentivare il profitto e l'innovazione - dopo aver empiricamente affrontato *le questioni circa la complessità della gestione dei confini di espressione della libertà identitaria nell'ambito dell'istituzione*[361] - abbiamo deciso di mutuare nel nostro rapporto con il lavoro il comportamento di *pro-sumer* (produttori e consumatori). Con questionari, interviste e incontri (formali e informali) abbiamo verificato se quello che stavamo facendo / utilizzando corrispondeva alle attese degli utenti e nostre.

---

[356] A. Busacca, *L'era del cliente*, in *Il Sole 24 Ore*, Milano 2002, p. 131-147.
[357] D. Padua, *op. cit.*, 2007.
[358] *Ibidem*, pp. 60-61.
[359] *Ibidem*, p. 60.
[360] Per approfondire v. in questo testo: *Riportare il sapere al territorio*; *Progettare è scegliere*. *Appunti per una cooperazione tra progetti*; *Formazione interiorizzata: perché?*. Il Progetto FLAI-*lab* lavora prevalentemente sull'Obiettivo Convergenza, Asse Capitale Umano, Ob. 3.1, Progetto 5, *Qualità della formazione*, allo sviluppo di linee-guida per promuovere piste di co-decisionalità di formazione relazionale e partecipativa.
[361] D. Padua, *op. cit.*, 2007, p. 81.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

La *mission* ricevuta (*Laboratorio di innovazione per un futuro sostenibile*) richiedeva necessariamente di sviluppare un approccio etico. Abbiamo quindi investito sul lavoro di co-formazione, sostenuto la dimensione partecipativa e valoriale, selezionato le componenti chiave che stabiliscono i termini di un rapporto relazionale / professionale e verificato gli elementi personali che vi possono essere coinvolti senza causare derive personalistiche.

Diventare *ricercatori di valore* (relazione e partecipazione) nella nostra attività professionale ci ha dato la possibilità di identificare opportunità e limiti, considerare empiricamente i risultati e *orientare*[362] la validità della loro reciproca integrazione. Non è una via facile quella di ristabilire il valore del limite contrapposto al desiderio; molto resta ancora da fare. In questo cantiere partecipativo ancora in corso, abbiamo però visto salire gli standard di risparmio e di valore e siamo cresciuti nella coscienza che tradizione e modernità esercitano un peso ad ogni lato dell'equazione relazionale. L'esigenza di sottolineare il valore dell'implicito e del simbolico nell'organizzazione è nata dall'osservazione di quanto accade nel particolare ambito della psicoterapia. Quando la persona comprende la sua realtà, diventa parte attiva nel plasmare il suo comportamento individuale e non teme più il cambiamento.

Possiamo anticipare che una struttura partecipativa relazionale facilita la rottura della ripetitività, promuove l'apprendimento, la ricerca attiva e quei processi laterali di creatività da cui scaturisce l'innovazione.
L'applicazione del modello richiede una predisposizione all'empatia e sviluppa la capacità del *genius loci*, ovvero la capacità di saper unire, ad una puntuale analisi dei bisogni, quella di percepire l'atmosfera organizzativa; di riuscire ad identificare le componenti simboliche, analogiche e funzionali che stabiliscono i termini del rapporto tra patto formativo, identità personale e dell'organizzazione e gli elementi di contesto in cui si inserisce.
Quelle sperimentate nel nostro laboratorio istituzionale articolano una linea di indirizzo che si presta bene ad una *personalizzazione del servizio* per un percorso congiunto di co-formazione per decisori.

Essere un valore decisore con un cuore plurale

L'opposizione tra nuovo internazionalismo e identità può trovare una via d'uscita nella riconosciuta capacità della formazione a sviluppare una sensibilità improntata al rispetto delle molteplicità sociali e culturali con le quali il contesto interdipendente si trova inevitabilmente a fare i conti. Ogni uomo sente con forza il bisogno di radicarsi nel territorio dove abita, di identificarsi con le tradizioni locali intrecciandole al-

[362] *"In questo senso, orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé, della realtà occupazionale e del proprio bagaglio cognitivo per poter progredire autonomamente nelle scelte in maniera efficace e congruente con il contesto. L'attività di orientamento si pone pertanto l'obiettivo di favorire nel soggetto la ricerca e la comprensione della propria identità e del proprio ruolo in una determinata realtà (...)"*. Da A. Grimaldi (a cura di), *op. cit.*, 2007, p. 13.

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

la propria e di impegnarsi con la realtà specifica dell'ambiente circostante quando si sente accolto. Essere un valore decisore con un cuore plurale è un obiettivo dinamico che ci porta a dare uno sguardo all'itineranza continua nell'apprendimento.

La crescente consapevolezza che siamo tutti portatori di un punto di vista originale e fecondo è uno dei risultati positivi del pensare globale. Promuovere un pluralismo sostenibile dell'essere significa lavorare per *allargare gli orizzonti della razionalità*[363], perchè se la ragione si chiude in se stessa muore per asfissia; se il corpo si ripiega su di sé, si auto-distrugge; se la parte spirituale non si incardina nell'esistente, disabilita la persona dall'esercizio del proprio ruolo. Rimettere al centro la persona richiede implicitamente di trasmettere una proposta concreta *trasformativa* per lo sviluppo di una pluralità co-essenziale e co-esistente di modelli di vita, di esperienze, di educazione a valori etici, di percorsi personali che incoraggino a ritrovare fiducia, stabilità, propensione ad investire se stessi nell'apprendimento e, quindi, nel futuro. La proposta aperta che vi porgo in queste pagine è un invito ad una cittadinanza attiva capace di trasmettere motivi validi, perché vissuti, che spingano a programmare la vita in modo armonico, *pluripotenziale*. La riscoperta di una dimensione *contempl-attiva* è un fattore co-inclusivo che promuove sapere e imprenditorialità e contribuisce a migliorare la propria relazionalità con se stessi, con la natura, con gli altri.

La co-inclusione mira ad un incontro più profondo nel quale ciascuno include l'altro nella comprensione di se stesso e del suo divenire. Includere l'altro significa includere la parte di verità che coincide con la nostra nel suo punto di vista, nella sua storia. Credo che questa via sia una necessità ineliminabile per una gestione pacifica della multiculturalità. Quando infatti si devono prendere decisioni relative alla vita comune non è sufficiente coabitare - cioè non basta una vita condominiale e neppure scambi estrinseci - ma è necessaria una compenetrazione dialogante[364]*.*

Un agire consapevole non esiste senza lo sguardo attento al contesto concreto. La capacità di sguardo, di accorgersi *integralmente* dell'esistente, diviene quindi un'esigenza prioritaria che la *formazione reticolare* (relazionale e partecipativa) deve promuovere nella persona perché l'agire prenda la forma di una positiva e originale integrazione.

Le condizioni che promuovono il successo della persona sono agli estremi opposti di quelle che promuovono la vendita del prodotto[365]. Competere nell'eccellen-

[363] Dal titolo del VI Simposio europeo dei Docenti universitari, Pontificia Università Lateranense, Roma 5-8 giugno 2008.

[364] D. Falcioni, *Identità ed etica esistenziale: co-inclusione reciproca come cultura di vita, abstract* presentato al CTS FLAI-*lab*, 21/05/2008.

[365] Per il mercato - luogo virtuale che si muove al di fuori di qualsiasi condizionamento di natura etica, generalmente rispondendo ad una logica di profitto - tale consapevolezza è un forte elemento di disturbo poiché si oppone alla logica di standardizzazione che i processi industriali e produttivi devono imporre

3.15 Identità relazionale come valore di differenza

za richiede all'uomo disciplina, sacrificio, rinunzia, rigore nelle scelte e nei costumi, accettare la fatica[366] che inevitabilmente ogni giorno ci viene incontro. Formare persone capaci di farsi rete *bene-stante* di relazione - ovvero di porsi in *relazione educativa* con gli altri e in competente dialogo con il sistema della politica e dei *media* - è la ragione più alta del nostro mestiere di educatori.

I nostri figli avranno una vita più complessa da identificare perché probabilmente meno garantita dalle agenzie educanti e dall'istituzione; l'eredità più preziosa che possiamo trasmettere è la consapevolezza che la libertà è limitata dall'alterità e la responsabilità che abbiamo verso il prossimo è il fattore necessario a garantire la sicurezza del contesto in cui viviamo.

La persona, per esistere, deve vivere la relazionalità che è la responsabilità sociale che porta dentro di sé.
Camillo Ruini

Torna sui tuoi passi, volta indietro la pagina, riprendi il filo di quel discorso che ti pareva concluso, ché troverai sempre un nuovo inatteso insegnamento.
Proverbio ebraico

alla popolazione per sviluppare i loro profitti. Pur di promuovere la massificazione consumistica e adattare lo stesso prodotto alla specificità dei mercati locali, si spostano schizofrenicamente da una parte all'altra del globo materie prime e mano d'opera poiché ciò che conta è rendere competitivo il costo del prodotto e non le conseguenze sociali e ambientali che il suo farsi e vendersi comporta. Certo che dobbiamo preoccuparci anche del pane, ma senza dimenticare che *non di solo pane vive l'uomo*. Sharhazad Housmand, teologa musulmana ha affermato che, secondo il Corano, avere un'identità è *essere una persona consapevole di avere il divino dentro e chi dimentica Dio, dimentica se stesso*.

366 Infatti la nostra vita non può essere esente da prove e il nostro progresso si compie anche attraverso gli errori. Nessuno può conoscere se stesso se non è *tentato*, cioè messo alla prova, né si può vincere senza combattere; ma il combattimento suppone un nemico, una prova, un percorso da affrontare, quindi da *conoscere*. Quanto accennato ci invita ad adottare una grande cautela nell'intraprendere politiche finalizzate ad una crescita economica ottenuta pagando il prezzo dell'impoverimento e del degrado della capacità di relazione.

BIBLIOGRAFIA

ALBERICI A., in C. MONTEDORO, D. PEPE (a cura di), *La riflessività nella formazione*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Rubettino, 2007, p. 65.

ARGENTIERI S., *L'ambiguità*, Vele Einaudi, 2008.

BAUMAN Z., *Intervista sull'identità*, Laterza-Polity Press, Roma-Bari-Cambridge, 2003.

BORGES J.L., *Tutte le opere*, Mondadori, Milano 1984.

BUSACCA A., *L'era del cliente*, in *Il Sole 24 Ore*, Milano 2002, p. 131-147.

CANTA C.C. (a cura di), *Abitare il dialogo*, FrancoAngeli, 2007.

DONOLO C., *L'intelligenza delle istituzioni*, Feltrinelli, 1997.

FARNESE M.L., in A. GRIMALDI (a cura di), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Temi&Strumenti, ISFOL 2007, p. 29.

GIOVINE M. *ET AL.*, *La qualità del lavoro in Italia - seconda indagine*, I Dossier del mercato del Lavoro, PON Ob. 1, ISFOL 2007.

GRIMALDI A. (a cura di), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Temi&Strumenti, ISFOL 2007.

LONGO G., *Diluvio di notizie*, Avvenire, 14/05/08, p. 3.

PADUA D., *Sociologia del Diverity management. Il valore delle differenze culturali*, Morlacchi, 2007.

PAGOTO P. (a cura di), *Imparare per Innovare*, voll. 1 e 2 e CD Rom, II ed. ISFOL, Roma 2006.

PAGOTO P., *Dalla globalizzazione competitiva alla globalizzazione partecipativa*, Osservatorio ISFOL n. 4 - 2005 (luglio-agosto), pp. 102-160.

PAGOTO P., *Educare all'intership. Da insegnare a trasmettere*, Osservatorio ISFOL n. 1 - 2005 (gennaio-febbraio), pp. 1-24.

PANZARANI R., *L'innovazione a colori: una mappa per la globalizzazione*, Luiss University Press, Febbraio 2008.

SCOLA A., FLORES D'ARCAIS P., *Ateismo della ragione e ragioni della fede*, Marsilio, 2008.

SCOLA A., *La tecnoscienza soffoca la ratio*, Agorà, Avvenire 19/03/08, p. 32.

SEN A., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, 2002.

I Memo-pad di FLAI-lab:

La lezione del samurai

Chi sceglie di servire non è per forza uno schiavo. Perchè è il samurai che decide a quale signore "sottomettersi". È una lezione che vale per tutti i tempi e in ogni Paese.

Gi, *Yu*, Jin, Rei, Makoto, Meiyo e Chugi: dietro questi nomi ci sono le regole che fanno un vero samurai.
Gi, cioè la risolutezza, la corretta strada da percorrere. Costi quel che costi. Anche la vita. ***Yu*** l'abilità, sia tecnica che umana. Già, l'*abilità umana* che si può imparare come si apprende a leggere e scrivere. Con fatica, pazienza e dedizione.
Jin l'amore universale verso la natura e tutte le persone.
Rei il retto comportamento, l'osservanza delle regole e della disciplina.
Makoto la sincerità totale, universale, in ogni occasione della vita. La qualità più bella, quella che ti spalanca la sincerità di un'amicizia vera.
Meiyo l'onore e la gloria sul campo di battaglia e nella vita.
Chugi la devozione e la lealtà, verso chi si sceglie di servire, verso i propri simili. È il riepilogo di tutto. Devozione, parola antica.

Sillabe da pronunciare piano, da custodire come un amico devoto, merce rara, roba impagabile, tesoro inestimabile.

Vi suggeriamo di integrare le tematiche del capitolo con le produzioni multimediali presenti nel Cd-rom allegato, in particolare, da *Sapere: il presente della memoria,* scegli *Le regole.*

capitolo 4

ORIENTAMENTO FORMATIVO E SCUOLA

Non è lavorando al mondo che lo si renderà migliore;
è ogni uomo migliore che renderà migliore il mondo.
Madeleine Debrel

Chi vuol muovere il mondo
prima muova se stesso.
Socrate

4.1 GIOVENTÙ. UNA RESPONSABILITÀ STRAORDINARIA

di Patricia Pagoto[1]

Sono venuta a dire una parola, e la dirò ora con questo contributo in forma di lettera e di riflessione. Nonostante le contraddizioni, nonostante le incoerenze, le sfide, questo tempo racchiude delle possibilità, delle promesse, degli slanci e delle richieste che sono straordinari. Come è straordinaria, forse inedita, la voglia di ricominciare a pensare, di prendere coscienza degli avvenimenti, della storia, della consapevolezza che la persona non è fatta solo di informazioni, ma di relazioni con l'altro e con la realtà circostante, di amicizie che, nella reciprocità disinteressata, diventano conoscenza di sé e dell'altro.

La relazione è l'aspetto cosciente della nostra umanità che permette una responsabile *gestione distributiva* dei nostri talenti. Con l'esercizio della sua responsabilità[2] la persona dà anima e forza a se stessa e alla sua comunità e diventa quella parte viva che costituisce e fonda il futuro della sua famiglia, del suo territorio, del suo Paese. Queste categorie sono le stesse che formano una cittadinanza attiva e responsabile[3]. L'indifferenza al proprio futuro si combatte prendendo come compagna di viaggio proprio la responsabilità, opzione necessaria per collocare nel posto giusto, nel tempo, nel mondo - soprattutto nelle relazioni - la propria identità, la propria posizione, le proprie potenzialità.

Stiamo attraversando un periodo di seducente tecnofilia[4] visiva nel quale domina

---

1 Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

2 *Responsabile* è chi sa rispondere a se stesso e agli altri circa il senso e l'orientamento delle proprie scelte. Cfr. Benedetto XVI, *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.

3 Atteggiamento di chi si impegna nella comprensione di materie e fenomeni che ci circondano e, attraverso l'apprendimento dei diritti e il riconoscimento degli obblighi che derivano direttamente da essi, sa creare un sistema stabile di valori cui riferirsi per orientarsi nelle scelte.

4 Per non oscillare pericolosamente fra tecnofobia e tecnofilia occorre adottare una prospettiva fatta da una forte curiosità "interdisciplinare" e un'attenzione centrale e dominante per le esigenze umane - ascoltare, capire, valorizzare le diversità, etc. - che rappresentano la fonte e il fine di ogni reale progresso.

4.1 Gioventù. Una responsabilità straordinaria

la conoscenza specialistica. Lo sviluppo della sfera cognitiva avviene oggi sotto la spinta di un'enorme ricchezza e varietà di stimoli esterni come permette l'applicazione di nuove tecnologie[5]. La sensibilità, le forme espressive e comunicative, il linguaggio e lo stile di vita puntano, più di ogni generazione passata, sull'uso della "vista" - oggi il senso più stimolato nell'uomo. La centralità del corpo, dell'immagine, suggeriscono forme e rapporti relazionali inediti, resi possibili dalle nuove tecnologie, ma ancora da verificare nei loro effetti generazionali.
Quello che costituisce un problema, specialmente tra i giovani, è che la tecnofilia spinge ad una conoscenza specialistica che orienta, tendenzialmente, ad una forma di autosufficienza, di autoreferenzialità che si espande a tutte le componenti della persona impedendone l'unità - cioè l'uso coerente del sapere e del credere nella concretezza delle scelte quotidiane. Questo rende la vostra come la nostra, una generazione disorientata, ammalata nella libertà. Il costante aumento delle patologie del rapporto mente-corpo e delle patologie dell'identità, denunciano la sconnessione tra emozione e ragione e le pretese di stampo onnipotente e narcisistico, che non vogliono riconoscere il senso del limite[6], consumano infinite energie sociali.
Punto sulla responsabilità perché è la chiave del successo e la demotivazione che affligge molti giovani è un'infezione al sistema decisionale che si traduce in irresponsabilità[7] e incapacità di valutare le conseguenze delle proprie scelte. In altre parole, la qualità etica dell'agire umano non sta nelle pretese astratte di assolutezza della ragione, ma nella consapevolezza concreta delle proprie capacità e dei rischi[8] cui ci può esporre, in campo personale e sociale, il nostro carattere e l'ambiente in cui operiamo. L'autentica capacità di scegliere dipende da un atteggiamento globale integrato - ideativo, cognitivo, affettivo - dell'intera personalità. Il *setting* della scelta richiede valori, ideali, senso e significato, ma nel contesto culturale di relativismo in cui siamo immersi si ha tanto la perdita della regola quanto quella della condivisione. La perdita dei riti di passaggio e del loro significato simbolico intacca alla radice *i bisogni di identità, appartenenza, comunità*[9].

Per parlare di qualcosa bisogna conoscerla e, per parlarne bisogna aprirsi alla memoria e alla partecipazione della sua realtà presente. Molto di più che ogni passata generazione siete assediati dai consumi e abbandonati dagli adulti[10]. Nonostante le difficoltà, tra voi giovani appaiono nuove forme[11] esemplari di impegno e di partecipazione nel sociale, come pure forme contratte di socialità immediata, ma altrettanto transitoria, che attutiscono la sensibilità. Alla piena espressione della vostra ma-

---

5 P. Crepet, *Non siamo capaci di ascoltarli*, Einaudi, 2001 e 2006.
6 S. Argentieri, *L'ambiguità*, Einaudi, 2008, p. 85.
7 Intesa come rinuncia irrazionale ad inserirsi ordinatamente in un progetto di umanità solidale, sul piano personale e su quello della collettività, specialmente se concorre all'aiuto dei deboli e degli indifesi.
8 I nostri limiti, riconosciuti e liberati dalla bulimia del consumo, diventano punti di forza.
9 S. Argentieri, *op. cit.*, 2008.
10 D. Rondoni, *Chi si "sporca le mani" con i giovani?*, Noi. Genitori & figli, Supplemento ad Avvenire, 29/06/2008, n. 120 Anno XII.
11 Attraverso reti multiple e aperte di appartenenza, di prossimità come, ad esempio, le esperienze di volontariato o di servizio civile nelle sue svariate forme e stili, i movimenti no-global, ecologisti, pacifisti, etc.

turità costituisce una minaccia la cultura della violenza[12], del bullismo[13], del terrorismo. Altro ostacolo è quello costituito da un sistema educativo, diffuso, ma precario, con punte ancora troppo rare di eccellenza.

La scuola che si apre alle nuove tecnologie ha più che mai bisogno di *maestri* capaci di trasmettere lezioni di umanità e non di *animatori culturali* che riducono l'insegnamento al *problem solving* e all'auto-apprendimento. La scuola deve essere fatta di contenuti e di riconoscimento dell'errore come del merito, non di metodologie standardizzate e di atteggiamenti tecnocratici o lassisti che distruggono l'istituzione e minano il principio di autorità, essenziale nel processo educativo. La scuola non è un'azienda produttiva basata su principi di ingegneria gestionale, profitto e concorrenza, ma qualcosa di peculiare alla persona che ha il compito delicatissimo di formare ad un'ampia visione culturale, come la famiglia ha il compito di formare a quella civile. La scuola deve far emergere tutte le domande che stanno dietro alla grande impresa del conoscere e deve tenerle vive negli anni con il percorso disciplinare dell'apprendimento, per dare un senso più ampio agli orizzonti della nostra ragione. Qui entra in gioco la libertà della persona, la responsabilità per-

---

12 Opzione negativa spesso vissuta come reazione al disagio causato dalla mancanza di un nucleo familiare, di un gruppo di amici, di occasioni stabili di lavoro. I livelli di delinquenza sono cresciuti. La delinquenza giovanile è spesso correlata con l'abuso di alcool e droghe e associata a forme di micro-criminalità e terrorismo. La depressione giovanile è in aumento ed è strettamente dipendente dalla cultura di morte (p.e. dalle minacce contro la vita e la sua dignità costituite da aborto, suicidio, eutanasia), dall'instabilità dei rapporti familiari ed alla povertà delle relazioni.

13 "*...Disagio che apparentemente aggredisce il mondo adolescenziale, ma appartiene alla collettività tutta, divenuta essa stessa fornitrice di cultura bullistica. I bulli si moltiplicano nelle classi come nelle strade, le droghe sono intese come prodotti di uso comune, le regole un optional. Gli adolescenti si difendono attaccando, la famiglia alla finestra a aspettare, la scuola ricompone la trama trascinando i piedi come un vecchio che ne ha viste troppe per rimanere almeno un po' indignato. Forse occorre chiedersi se l'autorevole assente in questo protrarsi di contraddizioni e accuse incrociate, sul disagio e la devianza dei più giovani, non sia il fantasma della comunicazione, quella che sottoscrive la soglia di attenzione necessaria affinché la volontà ad ascoltare e discutere si propaghi nel rispetto dei ruoli e delle competenze, e non scompaia furtivamente alle prime stanchezze dovute ai fallimenti. Raccontandoci le nostre storie personali, inizia a crearsi una via maestra dove meglio osservare per scoprire se qualche bullo/a c'è in prima fila, se qualcuno uno spinello l'ha provato, se insegnanti o genitori, chi per un verso e chi per un altro, sono pronti a incamminarsi verso... pratiche di riconciliazione... Cosa dire a un bullo arrabbiato, a un ragazzo impreparato, quando sostiene che occorre pestare duro per ottenere le cose, per non essere superati, che la droga è una specie di orgasmo… Forse siete troppo giovani per comprendere bene dove ci stiamo incontrando, quanta sofferenza è contenuta in queste stanze, quanta lotta e quanta sconfitta tanti ragazzi hanno dovuto attraversare per rialzarsi. La regina delle bugie è proprio la droga, che ti fa intendere la libertà come una prostituta da inseguire e pagare per avere una prestazione, un piacere dal valore di un'illusione già morta, un piacere come dici tu, scomparso prima ancora di averlo raggiunto. Bullismo che si rigenera, normalità della droga, infantilismo adulto, sono cronaca quotidiana di eventi drammatici, come se ogni tragedia e ingiustizia fosse disadorna della più misera motivazione, anche quando la realtà ci mette con le spalle al muro. C'è silenzio in quest'aula, gli occhi dei ragazzi confermano il tentativo di elaborare una riflessione, di mettere in discussione il proprio vissuto attraverso quello del narratore, nella difficoltà di non incorrere in rappresentazioni sommarie, opache. Forse proprio in questo denudare di ogni giustificazione la violenza, c'è la chiave di accesso per ridefinire il problema di un disagio che riguarda tutti, e il senso di questo incontro nella comunità ... (ci dice che) ... forse non occorre trasformare il presente in una sorta di rivoluzione per veterani della morale e dell'etica, forse occorre solamente consegnare ai giovani buoni esempi, autorevoli perché credibili, smettendola di banalizzare le proprie mancanze, rifiutando di arrenderci all'avanzare di una vita troppo spesso travestita da fannullona, forse in questo modo saremo più vicini alla nostra libertà e alla nostra capacità di riscattarci*". Da V. Andraous, http://www.culturacattolica.it/default.asp?id=17&id_n=8183

4.1 Gioventù. Una responsabilità straordinaria

sonale della scelta, cui nessuno può sostituirsi. Se la persona non è formata alla decisione, rimane in balia dei propri istinti e della propria inconsistenza. Quindi, a voi tocca il compito di porre domande, di insistere perché trovino risposta e non si agitino, latenti, provocando un crescente disorientamento, psicologico e spirituale in tutta la vostra persona. Spetta invece a noi adulti credere nelle vostre risorse positive e assumerci la delicata responsabilità di non lasciarle spegnere nell'anestetico dei troppi stimoli che alienandoci, distruggono la capacità di rapporti affettivi e la sensibilità morale.

La sostanza delle richieste accomuna la nostra, alla vostra generazione. La domanda di amicizia, di affetto, di compagnia per superare le carenze affettive è la stessa, anzi è forse più forte; lo è altrettanto il bisogno di costruirsi un'identità. Avete in comune con ogni generazione passata l'esigenza di essere riconosciuti e di essere protagonisti nella vita sociale, lavorativa e politica. Esiste una cultura consumistica che vuole aumentare a dismisura la spinta all'acquisto e impedirci di vivere secondo necessità e tempi propri all'uomo. In questo contesto che privilegia accumulo e spreco, dobbiamo trovare il coraggio di creare isole, oasi, e terreni di cultura della condivisione.
Esercitiamoci insieme per diventare mediatori "*equiprossimi*"[14].
Con i vostri graffiti urbani - definiti "*rovesciamento anarchico della pubblicità capitalista*"[15] - rifiutate il modello di società consumistica[16] che ci viene proposto. Le forme del parlare, dello scrivere e del vestire estremi che alcuni giovani adottano, rimandano ad un bisogno di mistero e di unione. L'incomprensibilità dei *tag*[17] che fioriscono sui muri spronano a rivedere schemi mentali, pregiudizi, paure ed egoismi per cercare un linguaggio comune. A quelle parti arrese della vita adulta ricor-

---

[14] È un luogo che consente di riappropriarsi del conflitto, con tutto il male e il dolore che ne è derivato, perché solo un contesto che consenta alle parti di dire e rielaborare questa negatività può produrre una risposta carica di significato per i soggetti. È un luogo dove il disordine può essere accolto, dove se vissuti insieme, sentimenti ed emozioni possono essere comunicati e riconosciuti.
Adattato da http://www.peacelink.it/mosaico/a/16349.html

[15] "*Esprimono una pretesa di creatività che allude al creare. Sono la richiesta di attività comuni di collaborazione e testimonianza concreta di capacità di condivisione creativa. Nella loro invasività sono però anche il fantasma ossessivo di una coazione alla creatività... In essi si manifesta soprattutto il desiderio di occupare spazio, ogni spazio vuoto e libero. Dunque horror vacui. Sono inoltre il trionfo dell'ermetismo, dell'incomprensibile, del geroglifico selettivo scelto come cifra dell'immaginario che "divide" dal linguaggio massificato della società. Il tag è il trionfo identitario di chi ripete: noi ci siamo e per voi al pari di questi segni, non abbiamo alcun senso; non sappiamo come dire, ma vogliamo esprimerci ugualmente; non ci fate lavorare, eppure siamo capaci di attività coordinate e complesse. Le superfici imbrattate sono la concreta dichiarazione di ostilità ad una cultura civica e di declino del senso di rispetto e retta condivisione. Ogni tag, infatti, sembra dire che lo spazio pubblico non è di tutti, ma di chi si prende la libertà di espandersi senza chiedere permesso. I graffiti sono una forma di protesta che diviene aggressivo inquinamento culturale*". Liberamente adattato da A. Berardinelli, *Minima*, Agorà, Avvenire 15/03/08, p. 26.

[16] Quello di tante monadi in cui ognuno pensa, vede e vive solo nella prospettiva di sé stesso, percependo gli altri come occasioni utili o come ingombri da abbandonare lungo la strada. Il disagio, la disperazione, la depressione, l'uso di psicofarmaci e droghe, rimandano direttamente a quella frattura che avviene nell'umano quando per l'ansia di avere e mostrare, mancano relazioni significative e stabili.

[17] Quasi sempre la molla che fa avvicinare a questa forma artistica è una reazione al disagio metropolitano che, in molte città, è disarmante. Per reagire alla cupezza metropolitana di fine secolo, alcuni ragazzi iniziano a colorare gli infiniti muri di cemento che li circondano. Le prime volte, per esercitarsi, cominciano a scrivere frasi semplici e poco vistose, per poi crescere tecnicamente ed arrivare alla creazione di quei *murales* complicatissimi, formati da una miriade di colori. Un'altra molla che spinge ad avvicinarsi al graffitismo può essere la necessità di farsi notare, di lasciare il segno nella realtà in cui si vive, di delimitare con il segno il proprio territorio. Cfr. http://www.zai.net/article.php?sid=3636

date che l'uomo senza mistero è estraneo al senso dei suoi giorni, disimpara a pensare, a farsi coinvolgere da emozioni profonde e, quindi, diventa facilmente manovrabile da altri. Tutta la trasgressione giovanile[18] - che ferisce il cuore e troppo spesso viene pagata con la vita - è un'implacabile biblioteca scritta col sangue che ci chiede di transumare nella nostra interiorità. Considero voi giovani uno stimolo continuo all'esercizio del pensiero *laterale*[19].

Per restare fermo, dovrai correre. *Se invece vorrai andare avanti, dovrai correre ad una velocità almeno doppia*. Tratta da "*Alice nel paese delle meraviglie*", questa citazione sta diventando un imperativo per chiunque sia alle prese con il progredire dello studio e con il problema del lavoro. Attorno al lavoro si sono addensate molte nubi che ne intaccano il vero valore di crescita della persona. Da un lato, si sta perdendo il gusto per un lavoro ben fatto, dall'altro, al lavoro vengono associate emozioni negative come scontentezza, ansia, stress, litigiosità, disagio, sensi di colpa, conflitti. Se è vero che ognuno ha il diritto di lavorare, è anche vero che lo ha se e in quanto ha la volontà di impegnarsi, di esporsi, di affrontare i problemi e la prevedibile precarietà professionale, necessaria per formarsi un'esperienza del mondo del lavoro. All'inizio del secolo scorso, Robert H. Benson, nel romanzo "*Il padrone del mondo*"[20], era riuscito ad affrescare, con una singolare precisione, l'esasperazione ideologica di un'intera società incarnata in un movimento di massa che si dilata a tutto il pianeta, fagocitando ogni diversità e originalità dell'esperienza umana.
Grazie agli studi di economisti come Amartya Sen[21], si va delineando un nuovo concetto di sviluppo antropo-economico che si differenzia da quello legato alla mera

[18] La vostra innaturale malinconia, figlia di questi tempi cinici di diffidenza reciproca, le inattese ribellioni e la vostra palese, ma negata fragilità ci mettono nella condizione di capire che il mondo-idolo non ha importanza, ma sono gli uomini che hanno importanza perché il presente e l'avvenire del mondo è quello che essi sono.

[19] Il *pensiero laterale* è ... una prova di intelligenza. L'esempio classico di una persona che usa il pensiero laterale è il personaggio di Sherlock Holmes, il detective nato dalla fantasia di Sir Arthur Conan Doyle. La sua straordinaria capacità di trovare la soluzione a problemi altrimenti insolubili era dovuta alla sua abilità nell'osservare i fatti di una situazione, senza fare presupposti iniziali. Usando il pensiero laterale, egli spezzettava gli elementi di un problema o di una situazione e li riordinava in un modello apparentemente casuale, per arrivare a una visione diversa della situazione e quindi a una possibile soluzione. Il pensiero laterale perciò può definirsi come puro ragionamento deduttivo. Il Dottor Watson, invece, agiva procedendo lungo le linee del pensiero cristallizzato basato su preconcetti... Il pensiero laterale è creativo e dinamico ed incorpora le proprietà del *pensiero associativo*, quindi la capacità di raccogliere e ri-allineare significati, così come il pensiero lineare comporta l'abilità di procedere lungo una linea di pensiero fino a una conclusione.
In altre parole, l'intelligenza è una potenzialità, il pensiero invece è un'abilità. Molto spesso, persone dotate di grande intelligenza non si dimostrano dei buoni pensatori creativi. Costoro, proprio perché si sentono superiori, sviluppano rigidità di attenzione che li porta a voler avere sempre ragione e passano il loro tempo più a cercare di dimostrare che gli altri hanno torto che ad ascoltare un pensiero divergente dal loro. È per questo che per usare in maniera intelligente l'intelligenza, abbiamo bisogno dell'attenzione creativa che si sviluppa nella conversazione: essa non è un lusso, ma un qualcosa che dobbiamo usare nel modo migliore per un mondo migliore. Edward De Bono è lo studioso che più si è occupato di pensiero laterale. Cfr. E. Bono, *Creatività e pensiero laterale*, BUR 2001, e http://www.ctcformazione.it/articoli/2006/art_1_2_2006.pdf

[20] R.H. Benson, *Il padrone del mondo*, Jaca Book, 2008. Declinata in valori assoluti, come umanitarismo e fratellanza universale basati su consumismo e psicologizzazione forzata dei cittadini, l'astratto ideologismo globale profetizzato da Benson è uno scenario pericoloso che potrebbe minacciare davvero il nostro tempo se non difendiamo la nostra umanità da un eccesso di tecnologia.

[21] Economista indiano nato nel 1933, premio Nobel per l'economia nel 1998. Amartya Sen è partito da un esame critico dell'economia del benessere, sviluppando un approccio nuovo alla teoria dell'uguaglianza e della libertà.

4.1 Gioventù. Una responsabilità straordinaria

crescita economica. In sostanza, lo sviluppo economico di un Paese non coincide più soltanto con un aumento del reddito, ma con un aumento della qualità della vita. Di certo, per quanto ci riguarda, questo significa che a tutti noi tocca imparare a confrontarci con un pensiero fluido, modellabile, in grado di leggere le necessità di un territorio e le sue differenze come opportunità.

Il coraggio di educare. La formazione dei giovani è un punto nevralgico per la vita del Paese, per questo, c'è una necessità di attenzione permanente a questo tema. Educare è la grande sfida per ricondurre l'io alla coscienza di sé e del suo impegno nel mondo cioè di sapere perché ogni persona vive, da dove viene e a cosa è destinata. Le competenze sociali richieste a livello europeo sono intese come un invito ad orchestrare le proprie risorse interne in modo creativo e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo[22].
Le attese riposte nei giovani sono alte e solo un sapere vivo, pieno di fiducia può renderle attive. E *fiducia* è il nome che diamo ad una speranza comune. Se da una parte pensiamo a ciò che bisognerebbe fare, di più e di meglio per rispondere a queste attese, dall'altra non dobbiamo trascurare di valorizzare quanto è stato fatto in passato e ringraziare per quello che c'è. Vale a dire, una comunità educativa che nel nostro Paese è ancora sufficientemente libera di formarsi per aiutare i giovani - attraverso programmi teorici e di apprendimento attivo che sviluppano strategie e meccanismi per lo sviluppo di abilità personali (*comprensione di sè, riconoscimento di sé)* e abilità sociali *(interazione, risoluzione di conflitti e di problemi*) - ad affrontare la sfida esaltante della libertà.

La nascente globalizzazione ha riportato in primo piano la questione educativa e relazionale poiché è emersa l'urgenza di ripensare il nesso tra capitale umano, progresso economico e ampliamento degli spazi di libertà tra le persone. L'educazione non è una forma *sui generis* di socializzazione e non è neppure un succedaneo della formazione né della psicologia, ma è un miracolo dell'amore. L'educazione non è un "*mettere dentro*" nozioni, ma un "*tirare fuori*", proprio come suggerisce l'etimo latino da cui deriva il verbo *educare*. Mentre la formazione è un processo controllato dal soggetto medesimo, l'educazione è un processo che richiede il dialogo e la libera collaborazione tra le parti.

Gli abbandoni scolastici sono spesso *provocati* dalla cattiva qualità della scuola - e non può essere diversamente visto che la diffusione di sensibilità e di pratiche nuove spetta direttamente agli operatori - ma la scelta di uscire dal percorso scolastico è *causata* soprattutto dalle illusioni che ci si fa su quello che realmente si desidera fare rispetto a quanto si è portati a fare. Il disagio generato da un sistema educativo da riprogrammare, richiede più formazione, più orientamento proattivo[23] e maggiore versatilità cur-

[22] M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
[23] Attività di educazione alla progettualità, individuale e sociale, che mette la persona in grado di costruirsi una percezione coerente delle sue innumerevoli azioni e reazioni e dell'evoluzione che egli intravede negli effetti di quelle azioni. *Orientarsi* vuol dire soprattutto acquisire la capacità di *scegliere* e quindi di *vivere* esperienze e situazioni cui la persona riesce ad attribuire valore positivo anche se generano fatica e disagio.

ricolare. Le esperienze flessibili[24] di lavoro, ad esempio, possono trasformarsi in occasioni di crescita professionale o di incremento del proprio potere negoziale.

Quel che è in gioco non è tanto l'aggiornamento quanto la riqualificazione[25] delle relazioni. La globalizzazione di oggi non è definibile tanto in termini di delocalizzazione quanto in termini di rapidità delle interazioni che cancellano la ritualizzazione della conoscenza, necessaria alla decisione e alla scelta. Viviamo in tempi di complessità[26] e il *capitale sociale*[27] è la vera ricchezza di ogni organizzazione. Di qui, l'esigenza del mutamento di prospettiva offerta dalla formazione *lifelong learning* che mira alla valorizzazione della persona nel suo complesso e apre al concetto di *occupabilità*[28].
Tanti giovani, freschi di studio, appaiono però agli occhi delle imprese non "*occupabili*"; ciò avviene perché il sapere acquisito a scuola non consente di generare quel valore aggiunto necessario allo svolgimento del compito sin dalle prime fasi dell'inserimento lavorativo. Il fatto è che le imprese domandano sempre più "*knowledge workers*", vale a dire lavoratori della conoscenza[29] capaci non solo di apprendere in fretta la "lingua" dell'organizzazione, ma anche di inserirsi in modo positivo in sistemi di relazioni mettendo il loro capitale sociale a disposizione dell'organizzazione. Quel che più si chiede al sistema formativo, soprattutto quello superiore, è che sia in grado di educare tanto all'apprendimento quanto alla relazionalità capace di dare un contributo ad un progetto comune. Lo studio è un diritto, ma è anche un dovere di collaborazione sociale che può essere *fatto* soltanto se giorno per giorno, anche nelle piccole cose, si sviluppa un metodo[30] di comportamento. Questo esercizio costante costruisce il carattere e prepara ad affrontare le sfide e le difficoltà che la vita presenta. L'educazione è frutto di esperienza e di quella competenza che si conquista con la

---

24 P. Rutelli, M. Agus, R. Caboni, *Lavoro e identità psico-sociali*, FrancoAngeli, 2007.

25 G. Vittadini (a cura di), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini, 2004.

26 Un modo per dire che questo tempo di rete ha fatto emergere una realtà più antica dell'uomo: che tutte le cose sono connesse tra loro, sono interdipendenti. Parlare di *complessità* serve per ricordarci almeno questo: la terra non *appartiene* all'uomo, l'uomo ha solo il compito di *amministrarla*, per sé e per le generazioni future.

27 Definizione usata in sociologia ed economia politica per indicare l'insieme delle relazioni interpersonali formali ed informali essenziali anche per il funzionamento di società complesse ed altamente organizzate. Esistono relazioni ben definite fra capitale umano, capitale sociale e sviluppo economico di una comunità, sia essa una territorio, una regione o una nazione.

28 Le strategie europee per l'occupazione, nel disegnarne i quattro pilastri, introducono il concetto di *occupabilità* che accompagna quelli di *imprenditorialità*, *adattabilità* e *pari opportunità*. Quando si parla di *occupabilità* si intende l'insieme delle capacità (competenze e caratteristiche) che consentono ad una persona di entrare o restare nella dimensione lavoro, ovvero di conseguire o conservare un'occupazione.

29 Cfr. P. Pagoto (a cura di), *Imparare per Innovare*, voll. 1 e 2, II ed., Roma 2006 (pubblicazione disponibile e gratuita. Richiedere a: flailab.online@isfol.it).

30 Il metodo è un insieme, successivo e ordinato, di azioni che l'uomo dispone e attua per raggiungere un fine. I metodi, di per se stessi, non sono né buoni né cattivi. Sono compaginazioni, impalcature di fatto presenti in ogni attività umana. Essendo pressoché innumerevoli i fini che l'uomo può proporsi nella sua attività, possono essere tanti i metodi quanti sono gli aspetti della persona, quanti sono i fini che essa è in grado di perseguire e i contenuti di cui si può occupare. In quanto razionale e intenzionale, l'uomo si definisce nel suo valore per gli scopi che si propone e per la coerente organizzazione dei mezzi e dei metodi atti a conseguirli. I metodologi osservano che per costruire un metodo logico si esigono: la comprensione del fine; la volontà di raggiungerlo; la successione di azioni immediate e fra loro connesse che conducano al fine; l'intrinseca coordinazione di queste azioni in una logica, o idea direttiva, che realizzi la conformità o convenienza tra esse e il fine.

4.1 Gioventù. Una responsabilità straordinaria

riflessione sui risultati del nostro agire, sulle scelte che hanno determinato le nostre azioni e sulla valutazione obiettiva della capacità di reciprocità che si è acquisita. *L'educazione è cosa di cuore* e, come tutte le cose di cuore, non è cosa facile.
Educare è una sfida coraggiosa e fondamentale che contrasta concretamente la povertà e l'emarginazione e che quindi dobbiamo affrontare insieme, co-educandoci alla convivenza e valorizzando le nostre reciproche diversità. Accettare di impegnarsi in un progetto educativo non è semplice, poiché educare richiede pazienza, coerenza e volontà di allontanarsi dalla logica "usa e getta". Nella bisaccia dell'educatore non può, inoltre, essere assente il giusto equilibrio tra libertà e disciplina (senza regole di vita non si forma il carattere) né può mancare l'autorevolezza che rende credibile l'esercizio dell'autorità e che deriva dalla coerenza tra il dire e il fare e dal mettersi in gioco. Per l'educazione, infine, risulta decisivo il senso di responsabilità dell'educatore e di chi viene formato.
L'educazione è la *responsabilità manageriale* che ciascuno di noi ha nei confronti di se stesso, del prossimo e dell'organizzazione ed ha una importanza decisiva non solo nella prima parte della vita, ma anche lungo tutto l'arco dell'esistenza. L'eucazione è un campo di *ricerca innovativa* poiché l'individuo si adegua più velocemente dell'organizzazione cui appartiene. La parola "*educazione*" sottende una difficile verità. Per crescere è necessario scegliere, ma se mancano le regole cui opporsi viene a mancare anche la forza della scelta, che fa crescere, e la spinta al cambiamento, che porta all'innovazione.

Il ritratto della generazione "flessibile" che emerge da una ricerca sociologica[31] dipinge i giovani riflessivi, diplomatici, poco conformisti, cauti nell'esprimere valutazioni, ma soprattutto aperti ad un rapporto di fiducia verso padri, insegnanti, formatori e allenatori (*coach*)[32] se questi sono coerenti con i loro insegnamenti e con i valori che "predicano".
In altre parole, il cinismo arrogante degli Yuppie anni '80 e le utopie sostitutive degli anni '90 hanno lasciato il posto alla voglia di fraternità, di comunità, di cortile, al bisogno di un posto dove sia possibile tentare, ma anche sbagliare, con la sicurezza che un adulto vicino a te è lì pronto a offrirti la possibilità di ricominciare, dopo aver imparato anche da un errore. Quello che si delinea è il ritratto di giovani che *non vogliono essere lasciati soli davanti alle sfide della vita*[33], ai problemi e al dolore. Questo dato sfata la convinzione diffusa che questa sia una generazione senza valori morali, caratterizzata da un vuoto di pensiero; non è così, manca solo di quei punti fer-

[31] In sostanza, le divergenze, la micro-conflittualità e i disagi più gravi per i giovani aumentano quanto meno autorevoli e legittimati sono i comportamenti dei loro genitori e più lassisti i metodi di insegnamento dei docenti. F. Garelli, A. Palmonari, L. Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, 2006.
[32] Un allenatore (coach) rientra (come il *mentor*) nelle figure necessarie ad una formazione integrale e promuove approcci utilizzati nel contesto del bilancio di competenze, è un professionista che si relaziona come un partner - non come autorità o "guaritore" - e si impegna ad aiutare la persona ad ottenere risultati ottimali sia in ambito lavorativo che personale. Esperto nel fare domande e nel far riflettere, mira ad aumentare nella persona che ha in *coaching* la capacità di conoscenza di se stessa.
[33] Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente della formazione delle nuove generazioni*, 21 gennaio 2008.

mi di riferimento che nessuna agenzia educativa sembra oggi in grado di fornire nella giusta misura. Abbiamo bisogno, più del pane, di adulti che in tutti gli ambienti si facciano compagni di viaggio dei giovani.
Una generazione sfortunata, verrebbe da dire, quella dei nostri ragazzi: a loro il mondo degli adulti ha venduto strumenti efficacissimi per spostarsi, per comunicare, per intrattenersi, e però ha offerto scuole e luoghi educativi scadenti, mediamente trasandati, oscurati da burocrazia e avvilimenti professionali. […] *mancano disperatamente adulti che con loro passino il tempo, si spendano in una proposta, in una condivisione. Molti sono gli adulti che si sfregano le mani per i soldi carpiti ai ragazzi vendendo telefoni, computer, programmi, musica o ritrovi. Pochi gli adulti che si sporcano le mani con le domande, le irrequietudini, lo splendore misto a magma dei ragazzini e dei giovani*[34]*.*

La necessità di formare singolarità collaborative è un'emergenza che attraversa tutta la società. Il giovane trova lavoro se è una persona capace di autodisciplinarsi e di partecipare. Senza una personalità adulta, senza una maturazione completa, senza essere, in altri termini, delle *persone sul serio* - ovvero degli uomini e donne autentici, educati alla reciprocità - non c'é possibilità di affrontare e risolvere nessun problema concreto, né personale né sociale. L'*emergenza educativa* che ha per obiettivo lo sviluppo integrale dei giovani sta alla base di tutti gli altri problemi reali di tipo politico, economico, culturale. Senza una pedagogia in cui trionfa il rispetto del ragazzo, della sua grandezza e della sua fragilità, della sua dignità di persona, non si possono costruire cuori di uomini capaci di trasmettere umanità e valori positivi. Gli studiosi hanno definito *flessibile* o *morbida* l'attuale socializzazione giovanile poiché non è più un processo unidirezionale, cioè una forma di mero addestramento al compito, ma presenta aspetti decisamente interattivi che predispongono a collaborazione e reciprocità. Non solo in famiglia[35], ma anche a scuola, prevale una sorta di modello negoziale rispetto a chi rappresenta l'autorità. Viene anche registrata una domanda crescente di spazi di colloquio con specialisti, lontani da genitori e professori.

Se cambiano alcuni meccanismi di socializzazione, non cambia però la priorità di influenza tra le principali agenzie educative (famiglia e scuola). Il luogo primario di educazione rimane la famiglia, terreno prezioso di umanizzazione che può essere sostenuto, integrato, ma non sostituito nella sua missione educativa. Una rete di sostegno efficace a situazioni difficili è rappresentata da forme di associazionismo comunitario in cui il percorso di socializzazione non ha una incidenza epidermica sul singolo, ma lo aiuta a ricostruire concretamente un sistema valoriale che ne rafforzi l'autostima.
L'educazione che *forma* è quella che mira al punto centrale della nostra personalità, il cuore, e da lì si occupa di formare la persona fino alla sua periferia cioè mente e corpo che si trovano a contatto con il mondo.

---

[34] D. Rondoni, *Chi si "sporca le mani" con i giovani?*, Noi. Genitori & figli, Supplemento ad Avvenire, 29/06/08, n. 120 Anno XII.

[35] Anche nelle famiglie, i modelli sono più impostati sulla reciprocità e il dialogo che sull'autorità. Questo non va letto come un sintomo di permissività - dato che ogni famiglia ha comunque le sue regole interne - quanto di necessità di crescita comune nel cambiamento veloce che investe tutti i componenti del nucleo familiare.

4.1 Gioventù. Una responsabilità straordinaria

Educare significa co-formarsi alla reciprocità nella personale ricerca di un giusto equilibrio tra libertà e disciplina che miri al *dinamismo della ragione*[36].
È perciò necessario affrontare con coscienza nuova il proprio percorso di studio e accettare che non debba portare tutti a fare la stessa cosa nello stesso modo, bensì vada pianificato per consentire di portare a compimento le proprie doti naturali. In questo senso, possiamo considerare la cultura come ancella della natura.
Questo processo di rinnovamento educativo può compiersi soltanto se si muove sul binario della reciprocità. L'egualitarismo che tende alla ripetizione ed alla massificazione, si può superare con una politica formativa *individuativa*, che si basa sull'idea di una uguaglianza sostanziale della dignità della persona e, per questo, è attenta a riconosce e rispettare le propensioni di ognuno. *Così che l'artigiano e il professore abbiano riconosciuta pari dignità, come anche il dirigente e l'operaio. Ma a ciascuno sia dato di poter aspirare alla compiutezza nel proprio lavoro*[37].
Esercitarsi a identificare obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita genera capacità di scelta e di indirizzo specifico sull'orientamento da dare al proprio sapere ed alla propria esistenza.
Molti giovani si interrogano guardando la situazione dei loro padri o dei fratelli maggiori. E molti evitano di fare programmi. La domanda "*cosa vuoi fare da grande*?" appare oggi quasi una provocazione. Eppure l'interrogativo è quanto mai concreto ed ha il pregio di riportare in primo piano l'equivoco in cui è caduto il sostantivo "*lavoro*" che non è sinonimo di "*contratto*"[38]. Non è cambiato "il lavoro" in sé né l'opera dell'uomo può risolversi nella tipologia di contratto che lo subordina. Lavorare nel tempo presente richiede lo stesso atteggiamento *integrale* che ha richiesto agli artigiani di duemila anni fa. Lavoravano anche loro "a progetto" e, quanto più erano capaci di pianificare le commesse, esercitare un giusto diritto al guadagno, puntuali nella consegna e accurati nell'esecuzione, tanto più erano affermati e richiesti. In una parola, il lavoro di oggi - come quello di sempre - per diventare un'impresa di successo, richiede uno spirito di *imprenditorialità integrale* che comprende impegno, creatività e servizio.
La riduzione progressiva del contratto di lavoro a tempo indeterminato può, quindi, trasformarsi nella possibilità di far emergere l'essenza del lavoro stesso, come ciò che può e deve produrre libertà, maturazione della persona e sviluppo della propria coscienza, personale e sociale. Per questo, occorre superare la competitività selvaggia

---

[36] Espressione così sintetizzabile: coscienza della realtà emergente nell'esperienza, secondo la totalità dei suoi fattori. Lo sviluppo della dinamica della ragione si chiama *cultura*, cioè coscienza critica e sistematica dell'esperienza. Il termine *critica* riferisce l'esperienza ad un ambito valoriale; *sistematica* riferisce l'esperienza alla coerenza ideale nella storia e nel tempo.

[37] L. Servadio, *La scuola torni ai talenti individuali*, Agorà, Avvenire 27/02/08, p. 27.

[38] Secondo l'art. 1321 del *Codice Civile*, il contratto è *l'accordo di due o più parti per costituire, regolare o estinguere fra loro un rapporto giuridico patrimoniale*. Mediante il contratto, il lavoratore si obbliga a prestare il proprio lavoro, intellettuale o manuale, alle dipendenze e sotto la direzione del contraente e suoi rappresentanti e questi si obbliga a pagare la retribuzione (salario o stipendio). Il lavoratore può recedere dal contratto mediante le dimissioni; più vincolato il recesso del datore di lavoro, cioè il licenziamento, che è ammesso soltanto in caso di giusta causa. Nel contratto individuale di lavoro sono contenute indicazioni circa l'orario di lavoro, l'ammontare della retribuzione, il profilo professionale delle varie qualifiche e altre clausole riguardanti il rapporto di lavoro.

che impoverisce la persona e boicotta la crescita equilibrata dell'intera comunità umana. Fuori da una prospettiva che concorra al bene comune, infatti, non c'è rispetto per la vita e, quindi, non c'è giustizia. L'individualismo e l'incoerenza, la banalità, il velleitarismo incapace di ideale, l'indifferenza, l'aridità spirituale e la maschera del luogo comune offuscano la consapevolezza che, come diceva Pascal[39], nel bene e del male l'uomo supera infinitamente ciò che fa e la sua libertà lo segue sempre.
La libertà cui ci riferiamo consiste nella capacità di *volere* e *selezionare*, giudicando e motivando le scelte che si compiono in relazione alla dignità e all'uguaglianza propria e dell'altro. La libertà è strettamente collegata con la capacità relazionale[40] che rappresenta la realtà costitutiva dell'uomo. L'uomo infatti non è un'*isola monologo*, ma un *ponte dialogale* di responsabilità sociale[41] capace di respingere l'illegalità[42].

Non si è *popolo* né *comunità* assommando individui, lo si diventa quando si è capaci di rifiutare la tentazione di agire come se l'altro servisse solo quando è necessario e ci si impegna a *spendersi perché l'altro, da problema diventi risorsa*[43].
Non teme il futuro chi si sa impegnarsi per costruire il destino della sua famiglia, della sua città e osa scendere dentro se stesso per organizzare la sua speranza. Il futuro è di chi si allontana dalla deriva dal credere che ognuno può bastare a se stesso. Quello che da dieci anni a questa parte fa la differenza, sul lavoro e nella vita, è proprio la capacità di guardare, di mettere attenzione sulle cose, sugli avvenimenti. Per essere, come diceva Husserl, "*funzionari dell'umanità*", non disperdetevi, non fate niente senza il gusto del bello e dell'ordine. Nel *pressapochismo* si può perdere tutta la vita. Chi fa a "*qualche maniera*", impara a parlare nello stesso modo e la parola trascurata[44] porta ad un pensiero confuso.
Aiutateci ad aiutarci e di tutto ciò che non riusciamo a darvi, dovete perdonarci. Fa-

---

39 Blaise Pascal (1623-1662). La vita di Pascal è stata quella tipica del genio precoce. Chateaubriand riassunse così la sua biografia: "*Ci fu un uomo che a 12 anni, con aste e cerchi, creò la matematica; che a 16 compose il più dotto trattato sulle coniche dall'antichità in poi; che a 19 condensò in una macchina una scienza che è dell'intelletto; che a 23 anni dimostrò i fenomeni del peso dell'aria ed eliminò uno dei grandi errori della fisica antica; che nell'età in cui gli altri cominciano appena a vivere, avendo già percorso tutto l'itinerario delle scienze umane, si accorge della loro vanità e volse la mente alla religione; che da quel momento sino alla morte – avvenuta a 39 anni – sempre malato e sofferente, fissò la forma della lingua in cui dovevano esprimersi Bossuet e Racine, diede il modello tanto del motto di spirito più perfetto quanto del ragionamento più rigoroso; che infine, nei brevi intervalli concessigli dal male, risolse quasi distrattamente uno dei maggiori problemi della geometria e scrisse dei pensieri che hanno sia del divino che dell'umano. Il nome di questo genio portentoso è B. Pascal*". Cfr. http://www.linguaggioglobale.com/filosofia/txt/Pascal.htm

40 La capacità relazionale non è solo quella interpersonale, ma è anche la capacità di relazione con se stessi e l'intera creazione.

41 Qui si intende la manifestazione di volontà e l'integrazione di valori sociali e ambientali di natura etica all'interno della visione complessiva dell'agire esistenziale.

42 Ovvero, non pagare le tasse e farsene un vanto; non rispettare le istituzioni; frodare nel commercio e nella produzione manifatturiera; guidare ubriachi o drogati mettendo a rischio la propria e l'altrui vita; non rispettare gli elementari diritti dei lavoratori per ottenere profitti sempre maggiori; non rispettare le norme igieniche e la profilassi, nel caso di malattie trasmissibili. Questi sono alcuni tra i comportamenti illegali che mettono a repentaglio l'ordine sociale cui ciascuno di noi deve contribuire per la sicurezza di tutti. I comportamenti umani segnati da profondo individualismo sono dei veri e propri attentati alla società nel suo insieme.

43 G. Matino, *In cerca della speranza perduta*, 5 gennaio 2008,
cfr. http://www.feltrinellieditore.it/BlogItem?item_id=2623

44 Per approfondire, leggi su questo testo: *I verbi dell'essere* (par. 4.12).

telo per voi. Il perdono serve a far star meglio chi lo concede, non certo per rendere migliore chi ha commesso il torto. Ma il perdono è una scelta della mente che guarisce la volontà, è una dimostrazione di profonda fiducia nella capacità di ogni uomo di migliorare se stesso. E la fiducia è la capacità di attivare la fede. Perdonateci se la vita è diventata una lagna, uno sbadiglio, il luogo comune che abbiamo riempito di noia, togliendo il fascino del mistero, della dissuasione e del divieto e si è riempito di una cultura di morte. Perdonateci se non abbiamo difeso per voi i valori che erano stati consegnati ed avevano garantito il nostro futuro. Perdonateci se non abbiamo compreso in tempo che un giovane se *non trova da alcuna parte il sapore dell'infinito ne cercherà qualche scadente o avvelenata imitazione*[45].

Per vivere e diventare una efficienza positiva, è importante trovare il coraggio per *leggere* il bene che c'è, anche se non fa rumore, nella rappresentazione quotidiana del meraviglioso mistero dell'esistenza. *Essere chiari e responsabili nel proprio pensiero è il pegno della libertà*. *Quando provate dolore nell'anima, guardate le stelle e l'azzurro del cielo*[46]*.* Immergete nella natura il vostro sguardo. La sua bellezza è un libro autentico, aperto sulla verità dell'essere e dell'avvenire. Un profondo conoscitore dei giovani, Giovanni Paolo II, ha detto che *legittimamente si può pensare che il futuro dell'umanità sia riposto nelle mani di coloro che saranno capaci di trasmettere alle generazioni di domani ragioni di vita e di speranza.*
Mi auguro per ciascuno di noi che sarete tra questi. Lavorate con gioia per il nostro Paese, per l'Europa, per la Terra tutta e cercate, per amore delle generazioni che seguiranno la vostra, di costruire un avvenire migliore del presente che avete trovato. Grazie per essere arrivati fin qui.

Noi sappiamo cosa è la vita, ne facciamo esperienza.
La vita è fatta di pane e miracolo, è fatta di argilla e di amore.
Vita è respirare, ridere, amare, gioire, lottare con la morte,
vincere, perdere e avere l'infinita pazienza di ricominciare.
Vita è lasciarsi catturare dalla pietà, saper piangere il pianto dell'uomo e abbracciare la gioia di chi ci è accanto, amare pace e giustizia e farsene testimoni.
Vita è riempire la vita di quelle cose che vanno oltre la morte.
Ermes Ronchi

Non basta amare. Bisogna che i giovani si sentano amati.
***Giovanni Bosco**, Lettera del 10 maggio 1884*

[45] D. Rondoni, *Il male di vivere si vince con la libertà*, Avvenire, 26/06/08, p. 1.
[46] P.A. Florenskij, *Ai miei figli. Memorie di giorni passati* (1916-1925), a cura di N. Valentini e L. Îák, tr. it., di C. Zonghetti, Mondadori, Milano 2003. Pavel A. Florenskij (1882-1937) è una delle figure più significative e sorprendenti del pensiero russo, oggi riscoperto in gran parte d'Europa (dopo oltre cinquant'anni di oblio) come uno dei maggiori pensatori del Novecento. Florenskij è anzitutto un filosofo della scienza, fisico, matematico, ingegnere elettrotecnico, epistemologo, ma anche filosofo della religione e teologo, teorico dell'arte e di filosofia del linguaggio, studioso di estetica, di simbologia e di semiotica.

"La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. Cosa significa "una testa ben piena" è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucchiato e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una "testa ben fatta" significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di: un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi; principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso. […] Al nuovo spirito scientifico si dovrà aggiungere lo spirito rinnovato della cultura umanistica. […] Un'educazione per una testa ben fatta, mettendo fine alla separazione tra le due culture, consentirebbe di rispondere alle formidabili sfide della globalità e della complessità della vita quotidiana, sociale, politica, nazionale e mondiale. […] Un insegnamento educativo ha la missione di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere. Può aiutare a divenire migliori e, se non più felici, ad accettare la parte prosaica e a vivere la parte poetica delle nostre vite."

Edgar Morin

BIBLIOGRAFIA

Argentieri S., *L'ambiguità*, Einaudi, 2008.

Benedetto XVI, *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.

Benson R.H., *Il padrone del mondo*, Jaca Book, 2008.

Berardinelli A., *Minima*, Agorà, Avvenire, 15/03/08.

Bono, E., *Creatività e pensiero laterale*, BUR, 2001.

Commissione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, UE, Bruxelles 2006.

Crepet P., *Non siamo capaci di ascoltarli*, Einaudi, 2001 e 2006.

Florenskij P.A., *Ai miei figli. Memorie di giorni passati* (1916-1925), a cura di N. Valentini, L. Îák, tr. it. di C. Zonghetti, Mondadori, Milano 2003.

Garelli F., Palmonari A., Sciolla L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, 2006.

Matino G., *In cerca della speranza perduta*, 5 gennaio 2008.

Pagoto P. (a cura di), *dal Welfare al Web*, ISFOL, Roma 2001.

Pagoto P. (a cura di), *Imparare per Innovare*, voll. 1 e 2, II ed., Roma 2006.

Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

Rondoni D., *Il male di vivere si vince con la libertà*, Avvenire, 26/06/08.

Rondoni, D., *Chi si "sporca le mani" con i giovani?*, Noi. Genitori & figli, Supplemento ad Avvenire, 28/06/08.

Rutelli P., Agus M., Caboni R., *Lavoro e identità psico-sociali*, FrancoAngeli, 2007.

Scoppola P., *Un cattolico a modo suo*, Morcelliana, 2008.

Servadio L., *La scuola torni ai talenti individuali*, Agorà, Avvenire, 27/02/08.

Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002.

Vittadini G. (a cura di), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini, 2004.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Universitaria Barbera, Firenze 1962.

La realtà ci ferisce e
allo stesso tempo ci cura.
S. Kaplan-Williams

4.2 IDEE DI OCCUPABILITÀ PER ORIENTARSI AL LAVORO

di Chiara Loasses[47]

Prima di consultare le schede di occupabilità[48]

Che cosa hanno in comune tutti i lavori che presentiamo nelle schede di occupabilità? La flessibilità, la mobilità, la prossimità. La **flessibilità**, parola d'ordine che circola con frequenza nel mondo del lavoro, facilita anche la riemersione del sommerso. Su scala europea la flessibilità del lavoro viene indicata come uno degli ingredienti principali della competitività del singolo e dell'azienda. Diverse forme di lavoro precario, sorte all'insegna della flessibilità, si stanno progressivamente radicando nel presente. Nel concreto, *flessibilità* vuol dire accettare un lavoro anche a tempo determinato e/o parziale, dove le otto ore canoniche sembrano superate. Le garanzie e le tutele per i nuovi lavoratori richiedono che si possano trovare e rendere attive formule che, pur in sintonia con la produttività dell'azienda, non pregiudichino la qualità di vita del lavoratore e rispettino le esigenze della sua vita sociale e di relazione. Passiamo all'altra parola chiave che emerge dalle schede che vi offriamo: **mobilità**, lavorativa, fisica e sociale, che coniugata alla flessibilità aiuta davvero ad inserire una nuova valenza produttiva nel territorio.

Prossimità, intesa sia nel senso di prestazione personalizzata, di servizi e consulenza per la costruzione di itinerari formativi e di prodotti appropriati alle esigenze, sia di aspettative e potenzialità del cittadino/utente del territorio di riferimento. Per operare nel Mar dei Sargassi del nuovo mondo del lavoro, come fanno tutti gli imprenditori che si misurano con l'innovazione, si rivela comunque determinante la capacità di leggere, ascoltare la realtà che ci circonda ed agire in autonomia. Per portare a buon fine un progetto è bene saper coltivare la capacità di scegliere e di decidere, porre un problema, fare analisi, ipotesi, valutare, sviluppare alternative, capacità di trattare gli imprevisti. Dalla ricerca-azione *Imparare per innovare*, condotta nel corso del biennio 2005-2006 dal laboratorio di FLAI-*lab*, viene confermato come le competenze trasversali che nascono dalla corretta applicazione delle proprie esperienze personali siano ingredienti indispensabili per creare un circolo virtuoso

[47] Ricercatrice del Progetto ISFOL FLAI-*lab*. Ha svolto attività di docenza e di ricerca presso la Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università di Roma "La Sapienza" e la Facoltà di Lettere dell'Istituto Universitario di Napoli Suor Orsola Benincasa.

[48] Le schede di occupabilità qui proposte non vogliono configurarsi come un elenco di nuove professioni. Per questo c'é *il Repertorio delle Professioni dell'Isfol* (professioni@isfol.it).
Quelle che seguono non sono che uno spunto di riflessione sulle indubbie novità prodotte dal web, ma anche esempi delle evoluzioni, dei cambiamenti e delle trasformazioni di molte attività "tradizionali". Troverete, inoltre, altre idee su *dal Welfare al Web* (P. Pagoto (a cura di), *dal Welfare al Web*, ISFOL, Roma 2001). È possibile richiedere il volume scrivendo una mail al Progetto FLAI-*lab* (flailab.online@isfol.it) o consultarlo al Centro Documentazione Specializzato dell'ISFOL (Via Lancisi n. 29, 00161 Roma).

4.2 Idee di occupabilità per orientarsi al lavoro

di capacità ed opportunità concrete di lavoro in grado di produrre ricchezza, interna ed esterna, per il singolo e per il territorio.

Dai Tavoli di co-progettazione organizzati da FLAI-*lab* è emerso che "*l'impegnarsi in una conversione di capacità e di conoscenze sia preferibile al rischio di rimanere inattivi in un girotondo che rischierebbe di deformare la capacità di avanzare loro e della loro azienda*". Muoversi, per il singolo e per l'impresa, non è unicamente una necessità ma va considerata un prezioso alleato per dare la giusta forma alla propria autonomia, per valutare la propria capacità di adattamento al nuovo, di rinnovata negoziazione con il contesto.
"Muoversi e avanzare", in senso metaforico e letterale, sembrano quindi essere le parole d'ordine, antiche e futuribili, di questo *e*-tempo. È infatti un sapere antico quello da cui attingono questi suggerimenti. La scuola dei peripatetici, fondata dal filosofo greco Aristotele, prese il suo nome proprio dal fatto che le dispute venivano fatte camminando.
La studiosa americana Rebecca Solnit, in *Wanderlus*t[49], studiando la storia del camminare, ne ha tratto una metafora che forse riguarda ciascuno di noi. La studiosa ricorda che le folle dovrebbero prendere una direzione verso qualcosa e non girare su se stesse, né ripetere sempre gli stessi percorsi per evitare di incardinarsi su abitudini che inchiodano. Le sue ricerche mettono in luce, in accordo con i dati OMS, l'Organizzazione Mondiale della Sanità, il danno fisico e culturale che deriva da un atteggiamento di stasi. La Solnit ritiene che le palestre, insieme a computers e macchine, siano tra le cause, insieme con un'alimentazione errata nei modi e nella composizione, del declino del camminare. La tesi sostenuta, in sintesi, è che il contatto con la terra, tipico del camminare, aiuta la snellezza di corpi e idee. Il tempo del virtuale ha trasformato l'uomo in una sorta di "Sisifo aerobico" incollato alla sua postazione di lavoro che, per la velocità richiesta nelle prestazioni e nelle decisioni, non ha più tempo per meditare, per riflettere e quindi per progettare e tirar fuori idee originali. Il mondo del lavoro, a saperlo ben osservare, offre ampie opportunità a chi cerca di coniugare le proprie abilità con le nuove attività emergenti dalla società della rete. Nella grande "*e-cucina dell'occupabilità*"[50] ognuno è in grado di mettere insieme, cambiare e personalizzare, attraverso percorsi formativi o di aggiornamento, il suo lavoro. È questo uno dei vantaggi della società dell'Informazione e della Conoscenza, che ha ridisegnato i confini del mondo del lavoro rimuovendo molti ostacoli e barriere d'ingresso. Per cominciare questo percorso è necessario comprendere che la rete é uno strumento di conoscenza, non soltanto di mera informazione. L'entusiasmo iniziale dei pionieri in corsa ha rischiato di far prevalere la tendenza a considerarla come un modo rapido di aprire canali per fare soldi e spenderli. La brusca sterzata dall'informazione alla speculazione ha fatto correre il pericolo ad internet di trasformarsi in un immenso centro commerciale per investito-

[49] R. Solnit, *Wanderlust: A History of Walking,* Penguin Books, 2001.
[50] P. Pagoto (a cura di), *op. cit*, 2001.

ri assetati di guadagni, che si esprimono con un linguaggio rigido, standardizzato e culturalmente impoverito dai canoni rapidi di comunicazione imposti da un banner. Alcune tecnologie, per essere metabolizzate nel quotidiano, hanno bisogno di sperimentalità concreta. Neppure grazie all'informatica, che ci costringe a varcare limiti inesplorati, le cose possono essere svolte essenzialmente via cavo. Il lavoro emergente ci avverte che il futuro per il lavoro c'é. Le numerose opportunità in crescita, che dalla rete si riversano sul territorio e sul sociale, ci dicono che è un campo dove c'è molto da esplorare. Il nostro pianeta é ancora pieno di mestieri che non si possono, né si potranno, svolgere soltanto via computer. Le idee di occupabilità che seguono non sono proposte avveniristiche, neppure le più insolite. Vogliamo offrirvele anche come occasioni di riflessione e non soltanto come spunti per un lavoro che sta aspettando chi sa cercarlo.

Quanto alle attività proposte, sappiamo che il loro ambito di competenza può facilmente evolversi, integrarsi e confluire anche in compiti e settori indicati come appartenenti ad altre attività. Questo accade perché le nuove abilità produttive spesso consistono nella capacità di connettere alcune fondamentali conoscenze di base, come la conoscenza della rete, l'uso di una lingua straniera, principalmente quella inglese, con attività emergenti sul territorio che possono anche avere sviluppo rapido ma intermittente. Tra le tante, ve ne abbiamo segnalate alcune "a confini deboli", proprio per evidenziare come, con nomi diversi, i compiti si avvicinino fin quasi a fondersi e spesso è una conoscenza di nicchia quella che tra l'una e l'altra attività fa da... esaltatore di sapore del sapere. Abbiamo voluto dare attenzione a questo scenario delle opportunità di lavoro nuovo, o con forme nuove, perché rispecchia situazioni peculiari della società odierna. A seconda delle necessità e della dimensione dell'impresa sul territorio, si passa infatti da figure tipiche e molto vicine alle professioni tradizionali, come ad esempio l'operatore turistico, ad altre connotate invece da una iper-specializzazione funzionale quasi di tipo "mono-compito", come quelle dell'*Affinatore* o dell'*Assaggiatore* che troverete più avanti. Siamo sicuri che non appena proverete ad indossare le idee di occupabilità che sentite più su misura per voi, riuscirete anche ad assaggiare meglio voi stessi, affinare il vostro fiuto sulle opportunità che vi circondano e ad arricchire questo prontuario per l'emersione di potenzialità, con la vostra esperienza!

Fratelli miei, amate tutta la creazione nel suo insieme e nei suoi elementi,
ogni foglia, ogni raggio, gli animali, le piante.
Amando ogni cosa capirete il mistero divino delle cose;
e una volta capito, lo conoscerete ogni giorno sempre di più.
Finirete per amare il mondo intero con un amore universale.
***F. Dostojevskij**, I fratelli Karamazov*

In fondo esiste una sola grande avventura
ed è dentro, dentro se stessi.
Henry Miller

Istruzioni per l'uso delle schede di occupabilità

Vi suggeriamo di crearvi una vostra agenda di percorso nella quale annotare le vostre ricerche, i contatti, le parole che vi interessano, insomma un vero e proprio diario di bordo che vi accompagni nel vostro viaggio dentro e fuori la rete. Riteniamo utilissimo questo esercizio che vi permetterà di verificare i progressi della vostra ricerca. FLAI-*lab* intende offrirvi anche alcuni suggerimenti dove trovare strumenti, informazioni, consigli, indirizzi, etc. per strutturare un vostro percorso individualizzato di ricerca e orientamento, nel mondo delle nuove opportunità di lavoro offerte dalla rete. La documentazione individuale, l'indicazione dei siti più utili e più ricchi di informazione, diventa, infatti, un momento fondamentale nella ricerca attiva del lavoro ed é in grado di dare un alto valore aggiunto a tutte le informazioni presenti in queste pagine. La rete, come sapete, é un meccanismo di scatole cinesi e, quindi, da ciascuno dei siti indicati sarà possibile accedere a tanti altri link, già distinti per materia, e recuperare informazioni anche sugli indirizzi utili sul territorio. Vi suggeriamo di fare subito un primo giro di orientamento nel sito del Ministero del Lavoro (www.lavoro.gov.it), in cui troverete i collegamenti ai principali siti istituzionali europei (Commissione, Fondo sociale) e nazionali, come l'ISFOL (che é possibile anche raggiungere direttamente da www.isfol.it), che si occupano di formazione e lavoro, dove si possono trovare aggiornamenti costanti su bandi, iniziative di formazione, oltre che un indirizzario completo delle strutture periferiche del Ministero (centri per l'impiego, assessorati) presenti su tutto il territorio nazionale.
Tutte le schede proposte mirano, in una palestra virtuale, allo sviluppo di una capacità di contaminazione tra settori e generi, anche apparentemente lontani tra loro. Ad alcune di queste abbiamo qua e là aggiunto delle indicazioni da "ipertesto delle attività" per darvi un'idea di *chi-fa-cosa* e *con-chi* e permettervi di proseguire poi da soli in questo gioco di assemblaggio di competenze e di caccia a nomi diversi, sconosciuti, spesso creati "sul posto". Guardatevi intorno. Le idee migliori vengono da uno sguardo curioso e attento verso l'ambiente nel quale viviamo e verso i bisogni del territorio!

Analizzando e valutando ogni giorno tutte le idee,
ho capito che spesso tutti sono convinti
che una cosa sia impossibile
finché arriva uno sprovveduto che non lo sa e la realizza.
Albert Einstein

Idea per idea:

1. Addetto al Service Editoriale

Il mondo editoriale non è fatto solamente per un posto sicuro e per essere assunti in una qualsiasi impresa. Oggi si può anche diventare imprenditori di se stessi costruendosi una professionalità da freelance o tentando la strada dell'**Addetto al Service Editoriale**: dalla progettazione del testo alle pellicole finali per andare in stampa. Per operare in regime di ricerca e di autonomia è necessario avere una buona conoscenza di una lingua straniera, possibilmente veicolare come l'inglese, e saper utilizzare gli strumenti informatici. Per lo start bisogna entrare in contatto con case editrici, con un buon business plan e organizzarsi un lavoro autonomo di servizio/sussidio. Il sito **www.artjob.it** dispensa consigli per muovere i primi passi ed offre una bacheca dove si incontrano domanda ed offerta. E l'Aipsc (Associazione Italiana Professionisti Spettacolo e Cultura) pubblica ogni anno una guida su leggi, contratti e fisco (sito **www.aipsc.net**).

2. Affinatore & Assaggiatore

All'inizio degli anni novanta, *l'Atlante dei prodotti tipici* stilato dall'INSOR dichiarava che esistevano 403 tipi di formaggio italiano. Negli ultimi anni il fenomeno della *globalizzazione gastronomica* ha imposto regole precise: grandi quantità, prezzi competitivi, sicurezza sanitaria. Questo ha purtroppo portato ad una diminuzione delle specificità dei prodotti, sempre più inodori e insapori, realizzati con latte pastorizzato.

La tendenza sta cambiando negli ultimi anni, spinta dalla nuova filosofia enogastronomia dei slow-foods che tende a recuperare il senso del gusto non solo nella scelta e preparazione dei cibi, ma anche nell'assaporare. Il gusto dei prodotti nel campo caseario è quello che si sta maggiormente sviluppando con il proporre sulle tavole formaggi di nicchia, che altrimenti sarebbero scomparsi. Recentemente il mercato, sostenuto da associazioni di produttori ed esperti, sta dando ottimi risultati, confermati dal fatto che il consumatore medio si mostra disposto a spendere di più per avere un prodotto che, oltre a qualificare il cibo, nello stesso tempo fa sopravvivere le nostre tradizioni casearie. Le nuove generazioni di caseari, oltre a mantenere vivi i prodotti che sono stati loro tramandati dai padri o nonni, stanno ora studiando sistemi che aumentino il gusto e la qualità. La figura professionale che trasforma un formaggio in un capolavoro del "palato" è l'**Affinatore**. Esperto di ogni tipo di latte e processi caseari, svolge un ruolo fondamentale per perfe-

zionare la qualità di un formaggio. Attualmente anche in Italia, al seguito dell'esperienza francese, si stanno sviluppando corsi di specializzazione e perfezionamento di giovani affinatori tenuti da esperti caseari in prodotti tipici. Doti fondamentali per potersi avviare verso questa professione sono: talento e intuito per scovare i prodotti di nicchia, saper valutare la qualità delle materie prime, indovinarne la potenzialità e esaltarne le caratteristiche anche grazie all'affinamento.
Complementare perfetto dell'Affinatore è l'**Assaggiatore**. Un prodotto non può essere presentato solo dall'etichetta, ma bisogna sapere cosa c'è dietro, come è trattato. L'Assaggiatore deve essere in grado di mangiare, analizzando ogni singolo boccone, per rivelare le qualità e la provenienza delle componenti del prodotto. In Italia ci sono ormai molte associazioni che forniscono corsi per diventare un buon Assaggiatore, ma per essere competitivi sul mercato bisogna diventare esperti non solo del prodotto, ma conoscere la filiera di questo, saper consigliare su cibi e vini che possono esaltare le qualità ed armonizzarsi con le sue proprietà.
Per saperne di più: contattare l'Associazione Nazionale Assaggiatori Formaggi tramite il sito **www.anfosc.com**.

---

3. Art Project Manager

La continua e sempre più rapida evoluzione della situazione economico-finanziaria, legata all'evolversi del concetto stesso di arte, ha recato nuove opportunità di business nel settore dell'Arte e dei Beni Culturali. Sono così nati modelli di management innovativi applicati specificatamente all'Arte e figure professionali specializzate vivamente richieste da Aziende e Associazioni per la gestione delle loro attività culturali.
L'Art Project Manager si occupa della conduzione di progetti singoli o della gestione di reparti aziendali in cui le competenze storiche e artistiche si legano a quelle di management d'impresa, economia, marketing e diritto. Oltre ad una formazione di base di tipo umanistico, deve dunque conoscere le tecniche di organizzazione e gestione di progetti nel settore artistico e dei Beni Culturali; deve saper gestire e promuovere eventi (esposizioni temporanee, convegni) e conoscere le basi del diritto e della normativa dei Beni Culturali. Nel campo informatico è utile sapersi orientare all'interno di reti museali, virtual gallery e siti di presentazione multimediale. *Per saperne di più*: **www.artjob.it**.

---

4. Bioclimatologo

L'influenza delle variabili meteo sul clima e sul comportamento umano sono una nuova branchia di conoscenze recenti che stanno sviluppando le caratteristiche professionali del **Bioclimatologo**. I fattori determinanti questo sviluppo professionale risiedono in un primo aspetto oggettivo che ha a che vedere con la conoscenza ed interpretazione dei fenomeni meteorologici in quanto modificatori dell'ambiente e del comportamento umano (possibilità di affrontare viaggi in condizioni d'in-

certezza o disagio territoriale, previsione di eventi favorevoli o imprevisti) ed in secondo luogo con tutti quegli aspetti soggettivi che influiscono sul comportamento umano in senso sensoriale e psicologico. Il vivere urbanizzati e con pochi contatti fisici con gli ambienti più vasti della natura fa sì che la sensibilità meteoropatica sia sempre più diffusa, mentre la meteoropatia è, addirittura, una vera e propria patologia. Soffrire di astenia, insonnia, mancanza di appetito, poca concentrazione e… umore nero sono i sintomi più diffusi. Il Bioclimatologo studia i rapporti tra gli eventi atmosferici e le condizioni fisiche, fisiologiche, patologiche sotto l'aspetto preventivo e terapeutico. Presso l'Università di Milano è presente uno dei più grandi centri di ricerca che, fin dal 1969 studia e approfondisce tale patologia. *Per saperne di più*: **www.naturmed.unimi.it**.

---

5. Diversity Manager

Quando le differenze diventano una risorsa e la politica aziendale si dota di politiche di *diversity management*, allora diventa indispensabile la figura del **Diversity Manager**. Il suo compito è quello di avviare un'organizzazione interna che riesca a utilizzare al meglio quelle che, per pregiudizio o pigrizia intellettuale, vengono definite *diversità:* donne, disabili, extracomunitari, tanto per fare alcuni esempi. Ciascuna di questa categorie ha competenze e valori specifici che, se evidenziati e fatti emergere, portano innumerevoli vantaggi all'azienda stessa. Disabilità, genere, multiculturalità, diversificazione dei ruoli chiave, quindi, sono alcuni degli ambiti in cui opera il Diversity Manager. In Italia i professionisti della *diversity management* sono ancora pochi. Alla base del loro lavoro c'è la convinzione che la politica aziendale debba essere basata su valori quali la semplicità, il rispetto, la responsabilità, l'umiltà, un modo di pensare innovativo e l'eterogeneità. Il Diversity Manager deve perciò credere nell'unicità di ogni singolo elemento dell'azienda per riuscire a formulare interventi mirati di inserimento, integrazione e formazione per ciascuno di loro e garantire a tutti la possibilità di realizzare le proprie ambizioni e di crescere individualmente e professionalmente. In questo modo assicura alla propria azienda un aumento del lavoro e della professionalità dei suoi dipendenti. Lo slogan di questo professionista potrebbe essere: *Valorizziamo la diversità.* Esempi di buona *diversity management* sono: la possibilità di "telelavoro", l'orario flessibile, la possibilità per gli extracomunitari di prendersi le ferie tutte insieme e quindi raggiungere i loro Paesi di provenienza.

---

6. Educatore Ambientale

Quella dell'**Educatore Ambientale** è una figura che si sta definendo pian piano. I maggiori interlocutori sono le scuole, ma ultimamente anche le associazioni e utenze di adulti stanno ricorrendo a questo "maestro della natura" per lezioni di educazione e salvaguardia ambientale. Compito dell'Educatore Ambientale quindi è quello introdurre i suoi allievi, grandi e piccoli, alle tematiche dell'ambiente, dei suoi

problemi e delle soluzioni in materia di tutela e difesa. Non ancora tutelato legislativamente, sta però crescendo il suo utilizzo grazie all'intervento delle pubbliche amministrazioni, dei parchi e delle riserve naturali e ovviamente delle scuole. Può essere associato in cooperative o lavorare come libero professionista che collabora con enti pubblici e privati. Per diventare Educatore Ambientale è utile possedere una laurea in campo scientifico e/o ambientale, ma hanno buone possibilità anche coloro che possiedono lauree in campo umanistico o della formazione, purché accompagnate da un'ottima cultura "Ambientale". È consigliata la conoscenza di una o più lingue straniere, in particolar modo l'inglese, e una buona capacità di usare internet e il Web per poter aumentare le competenze grazie alla creazione di una rete di informazioni dettagliate di contatti con esperti e con altri Educatori Ambientali. Esiste un master presso l'Università di Bologna per "Esperti di Comunicazione Ambientale".

---

7. Ergonomo

Un gran numero di problemi sociali legati alla sicurezza, alla salute, al comfort ed all'efficienza possono essere risolti grazie al contributo di una scienza che nell'ultimo decennio si sta sempre più espandendo: l'Ergonomia. Molti sono gli specialisti che stanno diffondendo quella che per certi aspetti può essere quasi considerata una filosofia.

Compito dell'**Ergonomo** è quello di mettere in evidenza le aree in cui le linee ergonomiche sono fondamentali per migliorare la sicurezza, la salute, il comfort degli utenti/clienti di un prodotto, un servizio, un'organizzazione lavorativa. In molti Paesi Europei, come la Gran Bretagna, esiste un vero e proprio corso di laurea in Ergonomia, mentre in altri il titolo di Ergonomo si acquisisce dopo un iter di specializzazione definito dal CREE (Comitato per la Registrazione Europeo). Gli Eur. Erg. (Ergonomi Europei) devono affrontare un lungo periodo di tirocinio, almeno due anni, affiancati da un Ergonomo certificato e frequentare un master post laurea per essere riconosciuti come tali. A questo punto possono lavorare come professionisti per Enti, Istituzioni Pubbliche, Istituiti di Ricerca, Industrie di Servizi (come consulenti) e per il settore Produttivo (affiancamento a uffici del personale, uffici di progettazione di interni, laboratori di ricerca).

L'Ergonomo lavora in team con architetti, progettisti industriali, addetti alla sicurezza, medici, psicologi del lavoro ed il Facility Manager.

È consigliata la conoscenza della lingua inglese ed è fondamentale l'uso delle nuove tecnologie ed internet, mezzi indispensabili per essere sempre aggiornati e in contatto con esperti e colleghi sempre e ovunque.

---

8. Esperto di Bench-marketing per le PMI operanti nel monitoraggio ambientale

La tutela e la difesa del territorio, onde prevenire disastri ambientali ma anche per meglio utilizzare le risorse idrogeologiche, è ormai competenza di profili manage-

riali negli enti della Pubblica Amministrazione e nelle imprese che operano nel campo delle tematiche ambientali. L'**Esperto di Bench-marketing** deve essere capace di sviluppare azioni di marketing efficace sulla base del soddisfacimento della domanda di servizi negli enti pubblici e nelle imprese in materia di monitoraggio ambientale, di mitigazione dei rischi naturali con particolare riguardo al rischio idrometeorologico e idrogeologico e di pianificazione e gestione strategica del territorio. *Per saperne di più*: **www.cosot.it**.

---

9. Esperto di Urban Management & City Design

Competenze articolate e capacità di dialogo tra gli operatori sono le condizioni di base per affrontare i complicati processi di trasformazione urbana che richiedono reperimento di risorse economiche, umane, sociali ed imprenditoriali. La figura professionale dell'**Esperto di Urban Management & City Design** sa utilizzare strumenti e metodologie innovative di gestione delle problematiche, dei cambiamenti e delle emergenze che possono verificarsi sul territorio.

Tale figura professionale deve possedere competenze professionali in termini di politiche, strategie, aspetti di comunicazione, *planning* e *pubblic management*. La conoscenza della lingua inglese risulta necessaria nell'ambito del reperimento di finanziamenti economici e per la partecipazione al dibattito internazionale sulle strategie di trasformazione dell'ambiente. Allo stesso scopo indispensabile è la capacità di un buon utilizzo delle risorse della rete.

L'Esperto di Urban Management & City Design è generalmente un laureato in discipline territoriali, progettuali, economiche, sociali con una buona conoscenza delle problematiche urbane. È in genere preferibile anche una specializzazione post laurea presso università, scuole o associazioni di categoria.

---

10. Esperto in Marketing Turistico & Country Manager

Tutto ormai segue le leggi del marketing, anche il turismo e non solo per la definizione del mercato, la pianificazione del prodotto e la sua distribuzione, ormai anche per allineare l'offerta turistica alle esigenze dell'utilizzo qualitativo dell'ambiente. Questo è il compito dell'**Esperto in Marketing Turistico**, capace di definire strategie per un mercato turistico in piena e continua evoluzione ovviamente, come abbiamo detto, nel rispetto e nella tutela ambientale. Oltre a ciò è richiesta all'Esperto in Marketing Turistico una serie di altre attività, quali: l'individuazione delle caratteristiche della domanda turistica, quindi un lavoro di analisi, sondaggi e indagini di mercato; l'analisi delle caratteristiche ambientali da valorizzare e tutelare; l'elaborazioni di strategie e promozioni del prodotto. Le possibilità di lavoro sono numerose: presso agenzie di viaggi, centri congressuali e tour operator, o come libero professionista anche presso società che si occupano di ricerche di mercato. Una evoluzione recente di questa professione, direttamente collegata al territorio, è quella del **Country Manager** che opera come programmatore e guida per agenzie e grup-

pi turistici che, oltre all'interesse ambientale, sono orientati anche all'approfondimento delle risorse e della cultura sul territorio. Buone capacità di comunicazione, conoscenza preferibilmente di almeno una o più lingue straniere, nonché nozioni di marketing, indagini di mercato, conoscenze nel campo dell'arte, storia locale, dei fattori critici e rilevanti nella tutela ambientale sono requisiti fondamentali per poter intraprendere questa carriera. È ovvio che una buona conoscenza di internet e del Web attualmente offrono le migliori garanzie per informare e tenere collegate le persone interessate a programmi turistici e culturali ed aiutano ad essere sempre competitivi in questo campo.

---

11. Esperto in Metodi e Tecniche di Osservazione della Terra & Esperto Idrometeorologo di Sala Operativa

Gli eventi alluvionali che con tragica ricorrenza stanno susseguendosi sul territorio italiano, unitamente ai fenomeni di risveglio del vulcanesimo, hanno ulteriormente evidenziato il ruolo fondamentale dei sistemi di previsione e monitoraggio geologico ed idrometeorologico e, in particolare, l'importanza dell'acquisizione dei dati in tempo reale per la loro elaborazione e diffusione immediata a tutti i soggetti impegnati nelle fasi di previsione e di gestione delle situazioni di emergenza. Per questo, stanno nascendo enti e consorzi che si propongono di promuovere una rete di cooperazione scientifico-tecnologica tra strutture pubbliche e private operanti nel territorio in cui si richiedono nuove competenze collegate alla gestione hardware e al software dei sistemi di monitoraggio terrestre e di telerilevamento satellitare.

L'obbiettivo particolare di questa attività, nell'ambito dei Servizi Tecnici nazionali e regionali, Protezione civile, Autorità di Bacino, Comunità Montane, è quello di tenere sotto controllo:

- il rischio idrometeorologico, idrogeologico, da incendi e da valanghe;
- il clima ed i processi inerenti la superficie terrestre, tra i quali quelli di desertificazione;
- l'inquinamento atmosferico e del suolo;
- il monitoraggio delle aree protette e la pianificazione ambientale;

Per questo stanno nascendo due nuove figure altamente professionali e strettamente collegate tra loro:

- l'**Esperto in Metodi e Tecniche di Osservazioni della Terra**, al quale è richiesta la padronanza nell'uso di metodologie e tecniche avanzate di Osservazione della Terra, con particolare riguardo al *sounding* dell'atmosfera e della superficie terreste, mediante tecniche di *remote sensing* dal suolo, da aereo e da satellite ed alla meteo-radaristica. Le conoscenze di base che tale esperto deve possedere sono quelle di idrogeologia, idrometeorologia e climatologia;
- l'**Esperto Idrometeorologo di Sala Operativa**, che ha competenza nella gestione e nella definizione delle procedure operative di sala di un Centro Funzionale per il supporto alla decisione in materia di protezione civile. A questi è richiesta la padronanza delle tecniche di previsione meteorologica e idrologica degli eventi estre-

mi dell'area mediterranea ed una capacità di valutazione delle caratteristiche e delle incertezze associate alle modellistiche meteorologiche, idrologiche e idrauliche utilizzate nei sistemi di previsione degli eventi estremi e dei loro effetti al suolo.

Queste figure professionali devono possedere entrambe una buona conoscenza informatica supportata da una discreta padronanza della lingua inglese. Il consorzio che opera in questo campo è il COSOT, il cui sito è: **www.cosot.it** (l'e-mail per i Metodi e le Tecniche di Osservazione della Terra è: **greco@unibas.it**).

12. Facility Manager & Property Manager

Una maggiore produttività passa anche attraverso ambienti confortevoli e supporti tecnici: questi richiedono l'intervento di un esperto che si occupi di creare luoghi di lavoro che intrattengano le persone e le facciano lavorare meglio. Pioniere di questa disciplina è il **Facility Manager**, nuova figura professionale che nasce in America negli anni '80 e che in Italia sta conquistando da poco le nostre aziende. I servizi di cui si occupa sono divisi in tre aree: servizi all'edificio, per assicurare una perfetta manutenzione degli immobili in conformità alle norme comunali del catasto urbano; servizi agli spazi, che consentono di razionalizzare l'ambiente lavorativo (e in questo caso l'esperto si chiama **Property Manager**); servizi alle persone, per incrementare la produzione garantendo un ambiente confortevole e il supporto tecnico necessario allo svolgimento delle diverse attività aziendali.
In Italia il mercato del *facility management* è in via di espansione e si sta rivolgendo alle Pubbliche Amministrazioni, dove metterà in campo azioni e procedure innovative, tipiche di una impresa, che permetteranno il superamento dell'inefficienza e dell'integrazione fra vari servizi e uffici.
Può lavorare insieme all'Ergonomo, a psicologi del lavoro, addetti alla sicurezza. Deve possedere una buona conoscenza delle lingue straniere, specialmente l'inglese e saper usare internet e le tecnologie informatiche per poter creare e lavorare in rete con i suoi colleghi. Per maggiori informazioni potete rivolgervi alla IFMA (International Facility Management Association) la più grande società al mondo di questa disciplina, che conta 54 Paesi associati, tra cui l'Italia.
Lo sviluppo delle attività del Facility Manager ha fatto nascere nuove figure professionali altamente specializzate: il *Building coordinator*, che segue le tematiche di un singolo edificio e lo *Space planner* che si occupa della definizione degli spazi. Quando gli stabili sono più di uno e dislocati in tutto il territorio nazionale diventa: *Site Manager*.

13. Fishing Operator

Con un po' di creatività, una buona capacità come pescatori, una barca vostra e alcune stanze da affittare potete diventare un **Fishing Operator**.
L'idea è quella di portare i turisti con voi dall'alba al tramonto, insegnando loro le tecniche e i segreti di uno mestieri più antichi e affascinanti, quello del pescatore,

e poter poi offrire loro alloggio con soluzioni come quelle del bed&breakfast.
Per ottimizzare il servizio e renderlo più integrato il Fishing Operator può costituirsi in cooperative e lavorare in team con albergatori, ristoratori e agenti di promozione per il turismo locale.

---

14. Gestore di Bed & Breakfast

Sempre più cresce la categoria di turisti che cercano di vivere dal di dentro i luoghi che visitano, con gli occhi di chi vi abita. Si tratta per lo più di clienti di livello medio che, non sempre soddisfatti dagli alberghi e dalle aziende turistiche, si rivolgono a strutture ricettive di diverso tipo. Il **Gestore di Bed & Breakfast** è un privato che avvia tali strutture all'interno della propria abitazione, mettendo a disposizione degli ospiti un massimo di tre stanze (quattro in Abruzzo ed Emilia). L'ambiente è familiare e tranquillo, con la possibilità di colloquiare liberamente con il gestore di ciò che c'è da vedere, da mangiare, nonché degli usi e delle tradizioni del posto. Lo sviluppo del mercato del *b&b* può consentire uno scambio continuo di persone diverse e quindi un arricchimento di diverse culture.
Per ospitare sconosciuti a casa propria occorre avere molta apertura e disponibilità verso gli altri. Infatti bisogna saper essere accoglienti, dare informazioni sui luoghi da visitare e sui mezzi di trasporto con cui raggiungerli, suggerire ristoranti dove poter assaggiare prodotti tipici e locali dove poter respirare le abitudini e la cultura del territorio.
In generale bisogna essere pronti a trascorrere buona parte del proprio tempo con l'ospite; meglio se ci si offre per servizi extra come andare a prendere il cliente all'aeroporto, servire un cocktail di benvenuto od un aperitivo e proporsi come baby-sitter.
Occorre essere abili a farsi pubblicità per acquisire clienti, anche se è fondamentale il passaparola tra amici e conoscenti e la soddisfazione dei clienti. È inoltre necessario instaurare un rapporto di collaborazione con le strutture di agriturismo della propria provincia e contattare agenzie di viaggio.
Conoscenze informatiche di base potrebbero risultare utili per la creazione di *depliants* da distribuire nei negozi dei centri turistici più frequentati.
Per il reperimento dei primi clienti è, comunque, sempre possibile appoggiarsi ad associazioni e circuiti nazionali che concedono uno spazio nei propri siti ed a volte anche su annuari. *Per saperne di più*: **www.anbba.it**; **www.bbitalia.it**.
Non è necessario alcuno specifico requisito di legge per l'accesso alla professione di Gestore di *b&b*. Tuttavia è meglio conoscere almeno una lingua straniera, preferibilmente l'inglese, per poter comunicare con clienti di tutto il mondo. È inoltre molto importante conoscere bene la propria città, meglio se città d'arte, e le attrattive turistiche che offre. Le norme che disciplinano l'avvio e la conduzione di un *b&b*, diverse da Regione a Regione, sono abbastanza semplici ed accessibili a tutti in tempo reale consultando il sito internet **www.anbba.it**. Tuttavia esistono anche associazioni e circuiti nazionali che, pagando una quota di iscrizione annua, forniscо-

no indicazioni telefoniche, organizzano seminari e corsi di formazione, fissano appuntamenti per consulenze personalizzate a domicilio per chi vuole operare nel settore. La conoscenza del sistema di internet favorisce il reperimento di clienti in Rete, permettendo di farsi conoscere in modo veloce e diffuso.

---

15. Information Broker, Record Manager & Data Miner / Surfer.
È il segugio della Rete: se volete saper tutto e solo sulle caramelle gialle chiedetelo a lui. È capace di distillare dalla massa dei dati il succo nutritivo dell'informazione. Qualsiasi azienda voglia sfruttare le potenzialità offerte da internet ha bisogno di acquisire tutte le informazioni necessarie ad assicurare il suo successo nel "mercato" multimediale. A questo fine, nella maggior parte dei casi, le aziende preferiscono rivolgersi all'**Information Broker** che, appunto, ha il compito di reperire, nel più breve tempo possibile, l'informazione "tailored made", su misura, che gli è stata richiesta e di elaborarla per le esigenze del cliente (per esempio, attraverso traduzioni, riassunti, rassegne stampa, etc.). Questo richiede necessariamente da un lato la capacità di valutare e di confrontare le diverse fonti di acquisizione delle informazioni, allo scopo di accertarne l'attendibilità, dall'altro la capacità di procurarsi contatti con i fornitori di banche dati (che possono riguardare attività diverse: giuridica, medica, artistica, culturale, etc.). La gestione delle informazioni richiede un operatore colto, che conosca bene tutte le implicazioni culturali coinvolte nel trattamento di documenti. Se decide di dedicarsi tutto all'archiviazione, il nostro esperto cambierà nome e diventerà un **Record Manager**. Questa figura é molto richiesta da fondazioni, grandi aziende, associazioni di categoria che stanno digitalizzando il loro patrimonio di dati e documenti. Il mestiere dell'archivista, in un mondo dominato dall'informazione, persa la polvere degli scaffali, diventa sempre più importante. Il Record Manager avrà una conoscenza specifica dell'archivistica speciale e dei tools di archiviazione e protezione dati, nonché nozioni di organizzazione aziendale ed economia dell'informazione. Talvolta, oltre a svolgere la sua normale funzione di "raccoglitore" di informazioni, l'Information Broker tiene anche corsi agli utenti finali su come si sviluppa una ricerca su internet e come si struttura e si consulta un data base. L'Information Broker è, generalmente, un libero professionista con una forte specializzazione in un determinato campo (giuridico, amministrativo, etc.). Il suo sbocco occupazionale può essere legato anche alle attività dei centri di servizio, alle imprese presenti nelle associazioni professionali e di categoria, nelle Camere di Commercio e, in generale, in tutte quelle sedi che forniscono servizi alle imprese. Il Record Manager é presente in tutte quella aziende in cui é strategica una corretta e consapevole gestione delle informazioni economiche e della documentazione corrente. In questa breve corsa nel campo dell'*ad hoc* delle informazioni, non può mancare un accenno al **Data Miner / Surfer**. Per lui, numeri, nomi, informazioni e concetti dell'universo internet sono tutti una "massa di dati" che può essere organizzata soltanto in un data base. Quando si inizia a dare un ordine a questo "data blob" grazie a un Data Miner, si può scoprire una sotto-

struttura che può essere significativa, o addirittura essenziale, per settori produttivi e aziende. Il Data Miner, detto anche Surfer per la sua abilità di scivolare sulle onde del web, è appunto colui che naviga giornalmente su internet alla ricerca di notizie e informazioni, di settore e non, che potrebbero interessare l'azienda.
L'Information Broker e il Record Manager agiscono da intermediari tra le fonti d'informazione, che risiedono principalmente sulla Rete e il cliente che necessita di tali dati. La velocità é certamente una delle armi vincenti della competizione in Rete: la rapidità nel reperire le informazioni é dunque una tra le principali doti di questi specialisti. In particolare si occupano:
• del recupero e verifica delle fonti delle informazioni;
• dell'organizzazione ed elaborazione delle informazioni stesse;
• del confezionamento *ad hoc* e della vendita delle informazioni acquisite.
Oltre a possedere capacità critiche, curiosità e discrezione, è indispensabile per l'esercizio di questa attività la padronanza della lingua inglese, visto che la maggior parte delle banche dati e dei programmi di gestione sono in tale lingua. Dovranno anche, naturalmente, possedere la conoscenza delle applicazioni software più diffuse e una fortissima propensione alla navigazione ipertestuale.
All'Information Broker & Co. è oggi richiesto un elevato livello di istruzione, una spiccata propensione interculturale, garantita anche dal conseguimento di un diploma di laurea, possibilmente in discipline umanistiche, meglio se seguito da stage finalizzati a sviluppare competenze mirate al reperimento ed al trattamento di dati statistici e di informazioni attinenti l'economia o qualsiasi altro campo.

---

16. Interprete Ambientale

La nuova tendenza del turismo responsabile, attento alle esigenze dell'ambiente e delle culture diverse, ha portato a *riqualificare*, *aggiornare* e *consolidare* (sono queste le parole chiave) alcune figure che lavorano in questo campo, per rispondere a esigenze sempre nuove. L'**Interprete Ambientale** è uno di questi casi. Figura emergente nel piano delle attività ecosolidali, è colui che fa da ponte di comunicazione tra il turista e la realtà delle località intorno ai villaggi turistici, fatta di tradizioni, condizioni di vita e ambientali (problemi di salvaguardia e protezione), cultura, strutture sociali. Suo è il compito di coinvolgere i turisti nel mondo che li circonda e li accoglie, organizzando attività di conoscenza e sensibilizzazione. Lavora insieme agli altri animatori del villaggio, che lo aiutano nell'organizzazione e gestione delle attività, e spesso anche con l'appoggio degli enti locali interessati sempre più a farsi conoscere e apprezzare. Competenze necessarie sono una buona capacità di comunicazione, sia con gli adulti che con i bambini, ed una conoscenza delle problematiche ambientali. Di aiuto risultano inoltre una laurea in scienze ambientali o simili e la conoscenza dell'inglese e di almeno un'altra lingua straniera per trovare meglio occasioni di lavoro. L'uso di internet e delle tecnologie vi servirà ad approfondire le vostre conoscenze ed aggiornarvi costantemente, specialmente se sarete bravi a crearvi una fitta rete di contatti, magari con esperti che potranno aiutarvi.

17. Istruttore Equestre

Montare a cavallo è un hobby di tanti, hobby che per molti si è trasformato in un vero e proprio lavoro: quello dell'**Istruttore Equestre.** Attività piacevole per chi ha trasformato un *piacere* in un *dovere*, con un leggero alone di snobismo che la rende più interessante.

Per intraprendere questa professione bisogna avere una grande padronanza del cavallo, certificata da partecipazione a concorsi ippici, e di conseguenza l'acquisizione delle patenti di vario grado, che vengono rilasciate dalle sezioni regionali della Federazione Italiana Sport Equestri (FISE).

Le patenti utili sono due, quella di secondo grado, la più alta per chi fa equitazione, e quella di grado inferiore, poiché entrambe danno diritto a partecipare agli stage della FISE per ottenere il titolo di istruttore.

Per diventare istruttore di primo livello bisogna quindi frequentare i corsi organizzati dalla FISE, che sono residenziali e a numero chiuso. Durano quattro mesi, più altri quattro di stage presso un centro affiliato o una scuola federale.

I corsi prevedono anche ore di lezione in aula dove vengono impartite lezioni teoriche, tra cui anche di psicologia.

Gli istruttori possono anche partecipare a concorsi ippici nazionali ed internazionali.

Per saperne di più puoi rivolgerti a: ANIE, Associazione Nazionale Istruttori e Equitazione, **www.eniemiliano.it**; o FISE, Federazione Italiana Sport Equestri, **www.fise.it**.

18. Mediatore di Processi per lo Sviluppo Sostenibile

Il **Mediatore di Processi per lo Sviluppo Sostenibile** collabora con gli attori locali nell'intraprendere e gestire attività di sviluppo territoriale collegate con il turismo sostenibile o altre attività economiche eco-sostenibili. Inoltre pianifica le attività ed i progetti volti a valorizzare lo sviluppo del sistema locale, mediando le necessità territoriali con quelle delle aree naturali protette.

Il Mediatore dei Processi può svolgere la sua attività presso enti parco, comunità montane o altri enti pubblici territoriali preposti allo sviluppo turistico territoriale, pianificando le attività di valorizzazione e fruizione turistica in un'ottica di sviluppo sostenibile. La sua attività è prettamente consulenziale, sebbene possa essere inserita in tali strutture anche in maniera stabile.

La figura in oggetto esplica una serie di funzioni complesse tra cui in particolare:

- pianifica le attività di valorizzazione turistica delle aree naturali protette in ottica sostenibile attraverso la creazione di attività di rete territoriale;
- negozia i conflitti locali nella salvaguardia degli interessi degli amministratori locali, della popolazione e dei turisti, in un'ottica di sviluppo sostenibile del sistema turistico locale;
- stimola e supporta iniziative di sviluppo turistico sostenibile.

4.2 Idee di occupabilità per orientarsi al lavoro

Relativamente alla funzioni indicate il Mediatore dei Processi per l'attivazione di azioni per lo Sviluppo Sostenibile svolge numerosi ed importanti compiti: in particolare è al centro di un sistema di interreazioni con esperienze di altre realtà territoriali per promuovere lo scambio di approcci e metodologie. A tal fine implementa iniziative specifiche finalizzate a sviluppare la capacità locale valorizzando le diverse identità territoriali e promuove l'integrazione delle varie iniziative di valorizzazione turistica in pacchetti di politiche di sviluppo integrato.
Il Mediatore inoltre informa, coinvolge e mobilita gli attori locali, i cittadini e le associazioni ambientaliste, per migliorare la consapevolezza e la sensibilità relativa ai problemi di valorizzazione turistica locale. Mantiene e sviluppa costantemente pratiche di coinvolgimento dei cittadini nell'elaborazione delle politiche di sviluppo turistico territoriale ed ha il compito di coinvolgere tutti i soggetti interessati a prendere parte attiva in progetti ed iniziative locali attraverso strumenti e metodi di condivisione partecipata.
Tra le sue responsabilità il Mediatore ha anche quella di essere uno dei propulsori dello sviluppo sostenibile locale ed in questa veste promuove ed orienta le attività turistiche verso modelli di sviluppo sostenibile, rafforza e promuove l'identità locale per qualificare la valorizzazione turistica territoriale, stimola la collaborazione tra i diversi soggetti locali per proporre opportunità di sviluppo comune ed in ultimo stimola l'impegno degli amministratori locali nel processo di attuazione di Agenda 21 a livello locale.
Tale figura è stata elaborata nell'ambito delle attività di ricerca del progetto "Naturae: analisi comparata dei fabbisogni professionali e formativi nel settore del turismo ambientale" finanziata dall'Unione Europea - Programma Leonardo. *Per saperne di più*: visita il sito del progetto (**www.naturae.org**).

---

19. Norcino

È un mestiere antico che le più moderne tecnologie non riescono a relegare nell'album dei ricordi. I Norcini sono l'élite dei macellai e sono più ricercati che mai. Le scuole professionali ci sono, ma le vocazioni scarseggiano nonostante questo mestiere sia un'alternativa vantaggiosa rispetto alla fabbrica. Certo, si deve stare molte ore in piedi e al freddo. Bisogna fare la mano al sale ed ai coltelli affilati che rifilano i tagli pregiati, ma con un mestiere così il lavoro non mancherà mai. Al Centro-nord cominciano ad avere problemi di personale, dall'allevamento al macello e nelle industrie di trasformazione. Oggi la tecnologia consente operazioni più rapide e igieniche nel governo degli animali, ma bisogna metterci passione per riuscire a diventare un vero chirurgo del prosciutto. Occorre anche saper gestire il processo di crescita delle bestie e curare gli impianti di climatizzazione. Il mestiere del Norcino, che un tempo si tramandava da padre in figlio, è entrato ufficialmente nelle aule di due Scuole Professionali: una a Sissa, in provincia di Parma, un'altra a Rovato, in provincia di Brescia. La prima, dove si impara a preparare il "culatello" e gli altri salumi tipici del parmense, è gratuita. È un mestiere che richiede competenze tecniche e

ottima manualità. Molti frequentano i corsi per imparare a farsi in casa il prosciutto, ma pochi sono quelli veramente intenzionati a diventare esperti del ramo o, meglio, della "coscia di prosciutto". Lo trattiamo come caso emblematico di quei lavori dove si guadagna bene, c'è una forte richiesta di personale e la possibilità di mettersi in proprio. Lo skill-shortage non è un fenomeno legato ad internet. "Un giovane appena diplomato può guadagnare anche 1.500 euro netti al mese ed un esperto può arrivare a 2.500". È quanto afferma un docente della Facoltà di Veterinaria dell'Università di Parma che insegna alla scuola di Sissa. Chi ci mette anche le competenze di informatica, può aprire un mini-sito di produzioni proprie. Se cercate un lavoro e vi piace il prosciutto... pensateci!
Per saperne di più: Agriform, **www.agriform.it**; Anas, Associazione italiana allevatori di suini, **www.anas.it**.

---

20. Operation Angel

Il futuro di molte aziende è nel telelavoro, ovvero nella possibilità dei dipendenti di lavorare da casa, con tempi e modalità estremamente personalizzate, mantenendo i contatti con la propria azienda, i colleghi e i responsabili attraverso collegamenti internet, resi veloci e funzionali grazie alle reti a banda larga.
Figura emergente in questo tipo di azienda è l'**Operation Angel**.
Una specie di *angelo custode* dei *remote-worker* cioè dei telelavoratori, che si occupa dell'installazione a casa della postazione di lavoro, dal computer alle videocamere, al lettore delle smart card, al software, alle reti potenziate, indispensabili per svolgere il lavoro in *tempo reale!*
È compito suo anche preoccuparsi della formazione sull'uso delle macchine e dei programmi installati, ovviamente a domicilio!
Se poi durante il lavoro si presentano problemi di hardware o software, nessun problema: l'Operation Angel si occupa dell'assistenza e della consulenza *on line* o direttamente a casa, basta lanciare un S.O.S. nella sua casella di posta sempre collegata e nel giro di pochissimo tempo il problema è risolto. Per poter essere un vero Operation Angel quindi sono necessarie elevate competenze informatiche, sull'uso della rete, ma anche sul funzionamento delle macchine (computer, stampanti, videocamere…) e bisogna essere in grado di riparare eventuali guasti.

---

21. Organizzatore e Gestore di Centri Visita

L'**Organizzatore e Gestore di un Centro Visita** è il responsabile che individua le attività principali da svolgere in un Centro Visita, nonché la loro programmazione e il loro coordinamento. Tale figura professionale ha inoltre la responsabilità della prima accoglienza e della fornitura delle prime informazione ai turisti. Svolge la sua attività all'interno dei centri visita normalmente presenti all'interno delle aree parco o in aree di pregio naturalistico. Di solito ha un rapporto di convenzione con un ente che dà in gestione un immobile che viene destinato a centro visita.

4.2 Idee di occupabilità per orientarsi al lavoro

Tale figura professionale deve essere di un livello culturale medio-alto e possedere conoscenze complesse ed articolate, in particolare in ambito di pubbliche relazioni e comunicazione interpersonale, per le quali è indispensabile padroneggiare almeno una lingua straniera. Deve inoltre avere cognizione della cultura locale sia ambientale che storico-sociale e conoscere gli elementi del marketing turistico e di organizzazione di eventi.
I compiti che esso deve svolgere sono quindi di varia natura ma in particolare la sua attività è indirizzata alla gestione dei rapporti con i clienti del parco per i quali elabora delle offerte in termini di percorsi interni, coordina la realizzazione del materiale informativo al fine di rendere fruibile e pienamente godibile l'offerta del parco.
Nella sintesi quindi le sue attività principali sono:
• accoglie il turista;
• offre informazioni sulle opportunità di visita del parco;
• orienta le scelte dei turisti;
• istruisce sulle modalità di comportamenti nei riguardi della natura;
• divulga materiale documentario/informativo del parco;
• promuove un turismo ambientale ed educativo;
• elabora opuscoli informativi;
• organizza attività divulgative/didattiche all'interno del centro visita;
• cura l'allestimento di mostre o altre iniziative;
• propone delle offerte caratterizzate localmente.
Tale figura è stata elaborata nell'ambito delle attività di ricerca del progetto "Naturae: analisi comparata dei fabbisogni professionali e formativi nel settore del turismo ambientale" finanziata dall'Unione Europea - Programma Leonardo. *Per saperne di più*: visita il sito del progetto (**www.naturae.org**).

---

22. Peace-maker

È la versione pacifista del soldato mercenario: mantenere la pace é la sua missione. Il **Peace-maker** é, infatti, una persona che ha deciso di coltivare al massimo l'arte delle relazioni umane. Per risolvere un conflitto, dice la filosofia d'azione del Peace-maker, bisogna ricercare fra le due parti il terreno dei bisogni comuni smorzando le cause di attrito. Gang metropolitane, fazioni religiose, estremismi politici e, perché no ... condòmini (*visto che li 46% delle cause civili del nostro Paese hanno questa fonte*) possono usufruire della sua abilità di Peace leader. Accanto ad un mediatore di tipo comunitario, che agisce in tutti gli ambiti della società, esiste anche uno di tipo familiare, che si occupa invece di ricucire il nucleo parentelare aiutando, per esempio, la coppia che si separa a trovare una soluzione di compromesso soddisfacente, così che il conflitto non si travasi sui figli. Questa figura di facilitatore del dialogo permette dunque alle controparti di scoprire le loro rispettive umanità, il rapporto simbiotico che li unisce e suggerisce loro come superare la rigidità dei processi di identificazione legati al sesso, alla razza, alla classe, all'etnia, alla religione. Con i tempi che corrono, anche se non vogliamo fare di questa la no-

stra futura, principale attività, forse per noi e per la nostra famiglia, un corso intensivo per studiare da Pace-maker dovremmo farlo tutti. La capacità di dialogo, con noi stessi e con gli altri é, infatti, il primo passo verso qualsiasi progetto di vita comune, su piccola o su grande scala. Un'ottima possibilità per diventare Peace-maker la offre la Scuola Internazionale di Pace con sede ad Arezzo, dove imparerete a sviluppare nei luoghi di conflitto progetti di cooperazione, dove la convivenza di giovani provenienti da tutto il mondo, specialmente da Paesi in guerra e di religioni diverse, vi permetterà di sperimentare il dialogo per una vera e concreta esperienza di pace, insomma una palestra culturale per tutti. Per approfondire poi gli studi potete frequentare il Master Universitario in *Diritti Umani e Gestione dei Conflitti*, organizzato dalla Scuola Superiore di Sant'Anna di Pisa, per formarvi ad operare in luoghi di crisi e conflitto a sostegno dei diritti umani. Per avere informazioni potete visitare il sito: **www.sssup.it**. All'Università Cattolica di Milano, facoltà di psicologia, esiste invece l'unico master italiano in "mediazione familiare e sociale" che mira a formare professionisti esperti in processi di negoziazione, capaci di offrire supporto ai legami tra le persone e tra i gruppi, per il superamento di passaggi critici della vita familiare e sociale e per mantenere vivo un dialogo tra le generazioni. Il master è aperto a candidati in possesso di laurea quadriennale o quinquennale (vecchio ordinamento) o specialistica (nuovo ordinamento). In particolare per l'acquisizione del duplice titolo sono ammessi psicologi iscritti all'albo, assistenti sociali sempre iscritti all'albo, laureati in scienze della formazione, avvocati esperti in diritto di famiglia con almeno due anni di esperienza lavorativa (informazioni **http://www.unicat.it**). Coloro che completeranno questa prima tappa di formazione potranno iscriversi al Master Interuniversitario in mediazione, promosso congiuntamente da altre sei università europee e realizzato a Sion (Svizzera) presso l'Istituto Universitario Kurt Bösch, che offre possibilità di stage all'estero e un titolo riconosciuto dalle università partners spendibile anche nelle altre nazioni (informazioni **http://www.iukb.ch**).

---

23. Responsabile di Employer Branding

Nell'attuale situazione economica e del mercato del lavoro, avere nel proprio team aziendale specialisti, anzi *talenti,* come vengono chiamati in gergo, vuol dire avere una potenzialità in più rispetto alla concorrenza. Per questo in molte aziende è nato il **Responsabile di Employer Branding,** cioè colui che non solo si occupa di scovare i "x-ers", talenti nascosti, ma di fidelizzarli all'azienda.

Le aree di intervento nelle quali si muovono i Responsabili di Employer Branding sono molte. All'interno della struttura aziendale individuano quelli che sono già tra i dipendenti e li "considerano" seguendo le regole della "*customer satisfacion*", le stesse cioè dei clienti esterni, evitando così che lascino l'azienda perché oppressi da *routine* o da capi troppo severi che li trattano come concorrenti o *rompiscatole.* Spesso però le risorse interne non bastano e bisogna rivolgersi al mercato esterno, vendendo la propria azienda proprio come un prodotto di alta qualità.

Compiti del Responsabile di Employer Branding sono quelli di impostare una vera propria strategia finalizzata al "*recruiting*" dei talenti, costruendo programmi di medio e lungo termine, non fermandosi quindi alla mera assunzione e alla retribuzione, che continua ad essere un ottimo strumento di fidelizzazione. Bisogna anche puntare su: ambienti di qualità, sulla managerialità dell'impiego, sui benefit, sulla pianificazione della carriera.
Sarà lui che si occuperà di creare occasioni nelle quali i giovani talenti possano farsi notare, organizzando manifestazioni *ad hoc*, oppure mantenendo contatti con le università, realizzando partnership permanenti tra queste e l'azienda. Sono richieste al Responsabile di Employer Branding competenze specifiche in economia aziendale, in gestione delle risorse umane e una buona conoscenza dell'utilizzo del web, che sarà il mezzo unico per mettere in rete richieste e risorse di talenti fra varie aziende.

---

24. Responsabile Valorizzazione Turistica Aree Naturali Protette

Il **Responsabile della Valorizzazione Turistica delle Aree Naturali Protette** è un esperto di determinazione dell'offerta e dei diversi specifici segmenti di domanda inquadrabili nella tipologia del turismo ambientale ed opera per determinare ed orientare le iniziative di promozione e comunicazione tra il mercato della domanda e l'offerta dell'area dove svolge la sua attività.
Può lavorare presso parchi/aree naturali protette, curando l'organizzazione delle attività di valorizzazione e fruizione turistica.
Può inoltre operare in modo individuale (come professionista *free lance*) nell'ambito di imprese con particolare vocazione naturalistica (alberghi, ristoranti, sistema della intermediazione), associazioni o cooperative di servizi o come consulente per quanti siano interessati ad operare nel settore del turismo ambientale.
Tale figura professionale può infine essere inserita, in maniera stabile o con rapporto di consulenza, anche presso gli enti pubblici per lo sviluppo di attività economiche in aree di pregio ambientale.
La figura in oggetto deve far riferimento al possesso di un complesso ed articolato insieme di discipline di natura tecnica e comportamentale, nonché di una cultura di base di livello medio-alto. In particolare deve possedere approfondite conoscenze riguardanti il sistema turistico nazionale ed internazionale, le sue relazioni con il fenomeno del turismo ambientale, le tematiche di marketing turistico applicato al settore ambientale, i principi dello sviluppo sostenibile.
In particolare le sue funzioni professionali sono:

- contribuire allo sviluppo di strumenti di azione e di nuove formule organizzative in materia di valorizzazione, promozione e commercializzazione turistica;
- individuare modalità innovative di gestione operativa delle aree naturali protette in un'ottica di fruizione turistica sostenibile, ponendo particolare attenzione a tutte le attività connesse ad una valorizzazione turistica "dolce" di tali ambiti;
- costruire pacchetti di servizi idonei a soddisfare gli specifici bisogni dei diversi target.

In relazione alle funzioni individuate, le attività ed i compiti tipici della figura si presentano articolati e complessi, ma al tempo stesso di notevole interesse e stimolanti. Tale professionista infatti:

- valuta i livelli di rispetto ambientale delle singole iniziative di utilizzazione ai fini turistici dei territori e località interessate;
- elabora iniziative per nuove proposte di offerta per il mercato;
- valuta ed applica le "buone pratiche" di valorizzazione turistica delle aree naturali protette in Italia;
- effettua il monitoraggio dell'evoluzione della domanda di turismo naturalistico ed ambientale;
- partecipa a manifestazioni promozionali ed a carattere commerciale (workshop, borse, saloni, etc.) specifiche per il settore del turismo ambientale;
- contribuisce alla definizione delle politiche di sviluppo, di promozione ed animazione delle attività economiche di utilizzazione delle aree protette;
- svolge attività di interfaccia fra visitatori ed area protetta;
- redige il programma di visita delle aree interessate e ne assicura la visibilità e fruibilità ai visitatori;
- sviluppa ed assembla i possibili servizi di assistenza ai turisti per la migliore fruibilità della località in relazione alle specificità dei vari segmenti di domanda (adulti, bambini, terza età, disabili, scolaresche);
- negozia e contratta servizi intermedi con i fornitori della località;
- seleziona i fornitori di servizi intermedi in un'ottica di coerenza di valore;
- cura l'uniformità e la coerenza fra i prodotti ed i desideri e bisogni della domanda.

Tale figura è stata elaborata nell'ambito delle attività di ricerca del progetto "Naturae: analisi comparata dei fabbisogni professionali e formativi nel settore del turismo ambientale" finanziata dall'Unione Europea - Programma Leonardo. *Per saperne di più*: visitare il sito del progetto (**www.naturae.org**).

---

25. Risk Manager

Dopo l'11 settembre 2001 le assicurazioni hanno cominciato ad interessarsi a tutto quanto non potrà mai accadere, perché purtroppo qualche volta accade!
È stato evidenziato il problema del rischio e della gestione assicurativa e questo ha portato a sviluppare il lavoro del **Risk Manager** in due settori. Il primo settore, quello tradizionale, porta a collaborare principalmente con le assicurazioni, individuando e analizzando i rischi dell'esercizio dell'attività e dell'esercizio aziendale e, in accordo con i dirigenti, progettare e realizzare le politiche della gestione del rischio, del piazzamento e della gestione assicurativa. Il Risk Manager tradizionale mantiene i rapporti con tutti i funzionari aziendali per valutare di volta in volta rischi e esposizioni specifichi o particolari. Deve avere una formazione tecnica, in ingegneria per esempio, se i rischi sono legati alla struttura o se lavora in una azienda di produzione. Invece gli è necessaria una formazione giuridica se i rischi sono più a carattere legale. L'associazione a cui far riferimento è la Anra (**www.anra.it)**.

L'altro settore nel quale si è sviluppato il Risk Manager è quello legato all'aspetto finanziario e degli investimenti e riguarda campi anche molto innovativi, quale quello del *tempering* (adulterazione dei prodotti). In questo caso il compito del Risk Manager sarà quello di interessarsi dei rischi degli investimenti finanziari, dell'oscillazione del mercato e delle merci. La sua formazione è prevalentemente economica, statistica, attuariale. Se volete specializzarvi in questo settore l'Associazione a cui far riferimento è l'*Associazione Italiana financial risk manager* (**www.aifirm.com**). Corsi di laurea specifici sono attivi presso le Università di Verona e Milano.

---

26. Telerilevatore Satellitare

L'incremento dell'impiego dei dati satellitari finalizzati al monitoraggio del territorio e dell'ambiente, ha sviluppato recentemente la figura del **Telerilevatore Satellitare**. Le competenze di cui si avvale tale esperto sono quelle che riguardano:

- interpretazione dati satellitari ed aerofoto;
- conoscenza dei sistemi informativi geografici (GIS) riguardo alle risorse umane, risorse naturali e per la pianificazione ambientale;
- cartografia generale e satellitare;
- banche dati per l'informazione e la copertura del territorio, geomorfologia e rischi ambientali;
- conoscenza di *image processing* e *software* GIS.

La società che in particolare svolge queste attività e cura questi profili è Eurimage di Telespazio e Astrum, la quale si occupa del trattamento e distribuzione dei dati satellitari provenienti dalle missioni commerciali e scientifiche attualmente in orbita. *Per saperne di più*: **www.eurimage.com**.

---

27. Tree Doctor

Anche gli alberi si ammalano e hanno bisogno dei loro dottori. Il **Tree Doctor**, il dottore degli alberi, conosce le piante e le tecniche di coltivazione, possiede alcune nozioni di economia e amministrazione del settore agrario e sa applicare le nuove tecniche diagnostiche e di terapia ai vari tipi di alberi.

Per diventare Tree Doctor bisogna frequentare un corso di laurea specifico presso la Facoltà di Agraria dell'Università di Milano o di Bologna. Si tratta di un corso a carattere scientifico, che è possibile integrare con un master post laurea presso l'Università di Bologna.

Le prospettive occupazionali sono presso le industrie agroalimentari, consorzi di difesa fitosanitaria, comunità montane, aziende che hanno la cura di vivai, parchi pubblici e produzioni innovative.

Per saperne di più puoi visitare i siti delle facoltà: Università di Milano, **www.difesa.unimi.it**; Università di Bologna, **www.unibo.it**.

28. Tutor per la Formazione a Distanza

Nuove modalità di formazione collegate alle esigenze dell'ambiente e del territorio stanno per essere affrontate da una nuova figura, quella del **Tutor per la Formazione a Distanza** il quale, sul modello sperimentato della Open University, è ora chiamato ad esprimere competenze e collegamenti con punti didattici a distanza. Tale figura opera nell'ambito di strutture di apprendimento permanente e continuo, in *real-time*, con un accesso rapido, efficiente e flessibile, indipendente e da diversi luoghi fisici e ambienti operativi, che permettono di acquisire uno specifico bagaglio di conoscenze. Le competenze che il Tutor deve avere si basano fondamentalmente sulla conoscenza delle metodologie didattiche, delle relazioni di apprendimento docente-discente, non nel senso tradizionalmente inteso di tipo verbale-frontale, quanto con l'attenzione allo sviluppo di altri canali di comunicazione-apprendimento più attivi e coinvolgenti. Le nuove tecnologie multimediali e interattive, infatti, rendono possibile un maggior disimpegno dei vincoli di aula e di tempo, la possibilità di raggiungere grandi quantità di utenti ed anche di personalizzare i percorsi formativi. Il Tutor, dunque, si inserisce in una strategia formativa che, negli ultimi anni, si è dimostrata più idonea a rispondere ai nuovi bisogni di formazione professionale di individui e di gruppi: la cosiddetta Formazione A Distanza (FAD), cioè un "sistema di trasformazione di informazioni basato su un insieme di materiali e di procedure, predisposti secondo obiettivi definiti e applicabili in circostanze di luogo e di tempo diverse da quelle di produzione".
La figura professionale del Tutor per la Formazione a Distanza assume quindi un ruolo strategico: deve saper gestire un gruppo di lavoro, coordinarlo e favorire l'interazione tra i corsisti. Viene indicato come colui che assiste e guida gli studenti durante un corso di studi; anche se in Italia la sua figura è stata introdotta con compiti di coordinamento e gestione di attività formative a carattere prevalentemente professionale. Da un punto di vista organizzativo, deve saper elaborare un progetto formativo focalizzando gli obiettivi didattici e valutando la velocità di apprendimento di ciascun alunno. Ha il compito di gestire i contatti, fissare gli appuntamenti delle lezioni, fornire tutte le indicazioni affinché il corsista sia facilitato durante l'intero processo di apprendimento. Deve saper mediare il rapporto tra docente e allievo e deve saper stimolare i corsisti affinché intervengano e partecipino attivamente al percorso formativo, indicando argomenti per discussione e dibattiti da effettuarsi, durante la comunicazione *on line*, in tempo reale. In un corso di formazione a distanza è l'unico punto costante di riferimento per i partecipanti del percorso, siano essi allievi, docenti o altri componenti coinvolti. Essenziale per questa professione è l'avanzata conoscenza del computer e del lavoro *on line*, delle metodologie didattiche, di una o più materie di programmi di corso, unitamente alla buona conoscenza della lingua inglese. *Per saperne di più*: **www.nomedia.it**.

29. Zootecnico Eco-compatibile

Gli ultimi fenomeni di malattia delle carni, il morbo della mucca pazza, per esempio,

ha portato i consumatori italiani non solo a controllare la loro dieta, ma a controllare la provenienza delle cose che arrivano sulla loro tavola. Compito dello **Zootecnico Eco-compatibile** è garantire che le carni che mangiamo siano sane e di ottima qualità. Egli deve essere in grado di adattare il progresso tecnologico alla genuinità del territorio e capace di individuare le razze autoctone pregiate. È suo il compito di progettare allevamenti eco-compatibili, dove i sistemi di allevamento sono rigorosamente biologici. La richiesta sempre più in crescita di prodotti a marchio "bio" rende fondamentale il ruolo dello Zootecnico Eco-compatibile non all'interno di aziende private, ma in cooperative che allevano e producono carni in modo eco-compatibile.

e infine...

---

30. Il Meteoreporter e Il Fulminologo

La necessità di prevedere con sempre più esattezza locale i fenomeni meteorologici al fine di prevenire i danni alle colture, alle persone ed al traffico, sta facendo nascere una rete locale e capillare di **Meteoreporter**, meteorologi di zona collegati via internet ad un centro regionale o nazionale. *Per saperne di più*: **www.direttameteo.it**. Le loro osservazioni scientifiche, corredate da mappe e foto, aumentano notevolmente la possibilità d'interpretare le modificazioni meteo a breve ed in raggio ristretto di azione, per permettere così alle autorità locali d'intervenire in tempo utile in caso di gravi rischi ed ai coltivatori di approntare le opportune difese al territorio. In USA tale attività è strettamente collegata al network delle radio locali, per fornire informazioni specialmente sull'azione dei tornado che periodicamente devastano il paese.

Una nuova attività ad esso collegata è quella del **Fulminologo**, il quale, attraverso apposite stazioni con sensori, calcola l'intensità e l'andamento delle scariche elettriche naturali, nell'ambito di centinaia di chilometri, collaborando così a ridurre i rischi alle persone ed agli allevamenti. In Italia, dove il recente innalzamento della temperatura e degli indici di umidità estiva ha causato un aumento notevole dei colpiti dai fulmini, il fenomeno è seguito dal Sirf, nell'ambito del Cesi che collabora con la Protezione Civile. *Per saperne di più*: vedi il sito Internet Cesi-Sirf (**www.fulmini.it**).

---

31. Il ... Nimbologo!

Nell'epoca degli eventi e dei mega-show, rischiamo di dimenticare che le nuvole sono il più grande spettacolo ad entrata libera nel mondo. A fare il **Nimbologo**, ovvero a fotografare e studiare le nuvole, ci avevate mai pensato? Se volete provarci, FLAI-*lab* vi spiega come si fa. Primo, bisogna ricordarsi di guardare, oltre che le vetrine e l'orologio, il cielo e non soltanto per sapere come vestirsi. Per chiamare per nome "le nuvole", è necessario intendersi di cirri, cumuli, nembi e strati. La classificazione internazionale delle nuvole, attualmente adottata dall'Organizzazione mondiale della Metereologia, ha soltanto due secoli. Luke Howard, metereologo dilet-

4.2 Idee di occupabilità per orientarsi al lavoro

tante inglese, in una conferenza della fine del 1802 - ispirandosi alla classificazione delle specie animali e vegetali adottata da Linneo - propose una denominazione tassonomica fissa e latina anche per le nuvole. Così ancora oggi, secondo la sua classificazione, le nuvole possono raggrupparsi in 10 generi, che individuano le principali forme; 14 specie, per indicare le peculiarità dell'aspetto; 9 varietà, che indicano l'opacità o trasparenza e la disposizione nello spazio; ulteriori 9 termini servono per catalogare le protuberanze e altre strutture accessorie. Al di là di questa suddivisione ufficiale, nella pratica di navigazione aerea le nuvole vengono indicate - considerando l'altezza della loro base - come alte, medie, basse o a sviluppo verticale. Sono "alti" i cirri, cirrocumuli, cirrostrati e, a volte, gli alto strati. Alto cumuli, alto strati e nembostrati rientrano invece nelle nubi medie. I cumuli, stratocumuli e gli strati fanno parte delle nubi "basse". I cumulonembi sono invece nubi a sviluppo verticale, in quanto tendono a svilupparsi sull'intera *troposfera*, lo spazio che va da 1-2 km fino a 10-15 km di altezza. Infine le nubi possono dividersi in *nubi d'acqua*, composte solo da goccioline liquide; *nubi di ghiaccio*, costituite da cristalli di ghiaccio e *nubi a fase mista*, sia gocce che ghiaccio. Adesso che ne sapete qualcosa di più sul cielo che abita sulla vostra testa, vi chiederete come questo possa diventare un mestiere. Ragionevole quesito. Per rispondervi abbiamo alcune singolari testimonianze. Uno dei tre reporter dei cieli d'Italia è Maurizio Battello. Nel suo archivio ha ben ottomila immagini nel cassetto. Con queste allestisce mostre, vende le foto a riviste scientifiche e su internet. C'è chi ci scrive dei libri, come Fulvio Roiter che ha collaborato ad un testo divertente che cataloga le nubi secondo gli atti di un immaginario congresso di Nimbologia. Luigi Ghirri ha editato un libro fatto soltanto di foto del cielo, che è un altro leggere per gli occhi. Con le nuvole si possono produrre piccoli oggetti da regalo unici, se insieme alla nuvola raffigurata viene data la diapositiva originale firmata dall'autore. Il percorso di Nimbologo è aperto anche a quanti amano il volo, le riprese cinematografiche e la pittura. Gli sfondi naturali di cielo sono più richiesti di quanto sembra. Sfondi per accessori di arredamento, mobili, piastrelle. Le richieste di cieli *trompe l'oeil* nelle case soffocate dalla città, ad esempio, se offerte ad un prezzo basso e facilmente sostituibili, avrebbero un buon mercato. Chi non può permettersi un soffitto decorato prenda un proiettore o un *video beam*, lo posizioni lì dove serve, magari con un *carousel* o un pc che faccia girare nuvole di tanti tipi, e riempia la sua casa o il suo ufficio di cielo. Proposta da fare, ad esempio, a quelle imprese con uffici tutti interni, che non hanno neppure una finestra. Insieme al pacchetto "nuvole", si può persino proporre un aggiornamento periodico delle slides. Negli Usa dove il tempo libero è prezioso e la qualità del lavoro un obbligo, l'idea ha aperto un mercato a John A. Day, un professore di metereologia che da oltre mezzo secolo studia da esperto di nuvole, tanto che ormai si fa chiamare Mr. Cloudman. Il suo sito offre libri, testi di metereologia, poster, foto, screensaver, etc. Idee avveniristiche? Forse di nicchia, ma non più di tanto, visto che con internet il mondo è il mercato.

Per concludere

Comunque in queste idee è il principio che conta. Oggi, per avere un'occupazio-

ne che tenga, è importante voler approfondire le proprie disposizioni, conoscere le potenzialità ed i limiti del proprio carattere, rispettare i talenti che abbiamo e poi cercare di immaginare come tutto questo possa servire agli altri.

Il percorso mentale che desideravamo indicarvi in questa "*e*-Mappa" è stato proprio questo. Ci auguriamo di esserci riusciti! Se è così, vi saremo grati se ce lo farete sapere. Dateci un riscontro sulla validità di queste indicazioni e informazioni su altri nuovi mestieri che incontrerete sulla vostra strada, inviando una mail a flailab.online@isfol.it.

Ecco faccio una cosa nuova:
proprio ora germoglia, non ve ne accorgete?
***Isaia,** 42,19.21*

La responsabilità della storia e dunque del futuro, è radicata nella nostra presente idiozia. La storia rimane una catena di tragedie, che non si spezza mai. Ma noi siamo capaci di dimenticarcene. Questa dimenticanza genera una specie di felicità e, invece è la causa delle nostre future tragedie.
Okazaki Kenjiro, Tsuda Yoshi

4.3 IL VIAGGIO. UN PERCORSO INTEGRATO DI ORIENTAMENTO-AZIONE

di Stefano Girolami[49] e Simona Montauti[50]

Premessa

Ogni anno salgo sul ponte della nave, sciolgo le vele, tiro su l'ancora e inizio la navigazione.
La meta non è mai così definita quando si salpa, né sono prevedibili i venti e le tempeste che si incontreranno.
Conto sulla capacità, l'esperienza il sapere e l'umanità del mio fidato equipaggio, spero che i passeggeri siano viaggiatori curiosi e interessati ai luoghi che visiteremo ma, so da marinaio, che ogni viaggio è un'avventura irripetibile che richiederà le migliori energie, il ri-mettersi in discussione, il saper tenere la rotta nei momenti difficili.
So anche che per il tempo del viaggio condivideremo tutti lo stesso destino, gli stessi problemi e questo ci unirà e ci farà aiutare e rispettare reciprocamente. Le prove che dovremo superare metteranno a nudo i difetti, le viltà e forse un coraggio inaspettati e così ci conosceremo per quello che siamo, senza finzioni, finiremo per accettarci e cresceremo. Alla fine del viaggio qualsiasi sia l'approdo, conosceremo meglio noi stessi e avremo un'idea più chiara della complessità della vita che dovremo ancora percorrere.
Ho utilizzato la metafora del viaggio per raccontare il percorso lavorativo che ogni anno compio nel tentativo di evitare la dispersione scolastica ed aiutare ad orientarsi al lavoro gli studenti degli Istituti Superiori; il viaggio con le incognite, i problemi, le sfide e gli entusiasmi oltre al senso di rinnovamento che ha insito, è quanto di più vicino sento al lavoro che svolgo.
Un viaggio attraverso le Istituzioni Scolastiche, la loro pseudo autonomia, la loro lontananza dai bisogni e dalle esigenze del mondo giovanile, lo sforzo degli insegnanti tra demotivazioni, stanchezza e senso di inutilità. Il grande impegno morale e affettivo di alcuni (pochi) docenti che si mettono in gioco ogni giorno, anche sul piano umano oltre che didattico; la lungimiranza di altrettanto pochi dirigenti che ten-

[49] Istruttore direttivo della Provincia di Ascoli Piceno presso il Servizio Formazione Professionale, attualmente fa parte del gruppo di lavoro e coordina le attività dei progetti integrati *"Scuola, Formazione e Lavoro in ambito provinciale"*.
[50] Istruttore direttivo della Provincia di Ascoli Piceno presso il Servizio Formazione Professionale, insieme a Stefano Girolami fa parte del gruppo di lavoro dei progetti integrati *"Scuola, Formazione e Lavoro in ambito provinciale"*.

gono le orecchie, gli occhi e la mente tesi ad ascoltare le vibrazioni del futuro che stiamo già vivendo, sono il vento delle vele.

L'ottusa nostalgia ottocentesca di altri che scambiano il manierismo e l'indifferenza per ordine, rigore, ripresa di un ruolo, sono la zavorra. Un viaggio che in pochi anni ha attraversato il fallimento di tre riforme della scuola e che, ancora oggi, non vede realizzato il giusto e indispensabile legame tra scuola-formazione-mondo del lavoro al servizio della crescita di opportunità di conoscenze e saperi per i nostri studenti. In questo mare tempestoso quello che mi aiuta a mantenere la rotta, pur con molti aggiustamenti e colpi di timone, è il rapporto che si riesce a creare con il mondo dei ragazzi se a questi ci si rivolge oltre che con la razionalità anche mettendo in campo la propria emotività, i propri sentimenti aprendo con loro canali di comunicazione che altrimenti rimarrebbero celati.

Nel 1929 Sigmund Freud nel suo libro *"Il disagio della civiltà"* tra l'altro diceva: "l'uomo civile ha scambiato una parte delle sue possibilità di felicità per un po' di sicurezza"; il disagio nasceva secondo Freud da un eccesso di ordine e dalla sua inseparabile compagna, la morte della libertà. Come negare la validità quasi profetica della sua analisi,di lì a poco il Fascismo ed il Nazismo avrebbero portato alla soppressione di ogni forma di libertà; ma oggi, da che nasce il disagio nell'uomo moderno e soprattutto nei giovani? Oggi come dice Bauman "*gli uomini e le donne postmoderni scambiano una parte delle loro possibilità di sicurezza per un po' di felicità, il disagio della post-modernità nasce da un genere di libertà nella ricerca del piacere che assegna uno spazio troppo limitato alla sicurezza individuale*".

I giovani vivono un tempo in cui sono sparite le sicurezze, si vive nell'incertezza del diritto, della pena, del lavoro, un mondo dove quasi tutto appare precario, persino i rapporti interpersonali sono insicuri, quindi da consumare in fretta avidamente per passare al prossimo senza il rischio di starci male. In un mondo precario la paura che sentono i giovani non è il timore della devianza (oggi non esiste per loro più devianza, non esistendo più alcun faro dell'ordine, tutto è permesso), la vera paura è l'inadeguatezza, che significa l'incapacità di acquisire la forma e l'immagine desiderate. L'inadeguatezza per i giovani è la difficoltà a mantenersi sempre flessibili e pronti ad assumere modelli di comportamento diversi che li facciano essere simili ed adeguati al trend del momento.

Certo, ognuno è libero, ma nella prigione comportamentale che si è costruito. Se percepisco che il mio cellulare è inadeguato (vecchio di pochi mesi) sarò inadeguato anche io, se non procederò a comprare un nuovo modello.

Quello che vale negli oggetti vale ancora di più, quasi ossessivamente, per il corpo che non deve più semplicemente essere sano e abile al lavoro ma deve avere una forma adeguata a stereotipi anche loro flessibili e in movimento che costringono al fitness, alla palestra, alla sauna, alla dieta, al chirurgo e in ogni caso ad un movimento frenetico, non ci si può arrestare o si è fuori, inadeguati e questo terrorizza. Da qui le corse insensate, il non fermarsi mai, al punto che il fine diventa la ri-

cerca di sensazioni per le sensazioni, non per quello che ognuna di questa sarebbe capace di offrire. Ho detto sensazioni perché in un mondo così fatto il grande assente è il sentimento, che richiede impegno, tempo, responsabilità condivisione e - bestemmia in questo momento - stabilità, assunzione di responsabilità. Molti ragazzi si rifugiano in una realtà virtuale, la tecnologia lo permette e lo stimola, si chatta, si viaggia in internet ci si innamora di persone neppure mai viste, annusate, carezzate. Si inventa un linguaggio nuovo, estremamente sintetico, dove non conta la grammatica o la ricerca di termini che descrivano o approfondiscano uno stato d'animo un sentimento, ma solo la rapidità, perché tutto deve essere veloce e non approfondito, così ci scivolerà sopra senza lasciare traccia e in nessun caso ci spaventerà. La mia vuole solo essere una fotografia, magari sbagliata, della realtà che constato e compartecipo vivendo quotidianamente con gli studenti, ma anche un'analisi senza pretese né insegnamenti da dare, espressa da osservatore interessato. Un altro fenomeno che noto in costante aumento è la divisione sempre più profonda fra ricchi e chi non possiede nulla, quotidianamente sentiamo dire che tutto può risolversi "privatizzando", "liberalizzando" anche se questo comporta un aumento della disoccupazione e della povertà e una percezione di paura verso il futuro da cui difficilmente potranno difenderci le nostre porte doppiamente blindate. Sempre più ragazzi sono in difficoltà per il costo dei libri, dei trasporti, dei beni di prima necessità e anche questo aumenta il senso di disagio, l'inquietudine, l'inadeguatezza. Per tutta risposta i nostri governi che hanno il controllo completo dei mass-media (Orwell profetico in "1984") hanno scelto da molti anni giustificandosi in molti modi, fino a farlo accettare come necessario anche dall'opinione pubblica, la strada dei tagli al welfare; purtroppo tagliare e restringere la libertà degli esclusi non aggiunge nulla alla libertà di chi è libero, al contrario sottrae a tanti la possibilità di sentirsi liberi. L'unico esito assicurato sembra essere la percezione di una sensazione sempre più universale e condivisa di insicurezza e incertezza. Da queste sensazioni, in noi stessi, come nei ragazzi, vediamo crescere la paura e l'intolleranza verso tutto ciò che ci appare inadeguato, diverso,siano stranieri o di altra religione, poveri o esclusi, disabili o omosessuali. Il rimedio sarebbe coniugare il bisogno imprescindibile, presente in ognuno, di libertà con la solidarietà che resta l'unica possibilità razionale e responsabile di accettare la diversità senza paura, ma anzi come risorsa umana e possibilità di crescita nel confronto. Non ho ricette magiche e come R. L. Stevenson, penso che, specie nel tempo che stiamo vivendo,"*viaggiare con speranza è meglio che arrivare*". Ho capito che per avere una relazione costruttiva con i ragazzi dovevo rimettere in discussione persino le mete finali, perché restare in movimento in contatto con loro conta di più. Spesso di fronte ai problemi incontrati è stato più importante ed urgente il "come fare" rispetto al "che fare", ascoltare più che parlare, fare invece di aspettare. Da quello che vivo nelle scuole ritengo che per gli insegnanti sia sempre più necessario non farsi vincolare dall'eredità del proprio passato, lasciare le abitudini e le modalità di in-

segnamento senza pudori e pentimenti per cercare di arrivare al cuore dei ragazzi e aprire strade di comunicazione sensibili a quella che gli studenti non vivono più come una cultura dell'apprendimento e dell'accumulazione ma del disimpegno, della discontinuità, della dimenticanza. E, come dice una mia cara amica e bravissima insegnante, "*A volte gli alunni chiedono a voce alta di rallentare, sono pigri, demotivati, schiacciati da una scuola inadeguata e da conoscenze arretrate di cui non colgono il senso. Vanno sicuramente ascoltati, ma dobbiamo agire sempre sui due piani quello cognitivo e quello emotivo … ti assicuro che i ragazzi se sei intellettualmente onesta, fai le cose con passione, ti dai da fare anche fuori di un ordine consolidato, ti spendi ... anche quando aumenti il tiro delle richieste, quelle cognitive, capiscono che quel chiedere tanto non vuole metterli in difficoltà e sottende un «volergli bene» anche se non esplicito*". Spesso con i ragazzi a rischio abbandono scolastico è importante lavorare individualmente sui loro problemi, ponendosi in ascolto, con obiettivi minimi e raggiungibili che, consentano però di riaprire dentro loro spazi emotivi e di sensibilità ed auto stima.

È utile aiutarli ad appropriarsi del proprio tempo in maniera meno convulsa e consumistica per riconoscere e sperimentare la propria originale umanità.

Troppi progetti - offerti dalle Istituzioni, dalle Associazioni e dalla stessa scuola - hanno le caratteristiche di meri spot consumistici che nel tempo non lasciano traccia sugli studenti. Per ottenere un risultato, sollecitare un interesse, riaprire una possibilità di dialogo occorre un lavoro continuo, agito da insegnanti ed operatori motivati e da Istituzioni non auto-referenziali capaci di lavorare insieme per cercare di stimolare la crescita e il benessere dei ragazzi più della "visibilità politica" e del successo personale. Mentre scrivo, penso che forse la mia nave non raggiungerà mai il porto che spero, ma che comunque il mio compito principale è salvare i passeggeri e renderli capaci di raggiungere la riva … seppure su zattere di fortuna o a nuoto.

Stefano Girolami

…Un uovo di aquila reale, raccolto chissà come, in un nido di gallina.
L'aquilotto nacque con i pulcini e crebbe assieme a loro:
per tutta la vita si comportò come loro perché era convinto di essere anche lui un pollo.
Razzolava, chiocciava, agitava le ali senza convinzione presupponendo di non saper volare,
o al massimo si alzava rasoterra per pochi metri, perché così vedeva fare gli altri polli.

Da ciurma a marinai

Questa riflessione parte da un dato vero: i temi trattati dal VI rapporto dello "Iard" (Istituto sulla condizione giovanile in Italia) che ha cercato di analizzare la condizione del mondo giovanile nostrano, attraverso una lettura comparata con altre indagini svolte in questi anni a partire dal 1983. Essi sono la partecipazione politica, i nuovi scenari del precariato, la perdita di fiducia nei confronti dei mass media, le di-

verse forme di passaggio verso la vita adulta. Proprio il passaggio alla maturità rappresenta, secondo il rapporto, il nodo dolente per la maggior parte dei giovani italiani: se nel 1983 infatti era uscito di casa il 17 per cento dei 15-17enni, oggi in uscita si registra soltanto il 3 per cento. Situazione simile anche per le altre fasce di età: ad esempio, per i 18-20enni si è passati dal 39% al 25%. Solo dopo i 25 anni si assiste alle prime consistenti uscite di casa, spesso in concomitanza con il matrimonio o la convivenza; tuttavia quasi il 70% dei 25-29enni - e oltre un terzo tra i 30-34enni (36%) - vive ancora con i genitori. Quando ho letto questi dati non ho avuto nessun sussulto, nessun guizzo polemico. Perché? Avevano già dato sfogo a tutti i miei spunti critici i numerosi convegni, articoli su articoli e, udite udite, puntate interminabili sui vari *talk shows* televisivi, con i soliti esperti che prescrivono ognuno la terapia più efficace. E le polemiche non tendono a placarsi. In questo modo mostriamo i nostri limiti: vogliamo tutto, verità compresa, senza più la voglia di impegnarci in qualcosa che richieda fatica e sacrificio.

Combattiamo i media "come fonte di problemi"… e tentiamo di risolverli usandoli.

Combattiamo il qualunquismo e la staticità dei giovani, imboccando professori e genitori di verità preconfezionate ad arte. Parliamo di bullismo in autorevoli simposi, nei quali gli esperti si aggrediscono per estorcere l'assenso. Gridiamo ai ragazzi di assumersi le loro responsabilità e li tratteniamo a casa fino a quarant'anni con subdoli trabocchetti, quasi nella speranza che il contratto a tempo indeterminato tardi ad arrivare.

Chiediamo rispetto, ma non rispettiamo.

E allora?

Si parla tanto di bullismo. Tutti ne parlano. Tutti sono esperti in materia, anche il mio panettiere.

Personalmente inciampo sul problema del bullismo quotidianamente e mi chiedo: ma è sempre esistito e non si è fatto mai nulla per alleviarlo o è una nuova creatura massmediatica? Allora torno indietro nel tempo, scomodo la mia memoria che mi inizia a raccontare di quando il mio compagno di classe veniva ripetutamente picchiato sotto lo sguardo compiacente degli altri coetanei, di quando alcuni ragazzi mi riferivano che dovevano pagare un "pizzo" di 1000 lire per non essere derubati della colazione.

Mi viene alla mente quella ragazza sospesa da scuola perché sorpresa in bagno con il ragazzo in atteggiamenti …più che intimi.

Ed ancora: l'armadietto dei professori scassinato, l'estintore sparato per tutto il corridoio, il vetro rotto, il compagno di classe spacciatore …e potrei continuare per ore, scrivendo aneddoti che farebbero impallidire persino i lettori de: "*I ragazzi dello zoo di Berlino*".

Quindi? Forse non veniva chiamato bullismo, ma i bulli sono sempre esistiti ed hanno sempre "colorato" gli istituti scolastici (anche il Liceo così perbene che frequentavo).

L'unica enorme differenza che ravviso è il senso del limite e dell'autorità.

Oggi i ragazzi sono iperprotetti, e possono fare di tutto, spodestare i professori dal ruolo che ricoprono e infischiarsene delle autorità che vigilano sulla nostra sicurezza.

Negli adolescenti si manifestano principalmente due aspetti complementari: l'atteggiamento conflittuale con le figure genitoriali e il processo di identificazione con il gruppo dei pari.
Entrambi gli aspetti sono necessari per il successivo sviluppo e per l'acquisizione di una maturità più adulta e stabile.
Se il soggetto avrà strutturato da piccolo un'esperienza sicura con genitori sensibili, presenti, coerenti nelle scelte educative e di vita e quindi affidabili, con molta probabilità gestirà il conflitto di separazione dai genitori in modo consapevole e non traumatico, mentre con i coetanei le identificazioni saranno adeguate.
Un adolescente che da piccolo invece avrà vissuto esperienze conflittuali, vivrà il rapporto con le figure genitoriale con modalità inconsapevoli e problematiche.
In questi soggetti la ricerca, a volte tormentosa, di modelli ed atteggiamenti in grado di favorire l'acquisizione di un'identità sarà spesso mediata da condotte devianti.
La rabbia espressa e la depressione rappresentano i due versanti dove si polarizzano la maggior parte di queste condotte.
Tale fascia d'età costituisce l'esordio dell'adultità: permangono ancora paure, accanto ai sensi di onnipotenza e sprezzo del pericolo; bisogno di coccole accanto a comportamenti altezzosi e condotte sessuali appariscenti.
I giudizi sono perentori, le richieste decise, ma ciò che prevale sono i bisogni di ascolto, confronto e partecipazione.
Ascolto, confronto e partecipazone da parte di tutto il mondo degli adulti.
La novità, tipica del nostro tempo, è che i genitori tendono a giustificare in ogni modo i comportamenti fuorvianti dei figli.
Un tempo, se lo studente attendeva a comportamenti devianti, il genitore era pronto a schierarsi con la scuola, per un provvedimento disciplinare unico, uniforme, compatto.
La frase "lo ha detto il professore" aveva la stessa forza deferente dell'"*Ipse dixit*".
Sia per i genitori che per gli alunni.
Oggi, nella quasi totalità dei casi, non è così.
I genitori non partecipano alla vita scolastica, non credono al potere educativo degli insegnanti, non sono consapevoli del rapporto diretto esistente fra livello culturale e soddisfazione economico-professionale.
Forse perché quotidianamente i mass media ci smentiscono tali principi.
Insegnanti che picchiano gli alunni, scuole che cadono a pezzi, tassi di disoccupazione altissima per i lavoratori più qualificati, scalate al successo da parte di pseudo personaggi privi di ogni velleità professionale.
Si è innescata una vera e propria lotta ideologica fra gli educatori reali (professori, orientatori, genitori, etc.) e quelli virtuali (mass media e internet) che, il più delle volte, sono totalmente in contrasto tra loro.
Vittime inconsapevoli di questa diatriba sono gli insegnanti i quali, spesso non senza colpa, abdicano al loro ruolo istituzionale. Rassegnati, stanchi, poco motivati, scherniti ed alienati da una disputa in cui i primi disertori sono stati i genitori, portano avanti il loro la-

voro tra i numerosi insuccessi e le rare vittorie. Da una situazione del genere per forza nulla di buono, di costruttivo, di positivo può venir fuori. Alcuni insegnanti, convinti della vacuità dei loro sforzi, incorrono loro stessi in condotte diseducative. Condotte che confermano la loro ingiusta fama agli occhi dei carnefici giudicanti.
Oggi i ragazzi devono confrontarsi - oltre che con la storia, la geografia e quant'altro - anche con *materie* in: "*formazione all'arte di aver sempre ragione con una comunicazione efficace*", "*educazione ai sentimenti parteciptivi*", "*tecniche per un bisticcio negoziale*", "*sociologia comparata della frequenza scolastica*", "*elementi di rispetto delle istituzioni e dei superiori".*
È importante sicuramente conoscere quali sono i meccanismi che regolano la fotosintesi clorofilliana, ma altrettanto fondamentale è conoscere i meccanismi della relazione attraverso la parola e l'azione; quando si dice "conosci il nemico prima per combatterlo e poi per abbracciarlo e fartene un amico!"

Non si deve abbandonare la nave in mezzo alla tempeste
solo perché non si possono estinguere i venti:
si deve operare, invece nel modo più adatto per cercare di rendere,
se non altro minore,
quel male che non si è in grado di volgere al bene.
Tommaso Moro, Utopia -1516.

Prima Parte

La scuola: navigatore per non perdere la rotta

Le narrazioni sono molto di più del racconto di un'esperienza. Se infatti il linguaggio incarna la cultura, imparare il linguaggio è imparare a pensare in maniera formativa. Ed è attraverso il linguaggio che il bambino accede alle storie, come quelle espresse dai miti, dalle fiabe popolari, dal ricordo dell'esperienza vissuta o dalla lettura della storia fatta dal genitore o dal nonno. Le storie vengono lette ai bambini perché dormano tranquilli, ma esse sono anche una prima forma di abbecedario, anche per trasmettere i valori del mondo adulto indirizzandoli al conseguimento di una vita felice. Come dice Baumann nel suo libro "*La civiltà sotto assedio*", *tutti vogliono la felicità e tutti imboccano la strada che conduce alla felicità; o piuttosto tutti noi imbocchiamo una strada che conduce alla felicità (…). Ma percorrere la strada della felicità, ci ricorda Seneca, è ben diverso dal percorrere la strada che porta ad una città … perché quelli capaci di distinguere la strada giusta da quella sbagliata sono pochi e lontani tra loro. Poiché il numero di coloro che sbagliano strada è altissimo, l'esempio di altre persone potrebbe essere la nostra rovina. In materia di felicità i numeri non contano nulla. L'affidarsi all'opinione della maggioran-*

za non ci aiuterà nella ricerca ed è possibile che ci allontani dall'obiettivo[51].
Soprattutto perché ogni processo, ogni cammino deve essere individuale, proprio. Ognuno di noi ricerca ciò che è bene per se stesso e che necessariamente è differente da quello dell'altro.
Quando un sarto fa un vestito lo adatta alla corporatura del cliente. Il calzolaio che fa una scarpa comincia dal tracciare su un foglio di carta il contorno del piede che deve calzarla, e ne segna le particolarità, se non le deformazioni. Il cappellaio adatta i suoi copricapo alla stagione, al tempo, alla forma e alle dimensioni dei crani …!
Al contrario, spesso, la scuola veste, calza, incappella tutte le menti allo stesso modo: spesso con indumenti fatti in serie. Qualche numero di grandezza c'è ma è pur sempre lo stesso modello!
L'educazione deve essere improntata a un percorso di crescita sereno e regolare: ***educazione al futuro***, dunque, e non alla stiracchiata sopravvivenza nel presente, soprattutto in una società che cambia più in fretta di quanto possa reggere il nostro sistema nervoso.
La scuola deve insegnare a vivere e non solo a inculcare l'*ABC* della conoscenza.
È strano pensare di essere quasi alla fine, che manca poco per la fine della scuola: improvvisamente la noia prende il sopravvento e così anche quel po' di voglia di studiare che un diciassettenne può avere svanisce in un tiepido pomeriggio ventoso di inizio maggio, tra la televisione sempre più inutile e qualche passeggiata in piazza.
Tra un po' si verrà fuori da quel "parcheggio ben organizzato" dove poter socializzare, ma senza studiare o imparare, dopo che si potrà fare?
Molti ne usciranno per sempre con una qualifica in mano per poi incontrare il mondo del lavoro ed iniziare "la vita vera" (come molti studenti affermano). Altri si riposeranno, per poi iniziare a settembre un nuovo ciclo, diverso per i contenuti ma spesso uguale nella forma.
Ogni fine d'anno è tempo di bilanci!
All'inizio di ogni ciclo, provo a domandarmi: cosa si aspetteranno da me? In che misura devo lasciarmi coinvolgere o posso interagire con gli altri? Quali sono gli scopi, le mie aspettative e in che misura coincidono con quelle degli altri?
Ovviamente non so neppure ora se e quanto ho risposto coerentemente a queste domande, ma posso dire come ho provato a svolgere il mio compito.
La scuola deve assolutamente essere un campo aperto di esperienze, guida e stimolo in un preciso percorso di crescita individuale e, in quanto tale, ha risultati unici, personali.
Lo sviluppo di un pensiero critico, i criteri di una comunicazione efficace, l'importanza di un approccio progettuale alla vita, l'importanza delle regole: attorno a questi argomenti ho cercato di costruire passo passo, giorno dopo giorno, il fortino della conoscenza e della sicurezza.
La Montessori affermava che *l'ordine è essenziale per la costruzione di un senso in-*

[51] Z. Baumann, *La civiltà sotto assedio,* Ed. Laterza, Bari 2006.

terno, il quale non è dato dalla distinzione tra le cose, ma dalla distinzione dei *rapporti tra le cose*. Si tratta quindi di creare un ambiente preparato, in cui ogni cosa trova il proprio posto nel rapporto con le altre e che mira ad ottenere una mente flessibile e ordinatrice, sviluppando la capacità di distinguere i rapporti tra le cose, La finalità della scuola quindi non è solo l'istruzione ma *l'esplorazione di sé e del mondo* per capire quale deve essere il proprio posto nella società.

Questo luogo quindi deve essere un ambiente educativo preparato con grande cura affinché possa aiutare l'adolescente a costruirsi una sorta di navigatore interno, che gli consenta di seguire la sua rotta, senza perdersi nelle varie situazioni della vita.

Ingredienti di base per questa torta?

La sicurezza e l'autostima.

Sempre più spesso la società ci viene presentata come un orrido, come un mondo affastellato di pericoli. Oggi viviamo nella società del rischio, siamo immersi in un rischio "ecologico", che coinvolge ambiente, terrorismo e devianza, dai confini globalizzati; è questo un mondo che sfugge alla nostra possibilità di controllo.

La sensazione di pericolo costantemente incombente (amplificato prepotentemente dai media) conduce immediatamente ad un sentore di insicurezza generalizzata dove l'individuo si sente disarmato ed inerme a prescindere dalla propria volontà o impegno. E allora si lascia tentare dalla tendenza ad aderire a mondi metaforici, a modelli più o meno verosimili dei mondi reali. La fragilità e l'ignoranza lo portano ad aderire a sette della più varia specie che lo inglobano dandogli, in cambio della libertà psicologica, un falso senso di sicurezza.

Il compito di tutti (Insegnanti, genitori, operatori, amministrazioni pubbliche, etc) è quindi quello di aiutare i ragazzi a costruire un terreno comune di conoscenza multidimensionale atto a favorire un dialogo con se stessi e con il mondo.

Ridefinire un uso pedagogico del linguaggio che consenta di supportare l'alunno nella giusta comprensione degli stimoli che lo circondano (visivi, sonori, verbali) è il fine principale di un'azione educativa elevata e mirata all'apprendimento.

A tal fine, e per evitare una distorsione della comunicazione di massa indifferenziata per età, sesso, status sociale, provenienza geografica, livello di istruzione, risulta indispensabile affinare tutti gli strumenti comunicativi e analogici che diventeranno risorsa chiave per una corretta comprensione e fronteggiamento delle vicende personali, relazionali e professionali degli studenti.

Attraverso l'apprendimento di una comunicazione corretta e consapevole, i giovani - vivendo la scuola come un'esperienza di autorealizzazione - diventano i co-protagonisti del processo educativo e co-autori della propria formazione.

In questa prospettiva, la comunicazione viene intesa come un contagio epidemico del buono, del possibile, del costruito insieme, come *fattore di speranza* in grado di aumentare il valore di relazionalità positive nel comportamento futuro del soggetto.

La funzione dell'istruzione e formazione professionale nella scuola. Il faro?

La funzione "formazione" è ormai presente in tutti i contesti organizzativi (aziende private e pubbliche, enti locali, pubblica amministrazione, sindacati e cooperative) e costituisce uno dei più rilevanti fenomeni di educazione degli adulti nel nostro Paese.
Il fine primario della formazione è quello di costruire o delineare il concetto di competenza.
Tale idea si collega ad un vasto insieme di termini e concetti del vocabolario organizzativo rintracciabili nei diversi contributi accumulati in più di quarant'anni di studi e ricerche nell'area della gestione delle risorse umane.
Da una breve rassegna sulla letteratura più recente è possibile rintracciare numerose definizioni di competenza a seconda del contesto, dell'approccio teorico e dell'obiettivo applicativo.
Guardando al panorama internazionale è possibile identificare le seguenti:

1. "Capacità dimostrata di svolgere un compito specifico" (Borthwick, 1993).
2. "Dimensione del comportamento manifesto ed evidente che permette ad una persona di agire in modo competente" (Woodruffe, 1993).
3. "Conoscenza, capacità e abilità che un individuo possiede e dimostra" (Ulrich, 1989).
4. "Conoscenza, esperienza, atteggiamenti e caratteristiche personali esibite da un individuo (Krogh, Ross, 1996).

Riflettere sul concetto di competenza sembra una sorta di imperativo in quanto pochi concetti come quelli in uso nelle pratiche di gestione delle risorse umane, hanno subito processi così intensi di revisione e rivisitazione, sollecitato sforzi di progressiva chiarificazione dei riferimenti concettuali e degli strumenti di analisi, alimentato confronti su circa gli orientamenti e modalità di applicazione.
Il confronto nazionale ed europeo sulle questioni chiave in materia di formazione professionale trova sempre un punto di incontro nel costrutto di competenza.
A livello europeo ciò viene confermato dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, che dichiara l'esigenza di un recupero del gap di competitività europea attraverso la realizzazione di una "*economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*".
In questa logica, il contributo della Formazione Professionale diviene strategico nella misura in cui riesce a garantire la più ampia diffusione di conoscenze e competenze anche attraverso la scuola.
Il percorso si è iniziato a delineare nell'ultimo quindicennio, nell'arco temporale che va dal Trattato di Maastricht (1993) alla Dichiarazione di Copenaghen (2002).
Con il Trattato di Maastricht l'Unione Europea (UE) allarga i propri campi di intervento a materie quali scuola, FP, coesione economica e sociale, mentre con la Dichiarazione di Copenaghen si sottolinea la necessità di favorire il passaggio ad un'Europa fondata sulla conoscenza e su una più attiva cooperazione in materia di istruzione e formazione.
Se questi due momenti costituiscono i punti emblematici di un processo decenna-

le, la registrazione puntuale e la consapevolezza dei cambiamenti in atto, possono ricondursi a diversi documenti emersi a partire dalla prima metà degli anni '90. Il Libro Bianco "Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva" (1995) di Édith Cresson, in cui emerge con forza l'esigenza di innalzare i livelli di qualità dei sistemi educativi europei, in cui si sottolinea che: "*la priorità della qualità dell' istruzione e della formazione è diventata essenziale per la competitività dell'Unione Europea e per il mantenimento del suo modello sociale: è soprattutto in questa sede che viene posta in gioco l'identità europea per il prossimo millennio*".
Il Libro Bianco di Cresson, era stato preceduto dalle indicazioni di Delors, circa le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo, presentate nel suo Libro Bianco "*Crescita, competitività, occupazione*" (1993). In quest'ultimo Libro, l'istruzione e la formazione emergevano come priorità assolute per attivare azioni al servizio dell'occupazione e contribuire allo sviluppo di una economia più aperta, più decentrata e, al tempo stesso, più solidale. Entrambi i Libri costituiscono una chiave di lettura delle politiche comunitarie successivamente intraprese per costruire un'Europa della conoscenza; inaugurano, in tal senso, un filone di lavoro ancora aperto teso allo sviluppo della Società dell'informazione all'interno dell'UE, tuttora caratterizzata da forti e diverse identità culturali.
L'interesse al tema della competenza professionale si sviluppa in modo significativo anche in Italia nel corso degli Anni '90, sulla scia dei profondi cambiamenti europei. In particolare, nell'ambito della formazione professionale si assiste ad un nuovo modo di concettualizzare il tema delle competenze in modo più esplicito e diretto. In questo quadro di nuovi bilanci, i differenti sistemi della scuola, della formazione professionale, del lavoro diventano "servizi integrati[52]." con il compito di riprogettarsi in rete, di adottare linguaggi comuni per consentire la visibilità e l'integrazione delle necessarie corrispondenze tra i percorsi individuali pregressi e quelli attuabili dalle persone nelle fasi diverse della vita
La trasparenza e la messa in "visibilità" delle competenze acquisite dalle persone rappresentano una condizione necessaria per delineare in modo adatto a competenze, capacità, potenzialità della persona un progetto di vita.

Non so mai esattamente cosa ho detto,
prima di sentire
la risposta a quello che ho detto.
N.Wiener

Seconda Parte

Gli interventi della Provincia di Ascoli Piceno: diario di un viaggio

Dalle premesse risulta evidente che la società è sempre più complessa e si viene disarticolando, mentre sempre più forti diventano le pulsioni sotterranee relative al soddisfacimento di bisogni.

[52] *Le competenze nella formazione:analisi, valutazione, sviluppo*, a cura di EFESO, Ed. La Mandragora, 2000.

4.3 Il Viaggio. Un percorso integrato di orientamento-azione

Le emozioni si dileguano nel pulviscolo delle informazioni quotidiane, i propositi si affievoliscono, i progetti diventano facilmente obsoleti. La forza di contenimento delle istituzioni si assottiglia, la capacità di spiritualizzazione si riduce, il senso della complessità si sfilaccia, come il rapporto fra presente, passato e futuro. L'idea del bene comune spesso non è più sorretta da un costume morale condiviso, da un emotività durevole e le istituzioni, capaci di contenere e di canalizzare in senso collettivo pensieri e sentimenti, possono perdere progressivamente la loro funzione vincolante e orientante.

Per tali ragioni, chi deve rappresentare un'istituzione o svolgere una funzione direttamente educativa soffre per questa complessità disarticolata e per la difficoltà di contrastare tutti i tentacoli della piovra della diseducazione.

Al di là di immagini più o meno spaventose e deprimenti, una rappresentazione possibile della realtà, non disgiunta dall'etica e dalla trascendenza che caratterizzano le professioni educative, non può che aiutare la messa a punto di idee e di atteggiamenti orientati a ridurre i danni e ad aumentare i successi formativi. Il sistema di istruzione e formazione è una grande esperienza sociale di "comunità di apprendimento". Ciò che definisce una "comunità di apprendimento" non è l'associazione formale (la classe o la scuola come agglomerato amministrativo), la prossimità fisica degli allievi, ma l'impegno di ciascuno dei suoi membri ad investire le proprie risorse intellettuali, relazionali, emotive, morali, fisiche etc.[53]

In tale direzione, anche per quest'anno, si è mossa la Provincia di Ascoli Piceno, in particolare l'Assessorato alle Politiche Attive del Lavoro e Formazione Professionale con gli interventi progettuali, tesi all'erogazione di servizi di orientamento ed implementazione del benessere scolastico e globale. In un contesto di continua ridefinizione e ricerca della propria identità e del proprio "posto nel mondo", è stato importante per tutti gli operatori impegnati nei progetti districarsi nella selva degli obiettivi formativi dell'educazione al fine di individuare le finalità della *formazione sociale*, *affettiva*, *morale,* dell'*educazione alla convivenza democratica e civile*. Questo lavoro congiunto di co-progettazione è stato indispensabile per stabilire una rotta comune in grado di far uscire dal Mar dei Sargassi dell'emarginazione e dell'abbandono scolastico molti giovani, beneficiari ultimi dei Percorsi sperimentali.

I Progetti messi in atto dall'Amministrazione di Ascoli, come già preannunciato nella pubblicazione "Orientamento come strumento dell'agio scolastico" presentata da il 5 Ottobre 2007, sono nati con l'obiettivo di rispondere alla domanda di supporto e sostegno alla didattica avanzata da alcuni istituti scolastici del territorio provinciale. Il servizio reso è stato finalizzato alla realizzazione di incontri di rafforzamento alla scelta formativa e di sostegno all'autostima oltre che da laboratori di socializzazione al lavoro e all'autoimprenditorialità, di cui il primo beneficiario è il territorio stesso, in tutte le sue componenti.

Il viaggio iniziato in autunno, tempo della semina, è arrivato a destinazione nel tem-

[53] S. Criscuoli, *Scuola e Didattica*, n. 9, Annata 2003/2004, p. 16.

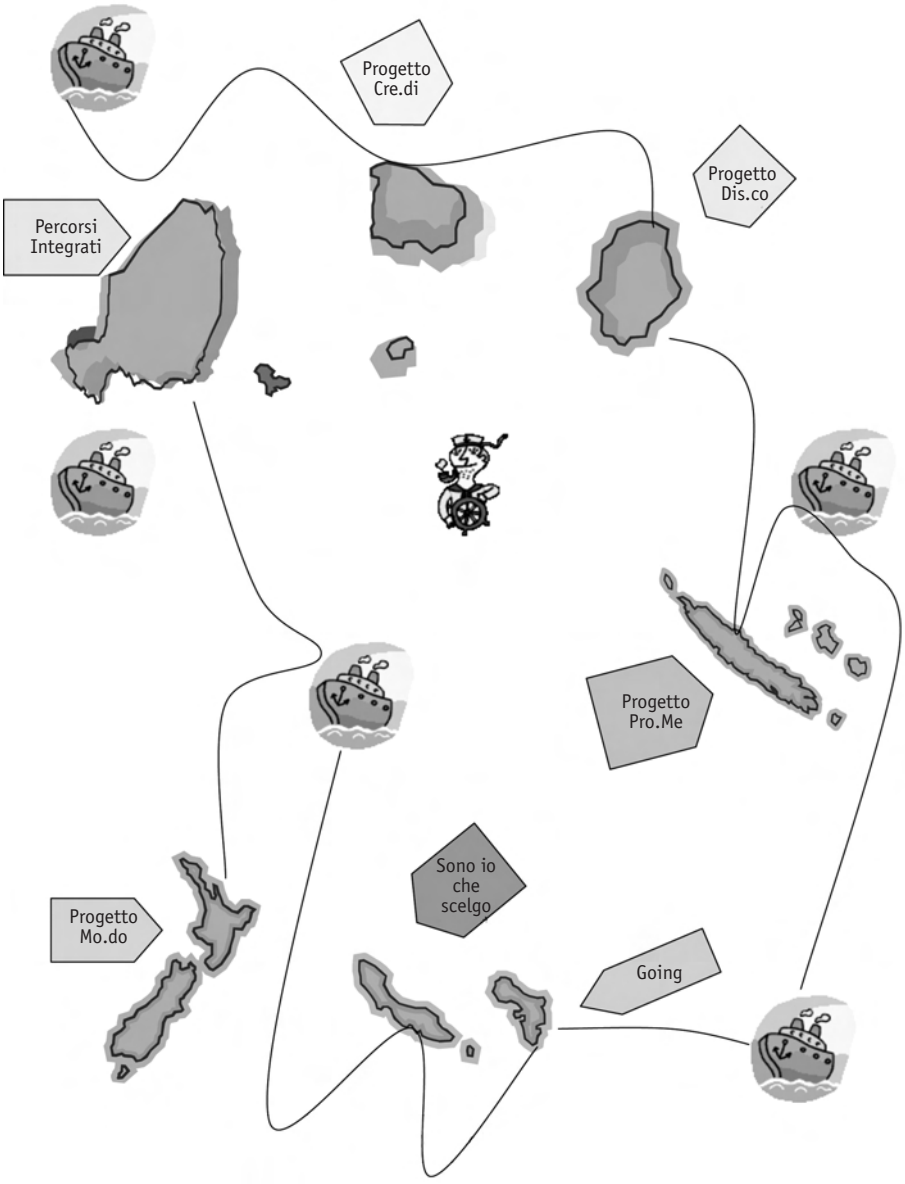
po del raccolto portando al territorio - come frutti preziosi - tanti giovani pieni di voglia di fare, di provarsi ancora nello studio, in grado di socializzare correttamente e non più timorosi dell'impegno che comporta una scelta. Questi giovani - che potrebbero essere i nostri figli - senza quest'esperienza di percorso integrato non avrebbero riguadagnato la loro dignità di persone e la fiducia di essere capaci di inserirsi positivamente nella società.

La conoscenza specialistica da sola non basta,
essa diventa infatti utile se integrata in un sistema coerente di regole e di valori.
Peter Drucker

Se nulla esce dalla tua casa, nulla vi entrerà
Proverbio del Burundi

4.3 Il Viaggio. Un percorso integrato di orientamento-azione

IL VIAGGIO DELL'ORIENTAMENTO!



Progetto Pro.Me	
Istituti Scolastici	Ist.Comprensivo di Roccafluvione Ist. Comprensivo Monti Scuola Media Cappella-Curzi (Sbt) Ist.Comprensivo Cupra Media Paritaria "Maria Immacolata" (Ap) Scuola Media Nardi (Porto S.Giorgio) Ist.Comprensivo Petritoli Scuola Media Sacconi (Sbt) Istituto Comprensivo Grottammare
Sintesi dell' intervento	Studenti/Genitori III° anno degli Istituti Secondari Inferiori della Provincia di Ascoli Piceno, è teso a combattere la dispersione scolastica, facilitare il passaggio alla scuola superiore, motivare i ragazzi di questa fascia d'età, valorizzare l'attitudine allo studio, compiere un'attività di informazione delle scelte scolastiche e del futuro professionale, abituare i ragazzi all'esercizio della scelta consapevole e fornire ai genitori degli strumenti utili per sostenere la scelta scolastica dei figli.

Progetto Di.Sco	
Istituti Scolastici	Istituto d'Arte Licini (Ascoli Piceno)
Sintesi dell' intervento	Diretto agli studenti degli istituti secondari superiori, ha tra le sue finalità la promozione dell'agio adolescenziale e del benessere nell'ambiente scolastico, la prevenzione della dispersione scolastica attraverso percorsi di rimotivazione degli studenti alla frequenza e il sostegno alla costruzione di un progetto di vita. Tra le attività svolte i laboratori socio-affettivi, i colloqui individuali con studenti, le attività di orientamento al lavoro.

Progetto Cre.Di	
Istituti Scolastici	Liceo Scientifico Statale A.Orsini (Ascoli Piceno) ITAS Mazzocchi (Ascoli Piceno) Istituto d'Arte Licini (Ascoli Piceno) ITCG Umberto I (Ascoli Piceno) Ipsia (San Benedetto del Tronto)
Sintesi dell' intervento	Finalizzato a diffondere la cultura imprenditoriale, orientare alla formazione d'impresa e fare un bilancio delle competenze svolgendo un'attenta autovalutazione al fine di definire un obiettivo professionale reale. Ha tra i suoi obiettivi quelli di promuovere interventi di sensibilizzazione culturale all'imprenditorialità giovanile, stimolando la crescita di nuova cultura imprenditoriale autonoma; realizzare un accompagnamento orientato all'acquisizione di informazioni e di modelli culturali di tipo imprenditoriale e solidaristico; consolidare la motivazione e ri-motivazione allo studio degli allievi attraverso un'esperienza attiva di conoscenza degli ambiti occupazionali relativi ai profili professionali di uscita; implementare le condizioni ideali al fine di agevolare la scelta consapevole.

Progetto Going	
Istituti Scolastici	Rivolto a studenti del III° anno degli Istituti Secondari Inferiori della Provincia di Ascoli Piceno, studenti che hanno interrotto il regolare percorso scolastico, studenti del IV e V anno degli Istituti Secondari Superiori della Provincia di Ascoli Piceno, giovani in genere, insegnanti e genitori.
Sintesi dell' intervento	Fornire informazioni sul percorso formativo professionale ed universitario, sulle occasioni lavorative, sulle qualifiche richieste dalle varie ditte, sui servizi offerti nel territorio ed in Europa per quanto attiene all'occupazione e all'Università. All'interno della manifestazione inoltre il Servizio Formazione Professionale della Provincia eroga servizi quali consulenze individuali motivazionali ed orientative, focus Group sulle tecniche di ricerca attiva dl lavoro e laboratori.

Progetto "Sono io che scelgo per me"	
Istituti Scolastici	Studenti IV e V anno degli Istituti Secondari Superiori della Provincia di Ascoli Piceno, ma anche a giovani al diploma, ai neo-diplomati e non occupati di Ascoli Piceno e provincia e agli allievi delle IV e V classi delle Scuole Superiori del Centro Italia.
Sintesi dell' intervento	Creare uno spazio di divulgazione e di conoscenza dei diversi percorsi formativi, favorire una riflessione sulle proprie potenzialità, fornire strumenti ed informazioni per il potenziamento delle abilità decisionali, creare un punto di ascolto e di orientamento psicologico per intervenire attivamente nelle situazioni di difficoltà, strutturare laboratori di comunicazione attiva e dar vita a nuove forme di collaborazione tra Istituzioni Scolastiche e mondo del lavoro per la creazione di percorsi formativi più mirati e coerenti con i reali fabbisogni operativi.

Progetto Pro.Me	
Istituti Scolastici	Studenti III / I anno Ipsia Sacconi (Ap) Studenti III anno Ipssar San Benedetto del Tronto (Ap) Studenti del I anno Ipsia Ceci (Ap) Studenti Ipsia Ricci (Fermo) Studenti I anno Ipsia San benedetto del Tronto (Corso Estetiste) Studenti I anno Einaudi-Medi – Tarantelli
Sintesi dell' intervento	Migliorare la qualità del complessivo sistema formativo, rinnovando e rinsaldando il rapporto tra formazione, istruzione e cultura del lavoro; sostenere il successo formativo contrastando il fenomeno della dispersione scolastica, l'abbandono e il disagio;attuare un impianto pedagogico - didattico nel quale conoscenze, azioni, comportamenti sono intrecciati per promuovere lo sviluppo delle capacità degli studenti; potenziare le capacità di scelta attraverso azioni sistematiche di orientamento ed innalzamento del livello di auto-consapevolezza degli studenti;aiutare lo studente alla costruzione di un progetto di vita.

Terza Parte

Il percorso integrato: un viaggio durato tre anni!

L'Amministrazione ha deciso di concludere quest'anno l'esperienza triennale del Percorso Integrato dell'Ipsia Sacconi-Ceci. Tale progetto, inizialmente strutturato a livello sperimentale, ha visto il coinvolgimento di tale Istituto in quanto caratterizzato, in origine, da un più alto tasso di insuccesso scolastico come da una più alta dispersione scolastica rispetto alla media.

Attraverso tale opportunità sperimentale si è cercato di migliorare in maniera multidimensionale l'efficienza e l'efficacia dei percorsi scolastici consentendo agli studenti di trovare punti di reale consonanza fra lo sviluppo dell'identità degli allievi e gli obiettivi professionalizzanti.

Tale integrazione fra percorsi di istruzione e formazione a carattere innovativo - poiché ha affrontato i complessi nodi della relazionalità, dell'integrazione e della coesione - ha consentito di rafforzare le competenze di base dei giovani e di far emergere le loro potenzialità in un'ottica di spendibilità lavorativa reale.

L'integrazione, si è attuata concretamente nella realizzazione di:

- Laboratori socio-affettivi finalizzati a favorire le relazioni nei gruppi, intervenire sulle problematiche, tentando di co-esplorare gli ambienti (familiare, sociale, scolastico, istituzionale) entro cui si manifestano i sintomi di disagio;
- Attività integrata di supporto alla genitorialità;
- Simul – Impresa e ricerca attiva del lavoro.

Con gli operatori del servizio, i ragazzi hanno avuto la possibilità di esercitarsi sulle tematiche dell'orientamento e sulla problematica della socializzazione riuscendo ad ottenere dei buoni risultati nel senso di un accrescimento della loro consapevolezza, delle loro competenze e capacità.

Per il conseguimento di tali traguardi sono stati fondamentali determinati requisiti, come:

- co-progettazione del percorso;
- continuità dell'intervento;
- programmi a lungo termine;
- coinvolgimento di tutti gli attori sociali interessati (professori, esperti, genitori, aziende, etc.);
- interventi generali e personalizzati;
- approfondimento della motivazione (da parte di tutti gli attori coinvolti);
- integrazione dei partecipanti;
- utilizzo di strumenti idonei e flessibili alle contingenze.

Una volta stabilite le linee guida, i criteri essenziali da attuare e gli obiettivi da raggiungere, è risultato fattibile definire una strategia ben precisa e, per la parte riguardante la socializzazione ed il benessere individuale, si è agito come riportato dalla ***tab. n.1***.

Tabella 1
TIPOLOGIA D'INTERVENTO

Realizzazione di laboratori socio-emotivi
Colloqui individuali con gli studenti
Colloqui individuali con i genitori
Incontri collettivi con i genitori
Orientamento al lavoro e alla creazione d'impresa

Inoltre, particolare riguardo è stato conferito ad aspetti concernenti:

1. Le relazioni interpersonali, la fiducia reciproca, la condivisione di valori universali come la solidarietà, il rispetto delle diversità, i valori della cittadinanza e della democrazia.
2. Lo sviluppo di un pensiero critico, l'implementazione dell'autostima e dell'autonomia sia personale che professionale, il rispetto delle regole e della legalità, l'importanza dei valori comuni condivisi.
3. Le relazioni istituzionali come lo studio, la valutazione scolastica, il rendimento scolastico, il lavoro in team.
4. L'implementazione delle capacità di problem solving e di comunicazione efficace.
5. L' informazione e conoscenza delle tematiche del lavoro e dello sviluppo produttivo attuale e futuro nel nostro territorio.
6. Cenni e sensibilizzazione sulle tematiche concernenti la creazione di impresa e tecniche di valorizzazione della propria immagine personale e professionale.
7. Il bilancio triennale di tale esperienza presenta varie sfaccettature, punti di forza e di debolezza.

Punti di forza:

1. Valorizzazione degli studenti con le loro esigenze e caratteristiche personali e gruppali.
2. Forte contrazione del fenomeno della dispersione scolastica, dell'abbandono e del disagio.
3. Valorizzazione delle differenze in modo da favorire le scelte consapevoli e coerenti con gli interessi e le attitudini di ciascuno.
4. Attuazione di un impianto pedagogico - didattico nel quale conoscenze, azioni, comportamenti si sono intrecciati per promuovere lo sviluppo delle capacità degli studenti.
5. Potenziamento delle capacità di scelta attraverso azioni sistematiche di orientamento ed innalzamento del livello di auto-consapevolezza degli studenti.
6. Consolidamento della motivazione e ri-motivazione allo studio attraverso esperienze attive di conoscenza degli ambiti occupazionali relativi ai profili professionali.
7. Consolidamento della motivazione e ri-motivazione allo studio attraverso percorsi di socializzazione.
8. Coinvolgimento dei genitori nella costruzione e nel sostegno della definizione di

un percorso di vita sociale, scolastica e professionale degli studenti.
9. Valorizzazione della co-progettazione.
10. Sostegno individuale alla costruzione di un progetto di vita.
11. Sostegno ed agevolazione al primo approccio con il mondo del lavoro.
12. Implementazione di un clima di classe positivo e fertile.
13. Superamento della problematica "rischio devianza".
14. Sostegno ed accompagnamento effettivi all'inserimento lavorativo.
15. Forte sostegno, accompagnamento ed impegno da parte del coordinatore scolastico e degli insegnanti maggiormente motivati.

Punti di debolezza:
1. Difficoltà nel realizzare un processo condiviso di uniformità didattica e valutativa da parte dell'intera staff di progetto.
2. Basso livello di scolarizzazione e capacità di ascolto iniziale da parte degli studenti.
3. Difficoltà nel contrastare l'indolenza e la scarsa motivazione allo studio.
4. Forte influenza nelle dinamiche scolastiche, delle problematiche individuali e personali negative.
5. Eccessiva capacità di sintesi e semplificazione anche di fronte a situazioni o problematiche complesse che necessitano di rielaborazioni superiori.
6. Scarse occasioni di confronto tra tutti gli operatori coinvolti.

Comunque, valutando attentamente le dinamiche intercorse in questi tre anni, può sicuramente essere effettuato un bilancio estremamente positivo degli interventi.
Se partiamo dalla condizione di disagio, rischio abbandono e bassa autostima in cui versava la quasi totalità degli studenti all'inizio del percorso, risulta evidente che è stato fondamentale aver lavorato alla costruzione di un "spazio comune", spazio in cui abbiamo sperimentato una reciprocità di sentimenti, relazioni, emozioni.
Ciò ha permesso di sperimentare una simmetria solidaristica sia fra i ragazzi stessi che fra loro e gli operatori.
È stato importante non fissare paletti rigidi, tempistiche ed obiettivi precipui perché aver a che fare con le vite, con le storie e con le problematiche degli adolescenti, significa reinventarsi una strada ed una rotta quotidiana da dover perseguire, ogni volta aggiustando il tiro, temporeggiando, negoziando.
Attraverso il confronto, lo scontro e l'incontro abbiamo raggiunto insieme degli enormi risultati che ci hanno fatto crescere insieme, verso la costruzione di una nuova identità personale e collettiva.
All'abbandono scolastico abbiamo sostituito una qualifica e, per molti, forse un diploma.
Alla mancanza di obiettivi abbiamo sostituito un progetto di vita e la capacità di fronteggiare le situazioni (basti pensare come è stato superato il grave lutto che ha colpito la classe nel 2007[54]).

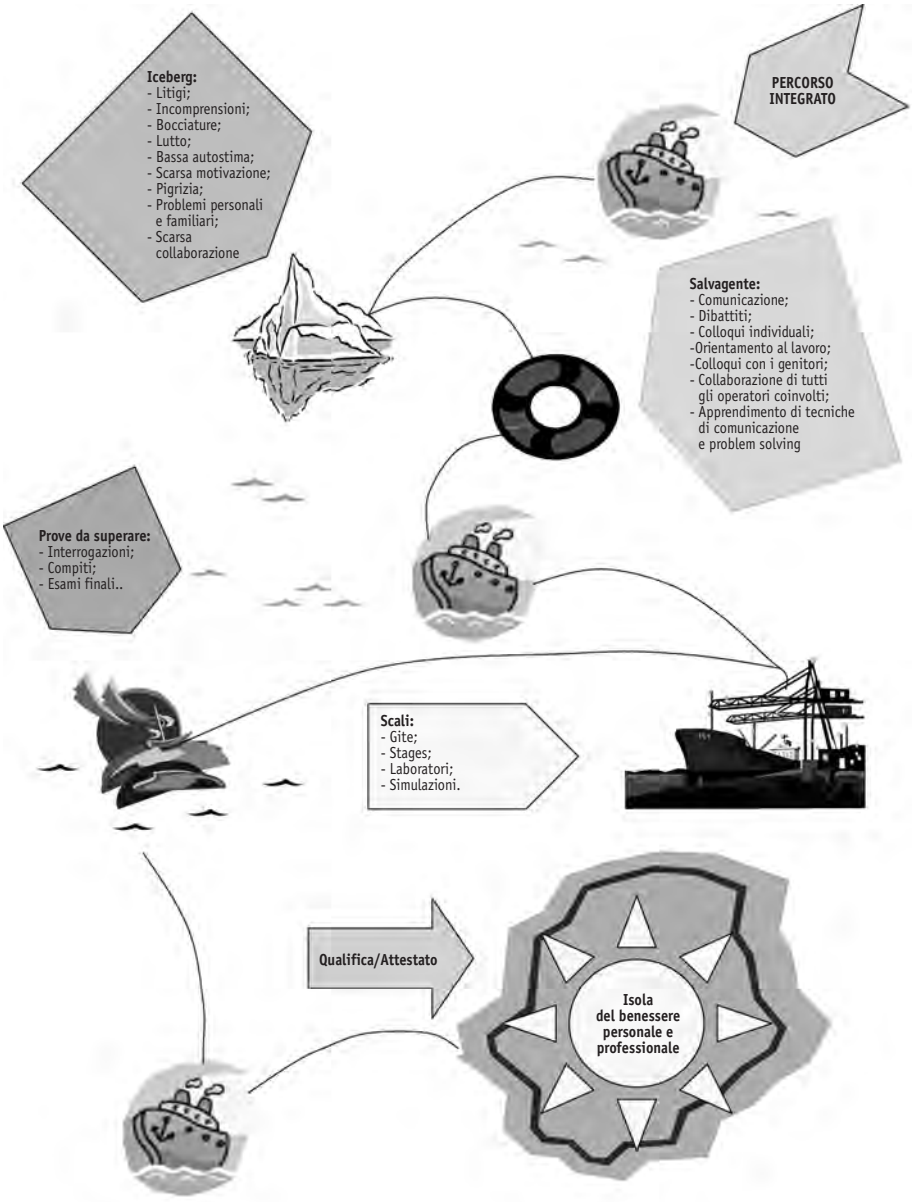
[54] In un incidente stradale, il 23 aprile 2007, quattro ragazzi sono stati falciati da un'auto guidata da un giovane rom ubriaco. Due dei giovani uccisi erano Davide e Lillo, allievi di una delle classi impegnate nel Percorso Integrato.

4.3 Il Viaggio. Un percorso integrato di orientamento-azione

Alla difficoltà di socializzazione abbiamo sostituito un gruppo unito, forte e consapevole delle proprie potenzialità.
Al non ascolto, all'indifferenza, al qualunquismo, abbiamo sostituito il dialogo, l'attenzione ed il pensiero critico.
È stato dato ai ragazzi un piccolo kit di sopravvivenza, di elementi utili alla vita.
Uno scrigno prezioso che porteranno sempre con loro e che utilizzeranno ogni volta ne avranno bisogno.

PERCORSO INTEGRATO

4.3 Il Viaggio. Un percorso integrato di orientamento-azione



Buttiamo "la rete" in mare!

Presupposto indispensabile per un lavoro di qualità da parte di coloro che concorrono, a seconda delle proprie specificità di ruoli e di funzioni, al processo di integrazione, è condividerne la finalità principale ricercando le interazioni migliori in grado di permettere agli studenti di connettere le loro esperienze, passate e presenti, e di esprimere al massimo le potenzialità in funzione della realizzazione di un "progetto di vita".

L'integrazione diventa un processo che implica adattamenti reciproci e si fonda su una complessità di riflessioni nel merito dei bisogni familiari, di docenti, di tecnici e operatori extrascolastici, etc. e compone una totalità in cui ogni elemento è reciprocamente interdipendente con l'altro e co-costruisce le interazioni.

La qualità del lavoro a scuola passa attraverso una gestione progettuale del processo formativo e ciò, necessariamente, implica il superamento dell'individualismo dei docenti attraverso una mentalità dinamica che presti attenzione costante ai feed back ricevuti, per riconfigurare di volta in volta gli interventi.

La scuola che si apre alle nuove tecnologie ha bisogno di "maestri" capaci di trasmettere lezioni di umanità e non di animatori culturali che riducono l'insegnamento al problem solving e all'auto-apprendimento. La scuola non è un'azienda produttiva basata su principi di ingegneria gestionale, profitto e concorrenza, ma qualcosa di peculiare che ha il compito delicatissimo di formare un'ampia visione culturale.

L'obiettivo di una società integrata richiede il passaggio dalla mediazione possibile alla scelta condivisa [55].

Ogni figura, rappresentando un punto di vista particolare attraverso cui poter interpretare la complessità delle situazioni vissute dallo studente, costituisce una risorsa fondamentale per contribuire ad elaborare una visione il più possibile globale della realtà del soggetto.

Per questo motivo, all'interno dei percorsi integrati realizzati presso l'Ipsia Sacconi-Ceci, si è cercato di mettere in atto una rete allargata che ha visto coinvolti professori, genitori, esperti della Provincia e tutti coloro che direttamente o indirettamente hanno contribuito ad un ottimale compimento del percorso.

Per individuare strumenti utili, formativi ed organizzativi, per potenziare il networking occorre inoltre, partendo dai fabbisogni individuati, conoscere, condividere e riflettere sui diversi ruoli all'interno della rete e sul tipo di competenze necessarie per attivarla e mantenerla. Questo lavoro di interconnessione richiede però da parte dei decisori e del management anche una competenza manageriale ed organizzativa che soltanto un'adeguata formazione di tipo relazionale può offrire. Formazione aperta che sappia tener conto delle risorse disponibili e dei vincoli nelle diverse fasi di:

1. scelta strategica del *perché* fare rete e *con chi*;

[55] P. Pagoto, *Gioventù. Una responsabilità straordinaria*. Responsabile ISFOL–Progetto FLAI-*lab*, intervento alla Manifestazione di Orientamento, Grottammare, 15 Marzo 2008.

2. messa a punto delle modalità organizzative, compresi i dispositivi di coordinamento e di verifica;
3. valutazione dell'esperienza per decidere se continuare il lavoro di rete e/o come integrarlo e modificarlo rispetto ai problemi individuali[56].

"*Fare rete, non è semplicemente collaborare ed essere aperti, ma significa essere capaci di collaborare unitariamente ad un progetto con obiettivi specifici, partner e ruoli differenziati, strumenti e modalità organizzative da definire.(…) Per tale motivo non meno importante è il ruolo degli operatori che spesso sono fattore di successo o di insuccesso delle politiche di innovazione dei servizi. L'importanza di motivare gli operatori dei servizi, di favorire la costruzione di un linguaggio condiviso sul territorio e di un know how comune, di farli lavorare insieme attraverso la messa a punto e la sperimentazione di strumenti e metodologie in maniera partecipata è fondamentale per lo sviluppo di un progetto a rete*"[57].

La capacità di identificare l'insieme dei protagonisti reali e/o potenziali di una rete e del sistema di relazioni che li connette ad un obiettivo comune, diventa il punto cruciale per la soluzione positiva di attività progettuali integrate come la nostra.

Si tratta di delineare una "carta geografica" del progetto, in cui siano evidenziati soggetti e connessioni in atto e possibili, vicinanze e lontananze, in relazione al terreno comune, tipologie di ruoli e di contributi rispetto al risultato previsto.

A questa "carta geografica" è connessa la capacità di contribuire al processo di legittimazione e di riconoscimento reciproco tra i diversi soggetti della rete, cercando di individuare come ottenere che tutti gli attori, ritenuti rilevanti per il progetto, ne siano effettivamente partecipi[58].

La continuità rappresenta un altro elemento importante per il successo dell'integrazione.

Si parla spesso dell'importanza della continuità del processo educativo nella scuola, nel passaggio a una scuola di grado diverso e dalla scuola al mondo del lavoro, garanzia per una valorizzazione dei crediti formativi.

Occorre rispettare il diritto di ogni giovane ad un percorso formativo unitario, coerente, integrato che scuola, famiglia ed altre agenzie educative dovrebbero avvertire la responsabilità di mettere a punto attraverso una fattiva linea di continuità.

Una volta precisati gli obiettivi formativi che possano soddisfare tali esigenze, è possibile poi individuare le attività ed i contenuti educativi che ne possano meglio assicurare il perseguimento in un'ottica di continuità.

In effetti, quella della continuità degli interventi, dovrebbe essere una garanzia a tutela di quel processo di long life learning tanto in uso nei processi di formazione ed orientamento.

Certo è che parlare di continuità educativa nell'attuale società che costantemente reinvia ai concetti di flessibilità, asimmetria, precarietà, evoluzione e cambiamen-

---

56 M. Consolini, *Reti di Servizi territoriali:soggetti, organizzazione e relazioni*, relazione al Comitato Tecnico Scientifico ISFOL Progetto FLAI-*lab*, Roma, 26 Giugno 2007.

57 *Ibidem*.

58 P. Pagoto (a cura di), *Imparare per innovare*, Vol. I - Appunti e Ricerca, ISFOL Progetto FLAI-*lab*, Roma 2006.

to, rischia di apparire come una mal declinata antitesi, con l'unico risultato di presentare il sistema educativo nel suo insieme critico ed esclusivamente potenziale. Serve una scuola che, attraverso il sapere, il fare e l'agire, formi i giovani come persone, faccia acquisire loro conoscenze e competenze adeguate e, nel contempo, li prepari all'inserimento del mondo del lavoro. Tali obiettivi prevedono un accompagnamento esteso e non incontri spot che, a volte, ottengono il solo scopo di peggiorare la situazione.

Viste tali premesse, tutti i percorsi di orientamento e consulenza del Servizio Formazione Professionale, sono stati realizzati nell'ottica di offrire un'occasione concreta di scambio e reciproca conoscenza, per i servizi e per gli operatori, al fine di condividere una prospettiva di sostegno al benessere scolastico, personale e professionale.

L'azione di rete, è stata forse la vera e propria carta vincente che ci ha permesso di giocare la partita dei risultati utili.

Il lavoro di gruppo è stato il contenitore di confronti che hanno prodotto una facilitazione di connessioni tra servizi e risorse del territorio provinciale e non.

Grazie alla concreta collaborazione dei coordinatori scolastici (tra cui spicca la figura fondamentale del Prof. Mario Ferretti, uomo di grande impegno professionale e morale) si è riuscito a creare una staff ideale che ha lavorato alacremente in favore degli studenti.

A tal proposito è da sottolineare anche l'apporto diretto e concreto fornito dall'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori), in particolar modo dal Progetto FLAI-*lab*, che ha costantemente fornito materiale, supporti didattici, ricerche sul mondo del lavoro e della formazione, etc., e la disponibilità dei funzionari a partecipare ad eventi locali di orientamento a favore dei giovani.

Fruitori diretti di tali collaborazioni interistituzionali sono stati essenzialmente gli insegnanti, gli studenti e i loro genitori, i quali hanno potuto accedere ad informazioni privilegiate che hanno consentito l'erogazione di servizi ad alto livello qualitativo.

Il confronto e la condivisione di vissuti ed esperienze operative si è arricchito fortemente, tanto da entrare in contatto con ulteriori realtà italiane, le quali hanno apprezzato e preso spunto dalle nostre attività e viceversa.

Ciò ha arricchito di professionalità, ed emozione, il nostro lavoro. Attraverso i Tavoli di lavoro allargati, si sono potuti realizzare:

- momenti di confronto sulla capacità di ripensare a casi comuni e concordare delle modalità operative di intervento;
- l'avvio di iniziative concrete come la sperimentazione di una progettazione e corealizzazione di laboratori territoriali finalizzati alla diffusione di modelli di apprendimento. Attraverso tale progetto, in fase di sperimentazione, l'ISFOL ha chiesto la partecipazione del nostro Servizio in quanto esempio di "best practice" a livello nazionale;
- momenti di formazione specifica, convegni e seminari indirizzati a studenti e/o operatori.

Quanto sopra descritto, permette sicuramente di statuire che l'esito dei progetti di

sviluppo personale e professionale, ma non solo, dipendono in larga misura dalla presenza di una rete forte e *plurale* di collaborazione. Ogni lavoro - che ha come scopo la multifattorietà della persona umana - viaggia in rotta (pur con …marinai di radici scientifiche diverse e con conseguenti punti di vista) solo con il timone della condivisione aperta e franca delle differenze. L'unione delle diversità fa diminuire il rischio di mancare l'obiettivo e nella co-progettazione si rivela l'elemento professionalizzante che può dar luogo a forme di collaborazione efficaci e di successo.
Quando l'obiettivo è quello di condividere saperi, culture ed esperienze eterogenee - ma anche di poter comunicare in modo proficuo su indirizzi operativi e sulle procedure più efficaci a livello amministrativo - è necessario allontanare il pessimismo che impedisce di buttare in mare la rete. Le persone crescono più velocemente delle organizzazioni. Nella certezza che un'impresa comune, fatta per il bene del prossimo, non mancherà di dare i suoi frutti, bisogna sapersi chinare a ricucire le reti, aspettando con pazienza i tempi propizi perché sia possibile anche ad altri giovani raccogliere dal pescato offerto dalla scuola, *mater et magistra*, ciò che nutre il corpo e la mente e il cuore.

Quarta Parte

La parola ai ragazzi … !

"Dentro questa scuola non ho fatto esperienze di nessun genere. Se si parla di esperienze nell'ambito scolastico mi viene da vomitare perché sono un secchione del cavolo e sono stupido perché troppo buono. Esperienza? …10 in fisica può essere un'esperienza? (...) Non riesco a trovare un contatto con nessuno (...) Nella vita ho sbagliato: dalle ragazze, al basket, alla chitarra, al mio peso corporeo, dalla mia intelligenza e oltretutto dal mio carattere. Mi lamento con gli altri e non sono capace di fare niente. Finché non riuscirò a dimagrire non sarò mai me stesso e non potrò mai convivere con gli altri decentemente. (…) Sento dentro una rabbia continua perché nessuno vuole conoscere, ma senza conoscenza finiremo in un mondo d'ignoranza ed anarchia. Questa è una vera e propria confessione. Non so con chi posso confidarmi. I miei non possono comprendermi, perché nel mondo in cui sto vivendo ora, in questa generazione, non si possono fare discorsi seri..."

C. G.

"Che palle la scuola! Finalmente sta per finire! Non ce la faccio più tutte le mattine ad alzarmi presto per andare a scuola: solo a pensare di stare lì sei ore fermo a sentire un prof. che spiega, fare i compiti quando invece potresti startene benissimo nel tuo letto caldo a casa a dormire. L'unica cosa che mi mette voglia di andare a scuola sono i miei mitici compagni e tutto il "disastro" che facciamo in classe e che tutte le mattine mi sveglia dal sonno che ho.
Loro sono veramente speciali, tutti simpatici, socievoli, casinari … insomma persone che le cose non tele mandano a dire".

S. S.

"Dopo questa esperienza porto con me tutte le cose che ho imparato sia sul mon-

do del lavoro che sul come comportarci. (…) Come si crea un rapporto con un ragazzo di un altro paese (straniero) e come non farlo sentire a disagio insieme alle altre persone.
Al gruppo lascio un sacco di belle esperienze passate in classe e fuori e poi penso di aver fatto capire loro come crescere nella vita e non sbagliare. (…) A scuola lascio le note e tutte le brutte esperienze, ma con la speranza di tornare senza fare gli errori di quest'anno".

C. A.

***M.** Un ragazzo dalle mille facce. Nella nostra classe si trova a proprio agio perché è molto affettuoso. (Voto 8 ?)*
***S.** Un ragazzo tranquillo, ma nello stesso tempo dannoso. A lui piacciono i motorini … se poi è modificato!!! Un ragazzo a volte chiuso con le sue idee, a volte sborone, ma è così perché è un modo per farsi notare … Io faccio anch'io! (Voto7).*
***M. R.** Lui fa ridere punto e basta. (…) Lui non si fa condizionare tanto dagli altri, ma è la sua testa che decide ciò che deve fare, ma … capisce quando la deve smettere di fare il disastro. RECUPERABILE! (Voto 7).*
***S**. Lui sa quando fare casino. È molto bravo a scuola, una mezza secchia … sempre puntuale, sa darti un aiuto anche quando non gli va. (Voto 6?).*
***G.** Ho fatto insieme a lui il "primo Primo" alle Industriali. Prima era un disastro. Adesso è diventato un ragazzo serio.*
***Io.** Salve a tutti, mi chiamo F., ma per gli amici "Pinna". Sono un ragazzo tranquillo, ma se qualcuno mi fa arrabbiare divento rude e/o cattivo. Mi piace stare in compagnia, ridere e scherzare, fumare una stozza con gli amici. I miei migliori amici sono loro. Grazie di esistere ragazzi! (Voto 6/7).*

F.C.

"*Quest'anno è passato molto in fretta, mi sembra ieri il primo giorno di scuola. L'anno scorso speravo che l'anno finisse presto, ora invece spero sia più lungo. Il fatto è che non ho mai conosciuto una classe più bella di questa. Ho incontrato persone veramente speciali. Avevo pensato che dopo quest'anno avrei lasciato gli studi e sarei andata a lavorare, ma i miei compagni mi hanno fatto capire tante cose e soprattutto che lo studio è importante*".

A. G.

"*È stato un anno molto bello, molto istruttivo e pieno di avventure. Certo ci sono stati dei momenti difficili ma li ho superati. Ultimamente non sto approvando niente di ciò che mi viene in mente, perché non sono momenti chiari; nel senso che sono periodi che non voglio fare niente e non dormo quasi mai. (…) sono da un anno con la mia ragazza e sono molto felice, ma solo con lei. Nel futuro vorrei avere molte porte aperte nel campo del lavoro, certo, senza impegno non si può avere nulla. Mi sto impegnando molto ed ultimamente, anche se non sembro molto attivo, sono carico di forza interiore e intellettiva. Credo che molte cose della mia vita potranno in-*

fluire molto nella mia carriera. Mi mancherà molto la scuola se la finirò perché mi ha sempre affascinato molto e lasciarla mi rattristerebbe".

A. M.

"*Il primo giorno di scuola mi sentivo un po' spaesata (…) All'inizio sono molto timida nei confronti degli altri e per questo vengo giudicata come quella che "se la tira" e "morta". Con il tempo ho imparato a farmi conoscere un po' di più ...!*".

V. P.

"*È passato un anno di scuola: quanti ricordi, quante emozioni, sia belle che brutte. Una cosa che ho imparato quest'anno è che niente è come te lo aspetti:delle cose possono essere brutte ed altre meravigliose.*
Nessuno può prevedere quello che accadrà e bisogna vivere la vita con passione e pensare che no finirà mai, non bisogna lasciarsi condizionare dagli altri perché la vita è una sola e non si deve sprecare. Quest'anno me lo aspettavo proprio diverso:quante cose immaginavo e niente si è realizzato. In compenso credo che tutti i problemi e le sfide che ho dovuto affrontare mi hanno fatto crescere. Niente succede per caso. E le persone ti possono sorprendere. (…) Ho capito che bisogna essere sempre sinceri con gli altri e mai nascondersi dietro una bugia, devi essere te stesso e agli altri devi piacere per come sei, perché la verità è la cosa più bella del mondo.
Le occasioni vanno sempre colte: agisci, non aver paura delle conseguenze, perché potresti rimpiangere per sempre di non aver fatto qualcosa. Non so cosa mi accadrà in futuro, spero solo di avere la forza per affrontare i problemi e di vivere momenti di felicità con le persone che amo, per il resto … chissà quante sorprese mi riserverà il futuro".

L.

"*(…) In tutta la mia adolescenza non ho trovato ragazze sincere e purtroppo ho sofferto molto per questa cosa e sto soffrendo ancora (...). Tutti dicono che l'adolescenza è bella perché non pensi a niente, invece è una stupidaggine enorme, anzi forse abbiamo più problemi noi che le persone adulte. (…) Con loro (le amiche) mi confido moltissimo, anche perché non ho buoni rapporti con la mia famiglia, soprattutto con mio padre. Sono un po' delusa dalla scuola, pensavo fosse un po' più bella. (…) Ci sono state anche esperienze molto brutte, litigate, brutti voti, ma la cosa più brutta è stata quando mia madre si è ammalata di una bruttissima malattia. Lei ce la sta mettendo tutta per fermare questa malattia andando da ospedale in ospedale. Ci sono stati dei momenti in cui non credevo di superare tutto questo: pensare che mia madre tra un po' sarà in un grande posto buio e silenzioso, vedere mia madre così mi faceva male che non sapevo come fosse stato sorridere ed essere felice. Ma ora mia madre sta un po' meglio e sta superando con ottimi risultati questa malattia e la vedo energica e piena di vita, vivendo minuto per minuto, non pensando a quello che le succederà e questo per me è la cosa più bella che io possa avere perché per me mia madre è la roccia per andare avanti. Non so perché sto raccontando tutto questo, forse perché mi sento a mio agio quando scrivo. Ecco que-*

sto è stato il mio anno in pochissime righe".

G. F.

"*Porto a casa i bei ricordi, i momenti che ho trascorso con i miei compagni. Lascio a scuola alcune piccole sofferenze e spero di lasciare al gruppo l'amicizia che ho avuto con loro quest'anno*".

S. S.

"*Ho imparato molte cose sulla vita grazie al percorso integrato anche perché ci ha fatto capire com'è il mondo del lavoro, cosa sconosciuta per noi fino ad un anno fa. (…) E ci ha dato una possibilità di crescere prima e meglio.*
Lascio a scuola l'amore dei miei compagni e lascio sul mio banco la voglia di continuare ad andare avanti con tutte le difficoltà che ho affrontato e che ho dovuto superare. (…) Spero di lasciare al gruppo l'amicizia, quella che quest'anno mi sono fatta ... anche se ho avuto difficoltà ad inserirmi. Le mie amiche ancora le sto conoscendo ... perché nove mesi non bastano per conoscere una persona!".

L. C.

"*A casa so che porterò altre esperienze da aggiungere alle altre che ho vissuto negli anni precedenti, nuove emozioni…Mi spiace un pochino che finisce la scuola…ma proprio poco! In fondo quest'anno avevo fatto nuove amicizie che l'estate potrebbe cambiare. Poi sentirò la mancanza dei professori, anzi di alcuno di loro mi mancheranno gli strilli e quando se la prendono per le cose insignificanti: "sembrano cavolate ma per me non lo sono!"*
Al gruppo non so cosa lascerò … si scoprirà quando si incomincerà a dire le sante parole: «È finita la scuola!»".

Anonimo

"*In questo anno di scuola porto a casa le grandi amicizie che ho avuto modo di trovare, i momenti più belli che ho avuto perché questo anno è stato fantastico per me e, soprattutto, i momenti brutti che mi hanno fatto crescere.*
Invece a scuola voglio lasciare, le amicizie che non servono a niente perché mi hanno solo aiutato a farmi soffrire di più e i sogni non realizzati che volevo si avverassero durante questo anno. Invece al gruppo voglio lasciare i miei pensieri, i miei pregi, i miei difetti perché il gruppo mi deve accettare per quello che sono".

S. T.

"*Dopo un anno di scuola posso portare tante cose, più che altro a livello emotivo, ma in particolare la voglia di non sbagliare di nuovo e di non prendere la maturità, che è il mio obiettivo, sotto gamba, la voglia di trascorrere quattro anni di scuola senza problemi ma con la passione per qualcosa che segnerà il mio futuro*".

Anonimo

"*In questo anno di scuola ho conosciuto nuovi compagni e nuovi professori. Con*

i miei compagni mi sono trovata abbastanza bene, certo ci sono stati i più simpatici e i meno simpatici, mentre con i professori anche (tranne con una professoressa che non la capisco e mi sta facendo odiare la sua materia). Ogni volta che la vedo mi cresce l'ansia. Spero che negli anni successivi anche con lei avrò un buon rapporto.
Mi sono trovata bene anche con Stefano e Simona e ritengo che siano due persone molto brave ed intelligenti e se fossero i miei professori sarei molto contenta. Loro mi hanno fatto capire molte cose e soprattutto mi hanno fatto crescere perché durante queste ore si ha la possibilità di parlare di dialogare tutti insieme e parlare di qualsiasi cosa.
L'anno scolastico ormai è finito e a casa porto tutte le esperienze e le emozioni che ho provato durante l'anno".

Anonimo

"*A casa porto i ricordi di un altro anno trascorso anche se un anno di merda, e forse a causa di questo non sono riuscito a dimostrare ai miei compagni come sono veramente fatto. Ma da una parte porterò a casa anche un anno stupendo in cui mi sento cresciuto perché ho conosciuto persone favolose in questa classe.*
A scuola lascerei tutti i problemi e andrei avanti solo con le cose belle della mia vita! Ma ciò è impossibile!
Al gruppo lascio una persona che non è stata veramente se stessa … e quindi lascio una speranza … la speranza che qualcuno abbia veramente capito come sono fatto!".

M. S.

"*A casa porto le molte esperienze fatte con i compagni e i prof. Le varie discussioni avvenute per motivi anche stupidi, tipo litigi per delle opinioni diverse.*
Spesso queste discussioni mi hanno fatto capire molte cose che ho rivalutato molto sia in me che nella società.
Porto a casa le esperienze di vita e di lavoro che ci hanno dato Simona e Stefano!! Ci hanno fatti crescere molto e spero che questa esperienza continui.
A scuola lascio molti ricordi brutti e belli. Da una parte mi dispiace che la scuola finisca perché mi mancheranno tutti. Le facce delle persone quando prendono brutti voti o belli. Ma soprattutto lascio i professori con l'ansia di essere interrogata, il nervoso che viene dopo che i prof. ti hanno messo un voto basso per delle preferenze che hanno verso dei miei compagni.
Lascio la parte studiosa di me, lascio le preoccupazioni, lascio tutto ciò che riguarda l'ambito studioso (che riprendo a Settembre). Al gruppo credo di lasciare la mia amicizia sincera, però credo anche che di me si ricorderanno soprattutto per le mie opinioni su tutto anche se spesso sono andata contro tutti. Mi dispiace se non sia arrivata la mia più sincera amicizia".

Anonimo

"*A casa porto quello che sono riuscita ad imparare in questo anno scolastico, poi*

porto la gioia di aver conosciuto tutti i miei compagni e tutte le esperienze che siamo riusciti a fare insieme. A scuola lascio la voglia di imparare e di riuscire a superare tutti gli anni scolastici, ma voglio lasciare anche i miei problemi. Al gruppo spero di aver dimostrato la persona che sono davvero. (…) Per quanto riguarda le esperienze fatte sono molto contenta perché ho fatto cose che non ero mai riuscita a fare e spero di continuare a provare le stesse emozioni (…)".

Anonimo

"*In questo anno di scuola ho conquistato profondamente la conoscenza della società italiana. Ho cominciato a frequentare i compagni imparando l'italiano. Ho notato che gli italiani sono molto aperti rispetto a noi cinesi … però non mi piacciono certi loro comportamenti a causa della diversa mentalità culturale.*
Secondo me, comunque sono molto simpatici. Cosa lascio a scuola? A dire il vero non so cosa posso rispondere: forse i miei risultati scolastici che non riescono a far credere ai miei professori come riuscivo ad essere una brava studentessa, pur essendo una straniera. Forse la voglia di studiare. (…) Non frequento molto il gruppo perché ho difficoltà a comunicare liberamente, così per non mettermi in imbarazzo taccio … taccio".

Anonimo

"*A casa mi porto tutte le belle e brutte esperienze passate in questo anno scolastico e tutti i discorsi fatti perché in quest'anno ho potuto imparare molte cose che mi hanno fatto crescere interiormente. A scuola spero di non lasciare niente perché voglio "tenermi" tutto di questo anno come le risate ed anche le cose serie. Al gruppo spero di lasciare tutte le cose belle e spero che si ricordino di me come una bella persona. Ho avuto dei momenti e delle situazioni spiacevoli che volentieri rimuoverei, ma ormai le cose sono fatte ed anche le conseguenze di queste azioni*".

Anonimo

La 3a D

"*Sono trascorsi tre anni, tre anni della mia vita, tre anni di sciocchezze, litigi, tre anni in cui la scuola ha rappresentato molto per me. Ero solo un "bambino" quando arrivai in questa scuola , tre anni fa, un bambino spaesato che non aveva ancora capito cosa fosse la vita. Pensavo che non sarei riuscito mai ad integrarmi nel gruppo classe, vedendo gli altri mi sembravano così lontani, diversi e che non avrebbero mai accettato un individuo come me. Poi invece col passare del tempo ho iniziato a socializzare un pò con tutti. Si, ci sono stati litigi ma sono serviti per crescere. Finito il primo anno si avvicinava l'estate ed era ora di salutarci, all'uscita dei quadri fummo lieti di vedere che tutti erano stati ammessi al secondo anno. Durante l'estate ripensavo spesso a quello che avrei fatto quando sarei tornato a scuola, mi sentivo bene pensando che avevo la fiducia e l'amicizia di alcuni compagni. Mi senti-*

vo bene … a scuola andava bene e i miei familiari erano fieri di me. Nel secondo quadrimestre però cominciammo a prendere un brutto andazzo. Non c'era più lo spirito di classe. Ci vennero presentate tre sociologhe molto in gamba che, con l'aiuto di Stefano Girolami, si sono prese cura di noi … stavamo ricominciando a filare dritto fino a quando si verificò la più spregevole delle situazioni. In un brutto incidente avevamo perso due dei nostri compagni Lillo e Davide a cui volevamo molto bene e che ricorderemo per sempre.
Questo fatto non servì a farci perdere la strada, ma ci diede la forza di continuare, in nome dei nostri amici.
Ora ci troviamo in terzo e non so come dirlo ma mi sento davvero "cresciuto", nel senso che non ho voglia di rinfacciarmi il passato, ma voglio andare avanti, quel che è stato è stato … ora si pensa al futuro. Quest'anno c'è da dire che non vado molto bene, ed il perché non lo so neanche io, sarà perché non ho più voglia di studiare … non so.
È ora di ricominciare a sognare, di continuare a vivere i sogni e le speranze!".

M. B.

"*Ho iniziato a frequentare l'Ipsia il primo anno normale perché questo corso non c'era. Poi in secondo sono stato bocciato e mi sono ritrovato in questa classe sperimentale. C'è da dire che sono stato molto fortunato perché avendo frequentato questo corso anche solo per due anni ho avuto la possibilità di maturare molto e di formarmi. In secondo, a metà scuola, si è iniziato a parlare di stage: ci mandavano in fabbrica a fare un'esperienza lavorativa che altri ragazzi della nostra scuola non sono riusciti a fare e magari sarebbero stati molto più contenti. Io sono stato molto fiero di entrare in azienda perché anche se lì potevamo solo osservare, io ho dato il meglio di me e penso che anche il datore di lavoro, vedendomi così, si sia fatto una buona impressione a tal punto che, finito lo stage, si è procurato il mio numero di cellulare per dirmi se ho trovato per andare a lavorare. Il corso non è stato solo questo: le gite con i compagni dove ci siamo divertiti tantissimo.*
Con i prof. e gli esperti sono stato molto bene perché abbiamo impostato un buon rapporto anche se a volte li abbiamo fatti arrabbiare ma secondo me ad essere ragazzi è una cosa normale perché un attimo hai voglia di fare poco…dopo già ti ritrovi a ridere e scherzare. (…) Io ho preso una decisione un po' strana per i miei genitori perché finito l'esame di Terzo voglio andare a lavorare e loro mi ripetono: vai a scuola che ritrovi meglio e quando vai a scuola ti ritrovi un mestiere. Devo dire che la scuola non mi piace, ma questi due anni fatti sperimentalmente mi stanno impegnando e ce la sto mettendo tutta un po' spinto dai genitori ma anche da professori, esperti ed amici. Secondo me questo corso si può ripetere perché con i ragazzi della nuova generazione che non sono stati sempre in città, la stessa città gli apre un po' la mente e la mentalità".

J. S.

"*Siamo quasi al termine del corso integrato che dura da tre anni nei quali sono suc-*

cesse tantissime cose bellissime e certe meno. Iniziando con il primo, abbiamo fatto molte uscite e molti lavori di gruppo, ma la cosa che mi ha sorpreso e mi è piaciuta è stata quando ci hanno fatto personalizzare la classe: quella giornata è stata bellissima, ci siamo divertiti come pazzi. In secondo, il numero degli studenti è aumentato perché sono stati inseriti un paio di ragazzi "nuovi", cioè li conoscevamo di vista ma dopo una settimana già si erano inseriti benissimo con noi: il mio compagno di banco era Lillo. Appena ci siamo conosciuti ci siamo capiti perché eravamo simili, facevamo le stesse cose e andavamo veramente d'accordo e pensavo che saremo rimasti amici a vita. Ancora a pensarci mi vengono i brividi, ma lo scorso anno, il 23 Aprile, c'è stato un incidente stradale dove se ne sono andati quattro angeli, tra cui c'era Davide che veniva anche lui in classe con me ed era un grande. Per me e la classe è stato un lungo periodo devastante, ma siamo stati fortunatamente aiutati dai professori, ma soprattutto la "sociologa" che ci ha saputo davvero fare.
Quest'anno faccio il Terzo e ho anche l'esame. Fino alla fine abbiamo cazzeggiato proprio tanto e adesso per fare l'esame qualcuno di noi (compreso io) fa i rientri al pomeriggio per recuperare il debito. Speriamo che vada bene, perché se verrò promosso me andrò in quarta: vorrei prendere il diploma di quinto.
Di quest'anno porto a casa molti pensieri, tutti bellissimi, porterò sempre la classe nel cuore tanto so che vedremmo anche finita la scuola. A scuola lascerò un po' di banchi scritti, sedie rotte e nient'altro. Mi dispiace lasciare i professori anche se non ho sempre parlato bene. Cosa lascerò al gruppo? Non lo so ma penso che loro si saranno divertiti con me perché è stato un bellissimo periodo di vita e lo rivivrei senza dubbio, ma solo con la stessa classe. Spero solo di arrivare in quarto!!!!".

M. F.

"*La mia vita in questi tre anni di scuola si può paragonare ad un foglio bianco … all'inizio con il titolo; la pagina bianca vuota con dubbi come iniziare il tema su quell'argomento che era il percorso integrato. Poi rotto il ghiaccio conoscendo i professori, escono fuori le prime frasi ma ancora il percorso era lungo. Quando il prof. ci faceva vedere quella macchina che era il tornio pensavo che non ero capace di imparare ad usare uno strumento così mastodontico per un ragazzo come me che era la prima volta che lo vedeva, ma il foglio, dopo un anno passato con i compagni di classe, i professori, piano piano riga dopo riga comincia a riempirsi. Così la mia vita scolastica a poco a poco si è riempita con le proprie piccole avventure come conoscere, avere forti discussioni, e opinioni condivise. Per me è stato un prof. molto significativo Ferretti Mario: ci ha sempre aiutato a risolvere i problemi insieme alla Dott.ssa Simona Montauti e Stefano Girolami e sono stati delle colonne portanti di questo grande e interessante percorso integrato.*
Quando entro in aula mi sento parte di un grande gruppo, ma i momenti felici e contenti sono andati insieme a quelli brutti come l'incidente di Danilo e Davide che ha lasciato un grande vuoto nei cuori di tutti noi e così torniamo a quel foglio con quella grande cancellazione, mancanza, vuoto che si vede sul foglio della mia che non è più bianco ma un bel pezzo è stato scritto. (…) Non si può dire che non siamo un

gruppo, siamo tutti molto in sintonia, qualche volta ci sono dibattiti molto accesi, altre volte si collaborava come una vera grande unica famiglia. Anche se all'inizio le amicizie e le simpatie non erano così accentuate in poco tempo lo sono state. A questo gruppo credo di aver lasciato una grande amicizia vera e sincera sempre cercando di andare d'accordo con tutti senza voler deludere mai nessuno e anche se qualche volta sarà capitato … spero che tutti i miei compagni abbiano colto quello che volevo far capire loro.
In questa scuola lascio una parte della mia vita, del mio cuore perché ho fatto amicizie importanti anche al di fuori dei compagni di classe o professori, come la bidella Antonietta a cui voglio molto bene. Lascio la carrozza da bambino e prendo quella da ragazzo consapevole di quello che ha intorno e capisce quando sbaglia ... e ammette di aver sbagliato. A casa porto con me un immenso bagaglio di conoscenze e competenze meccaniche, porto una grande maturità oltre ai due diplomi che questo percorso ci ha offerto (quello regionale e quello statale). Anche le cinque gite che abbiamo fatto sono state molto importanti: abbiamo potuto vedere quello che significa fare un lavoro come il nostro. Molto interessante vedere l'immenso sacrario di Re di Puglia dove ci sono i corpi di 100.000 soldati morti per dare un grande patrimonio, non apprezzato dalla nostra generazione che guarda solo agli MP3, alla Play Station, al Computer, etc.
Insomma ... la generazione della tecnologia e delle scarpe firmate.
In conclusione posso affermare che il foglio bianco che era all'inizio del percorso ora che siamo alla fine è un foglio scritto con le relative cancellazioni, sbagli e tutto ciò che può caratterizzare un tema!".

S. D. S.

"*Quando tre anni fa sono arrivato in questa scuola non sapevo cosa mi poteva succedere anche perché non conoscevo nessuno. Dopo i primi mesi di scuola ho iniziato a conoscere meglio i miei compagni e l'ambiente che mi circondava.*
Credo che venire a scuola non significa solo studiare e fare i compiti che ti assegnano i professori, invece serve anche a fare amicizia con i tuoi compagni e a conoscere nuove persone. (…) Nel primo anno siamo partiti come una classe un po' rumorosa perché c'erano degli elementi che non facevano altro che disturbare e far arrabbiare i professori. Poi siamo arrivati al secondo … stavolta l'entrata a scuola non è stata come il primo anno (difficoltoso e con paura), ma è stato normale e divertente. Anche quest'anno lo prevedevo bello e pieno di novità, dai compagni agli esperti sulla sicurezza, alla Dott.ssa Simona Montauti che ci ha insegnato a credere in noi stessi e ad impegnarci nella scuola.
Poi c'è anche Stefano Girolami che ci ha insegnato come aprire un'impresa e come gestirla. E infine arriviamo al terzo e qui le cose cambiano perché oramai sono diventato uno che della scuola si interessa e si sta facendo in quattro per finirla in modo adeguato oltretutto perché abbiamo l'esame.
Quest'anno è l'anno decisivo per arrivare al quarto anno senza problemi e per vedere i miei genitori fieri di me e di come sono andato a scuola dopo tutto questo tem-

po, ma è anche l'anno in cui si dice addio a professori e agli amici che forse rincontrerò un giorno per strada e lì incomincerò a ricordare i bei anni passati insieme".

G. T.

"*Sono trascorsi tre anni, abbiamo attraversato periodi belli e brutti.*
Questi 3 anni sono passati molto velocemente e sinceramente mi dispiace perché sono stato molto bene con i compagni di classe e, in fondo, anche con i professori.
Abbiamo conosciuto Stefano e Simona che ci hanno aiutato nei momenti del bisogno e ci hanno fatto capire molte cose.
Io pensavo che in questa scuola non mi sarei trovato benissimo, invece mi sono ricreduto.
Sono stati tre anni abbastanza belli, mi sono trovato a mio agio.
Con Simona e Stefano è stato un corso bellissimo, abbiamo parlato di molte cose, ci hanno fatto affacciare al mondo del lavoro e io sinceramente non mi sarei aspettato tutto questo, a me dispiace abbandonare tutto questo, anche perché mi sono confidato molto con Simona e mi ha fatto molto piacere.
In questo periodo sto pensando ad essere ammesso anche se sono convinto che non ci riesco".

S. S.

"In questi 3 anni sono successe parecchie cose…
In primo pensavo di riuscire a stare bene nel gruppo classe mentre invece stavo bene solo con gli studi. Continua così il mio trascorrere degli anni in questa classe, con parecchi litigi e scherzi vari.
Si vedeva proprio che al primo anno eravamo solo dei "bambini" che sparavano cavolate e ci divertivano un mondo tra di noi. Poi pian piano col tempo siamo cresciuti sia fisicamente e sia spiritualmente. Io la vedo così la vita del mio gruppo classe.
Arrivando al secondo anno è cambiata la classe … erano andati via 5/6 compagni che avevamo l'anno prima per entrare al posto loro altri 7 compagni nuovi tra cui chi era di altre scuole e chi invece era della stessa nostra.
Pensai di non riuscire a socializzare con loro fin dal primo anno, mentre dopo neanche un mese già era come se conoscessi tutti da una vita.
Con i professori mi divertivo molto nei primi 2 anni perché mi sentivo molto attaccato a loro.
Ho cominciato a stare male solo con qualche prof. in 3° perché quando mi succede qualcosa con qualche compagno, loro hanno sempre detto che pensavano loro mentre invece l'unica che alla fine ci sta ancora pensando sul serio è la prof. Nucci.
Devo dire che in questi 3 anni la mia convivenza col gruppo è stata bella …
A casa riporto e riportavo quasi ogni giorno felicità e conoscenza, cioè quella che mi dava la classe quando ci stavo bene!
Io penso che non si ha almeno un compagno di classe con cui uscirci, parlare, scherzare insieme, la vita di una persona non sarà come dovrà essere, cioè se 6 solo senza nessun compagno con cui parlare, non puoi per es. scherzare sulla scuola.

Penso che dopo questi 3 anni riuscirò a lasciare insieme alla classe qualcosa di eccezionale …
Secondo me quando si sta in gruppo ci si dà la forza di continuare a credere al nostro futuro, ad andare avanti cercando di capire il significato della vita e ciò che uno vorrà creare in futuro appena finita la scuola con qualifica e/o diploma.
Tramite i sociologi ho imparato quanto è importante la vita. Ho capito soprattutto di aver sbagliato alcune cose sulla vita che cercherò di migliorare.
Grazie a loro mi sento meglio con me stesso e con la scuola in generale, si può dire che ho ripreso una boccata d'aria.
Vedremo se riesco a continuare il 4° e il 5° e spero di andare meglio in questi 3 anni. Ah…! Soprattutto spero di ritrovare almeno i compagni che avuto in questi anni".

A. V.

"*Questi tre anni di scuola superiore sono passati molto in fretta, oggi ripensando al primo giorno di scuola mi pare vicinissimo, come se fosse ieri.*
Il mio primo anno di scuola superiore è stato un po' difficile perché ero arrivato a un certo punto che non mi piaceva più, ero molto stufo non avevo più voglia di venire a scuola e perciò a metà anno mi sono ritirato per andare a lavorare. I primi mesi di lavoro sono stati molti tranquilli perfino divertenti; ma ripensandoci mi sono reso conto che la voglia di ritornare a scuola si faceva dentro di me sempre più viva. Alla fine dell'anno scolastico sono ritornata a scuola a dare gli esami per essere promosso nel secondo superiore. In questi momenti sto provando le stesse emozioni e gli stessi sentimenti che provavo allora … Il secondo anno di scuola superiore è stato molto divertente e interessante. Ho fatto una serie di esperienze e che mi hanno arricchito culturalmente ed emotivamente.
La fine dell'anno è stata molto difficile e triste perché abbiamo perso due compagni di classe in un tragico incidente stradale, del quale non ci siamo ancora rassegnati.
Questo ultimo anno di scuola è stato magico perché abbiamo passato le giornate a scherzare e ridere e a tirarci le pallette di carta, anche se sapevo che quello che stavo facendo era molto sbagliato.
Questi anni di scuola mi lasciano dentro tante emozioni e tanti ricordi che mi accompagneranno per tutta la vita e so che, quando ripenserò a questi giorni, proverò un dispiacere perché sono emozioni che non proverò mai più".

S. C.

Lettera ai ragazzi

Dopo un po' impari la sottile differenza tra tenere una mano e incatenare un'anima.
E impari che l'amore non è appoggiarsi a qualcuno e la compagnia non è una sicurezza.
E inizi a imparare che i baci non sono contratti e i doni non sono promesse.
E cominci ad accettare le tue sconfitte a testa alta e con
gli occhi aperti e la grazia di un adulto, non con il dolore di un bambino.
E impari a costruire le tue strade oggi perché il terreno di domani è troppo incerto per fare piani.
E impari che il sole scotta se ne prendi troppo perciò
pianta il tuo giardino e decora la tua anima invece di aspettare che qualcuno ti porti i fiori.
E impari che puoi davvero sopportare, che sei forte davvero, che vali davvero.
Osho

***Quando si getta l'ancora nell'ultimo porto**, il viaggio è terminato ed il comandante congeda l'equipaggio, non senza lasciare ai marinai un viatico, dei consigli e delle nuove credenziali per salire, a buon diritto, su un'altra nave verso una nuova rotta.*
Così io e Simona ci sentiamo di dare spazio, in queste poche righe, soprattutto alle nostre emozioni per un saluto che parte dal cuore e non per caricare dell'altro bagaglio sulle spalle dei nostri carissimi marinai.
Abbiamo imparato ad ascoltarvi, ci siamo sforzati di capire anche ciò che non dite e siamo consapevoli che molti di voi preferiscono indossare una maschera e darsi un ruolo da duri per nascondere la paura di una realtà che cattura, che vi vuole solo come consumatori, divoratori di oggetti, dediti al culto di un'estetica imposta dal mercato, massificati nelle opinioni. Per non mettervi ai margini, la società delle cose vi chiede di bere, mangiare, vestire, usare quello che usano tutti gli altri e, soprattutto, per uccidere lo spirito, vi spinge ad avere esigenze quasi esclusivamente materiali, tangibili.
Sappiamo che l'indolenza e l'indifferenza, che spesso brandite come un'arma, sono solo uno scudo che protegge la vostra naturale, preziosa fragilità. Temete di mettere passione in ciò che fate, temete i sentimenti e l'impegno perché sapete che possono trasformarsi in lame affilate che possono farvi soffrire, farvi sentire la ferita lacerante della solitudine. Ed allora spesso vi accontentate, vi date l'alibi del "così fan tutti", vi ripetete come un mantra che "il mondo non lo posso certo cambiare io" e, in realtà, siete voi i primi ad uccidere i vostri sogni, a mortificare le aspirazioni che sussurrano al vostro coraggio di non darsi per vinto. Voi, che nei sogni e nei pensieri più nascosti vi sentite eroi, vi nascondete dietro il cespuglio di luoghi comuni che vi hanno preconfezionato per impedirvi di scegliere la via giusta per far fiorire i vostri talenti e per usare le potenzialità che possedete per rendere questo mondo migliore di come l'avete trovato.
Non abbiate paura di mettere amore in ciò che fate, di farvi dono per gli altri, perché questa è l'unica chiave che apre il cuore e l'anima ad orizzonti più grandi, colmi di gioiose emozioni, di limpida pienezza, di libertà vera. Alzate la testa e gonfiate il petto, voi siete la ricchezza del mondo. Abbiamo vissuto con voi e sappiamo che meritate alto e siete in grado di prenderlo; siate fieri di avere dei buoni sentimenti, inseguite i vostri sogni, coltivate i vostri interessi, mettete impegno anche nella più piccola cosa che fate perché i vostri sforzi onesti saranno ripagati il centuplo già in questa vita.

Soprattutto, non abbiate paura di tentare strade nuove anche se difficili né di sbagliare qualche scelta. Dagli errori si impara e ogni esperienza così vissuta farà di voi una persona migliore; accettate come un tesoro le più dolorose, saranno proprio quelle a dare profondità alla vostra umanità. Le difficoltà superate, saranno i mattoni su cui costruirete la vostra vita di uomini, di donne, di genitori, di cittadini responsabili.
Ogni conoscenza e sapere che avrete la pazienza e la determinazione di ricercare, di inseguire vi offriranno nuove e più nobili visioni del mondo che avete intorno. Non fermatevi alla superficie delle cose, agli slogan, alle frasi fatte, cercate la riflessione, il ragionamento, alzate gli occhi della mente e del cuore a guardare il cielo che è dentro di voi perché solo così sarete uomini e donne liberi, come siete stati creati, come meritate.

Vi abbracciamo forte forte con un sorriso … integrato,

vostri

Stefano & Simona

4.4 LA PERSONA AL CENTRO NEI PROCESSI DI ACCOMPAGNAMENTO E DI ORIENTAMENTO

di Giulio Iannis[59]

L'approccio costruttivista e riflessivo all'orientamento

L'orientamento ha assunto in questi anni una rilevanza crescente per garantire alle persone i diritti fondamentali di accesso alla formazione e al lavoro, in una società della conoscenza sempre più caratterizzata dalla complessità, dal cambiamento, dalla globalizzazione. La complessità degli scenari richiede di ripensare l'azione di orientamento come un processo relazionale e formativo in cui la persona è posta al centro, protagonista con i propri saperi di un personale percorso di apprendimento e di sviluppo di tutto il suo potenziale conoscitivo.

L'orientamento, nella società post-moderna della complessità, diventa un compito educativo permanente[60], per ogni individuo, dall'infanzia alla vita adulta. Questo crescente bisogno di orientamento e di accompagnamento si percepisce in modo molto evidente nelle nuove generazioni, che vivono la complessità attuale in modo molto forte e diretto, anche attraverso un uso molto più interiorizzato delle tecnologie e dei media. A questo si aggiungono processi di trasformazione e sfaldamento delle tradizionali strutture familiari e delle comunità locali, che generano ulteriori fattori di complessità e conseguentemente nuovi bisogni emergenti di saperi e strategie, per fronteggiare non soltanto eventi straordinari, ma anche le molteplici situazioni dinamiche della vita di ogni giorno. Queste trasformazioni sociali, culturali ed economiche hanno ovviamente un enorme impatto sulle azioni di orientamento.

L'esigenza di trovare forme e modi per aiutare gli individui a "navigare" in questi mutevoli contesti, obbliga l'orientamento ad una profonda riflessione e riformulazione delle proprie basi teoriche e pratiche professionali[61]. Chi svolge professionalmente, in qualsiasi contesto, la funzione di orientamento deve infatti essere in grado di comprendere le cause e gli effetti di queste trasformazioni e soprattutto come esse entrano in relazione con gli individui e con i processi di costruzione dell'identità personale in contesti complessi e pluridimensionali[62].

Tra i diversi approcci all'orientamento, la prospettiva costruttivista nasce proprio per provare a rispondere in modo appropriato alle esigenze degli individui che vivono nella società complessa, che oggi definiamo post-industriali e post-moderne. Il pensiero costruttivista ha le proprie radici nella filosofia, nella psicologia, nelle scienze e negli studi culturali e sociali. Alcuni concetti sono applicabili all'orientamento:

• Non esiste una singola visione della realtà, ma si accetta l'idea di "realtà multiple",

---

[59] Direttore del Centro Studi Pluriversum, esperto dei problemi dell'orientamento professionale.

[60] L. Girotti, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

[61] V. Peavy, *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century*, Trafford Publishing, Victoria, B.C., Canada 1997.

[62] G. Iannis (a cura di), *Orientamento e integrazione socio-lavorativa per soggetti svantaggiati*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2000.

ovvero esistono sempre diverse visioni della stessa realtà che non è quindi mai riducibile ad una unica visione "oggettiva" ed assoluta. Sebbene non esista quindi un unico modo "corretto" di pensare, sentire, o fare, possiamo accettare che alcuni modi siano migliori di altri. La sfida sta proprio nella ricerca e nella comprensione di modi diversi, migliori o peggiori, di pensare, di agire, di essere. L'intervento di orientamento dovrebbe esplorare le conseguenze del nostro pensiero e delle nostre azioni, esaminando assunti e credenze su cui si basano al fine di aiutare le persone a prendere decisioni in modo più autonomo e consapevole. In questo senso è importante, nell'azione di orientamento, attivare con la persona un processo esplorativo e riflessivo, per evitare di fermarci alla "prima idea", ma per provare ad arrivare, con un percorso ricorsivo, a quella che sarà alla fine la "sua" propria idea da sviluppare.

- Gli esseri umani sono "entità auto-organizzate" e non possono mai essere rappresentati attraverso un "set" limitato di caratteristiche personali oppure un repertorio di comportamenti. La vita di ogni persona è una storia, ricca di eventi e di esperienze, dotata di un insieme unico di saperi in continua evoluzione e revisione. Si tratta quindi di adottare nell'orientamento un approccio olistico e sempre dinamico.
- Gli individui "costruiscono" il proprio sé ("*self*") attraverso esperienze ed interpretazioni, che generano una conoscenza sul mondo esterno e sulla propria identità interiore. In un contesto sempre più complesso e pluridimensionale, questo processo di costruzione del sé richiede un percorso più dinamico, attivo e riflessivo, per costruire un "*self*" consapevole e attento al cambiamento, capace di farsi "proattivo", "reattivo" - alle volte, anche "resistente" - e "creativo" nelle relazioni e nel lavoro. In questo senso l'orientamento deve sostenere un processo di sviluppo del pensiero critico e riflessivo, per promuovere un atteggiamento proattivo rispetto alla realtà e ai diversi contesti.
- L'identità è sempre "polifonica": nel senso che il sé è una entità capace di modulare voci diverse. Quattro voci sono particolarmente importanti secondo l'approccio costruttivista di Vance Peavy: la voce della salute e del benessere, la voce dell'intimità, la voce del lavoro e dell'apprendimento, la voce della spiritualità. Tutte concorrono al processo personale di orientamento.
- Le persone sono "produttori di significato" nel senso che usano linguaggio e azione per dare significato alle proprie attività quotidiane. I significati sono costruiti attraverso interazioni con gli altri e con i "segni" del mondo circostante. Per esistere come "persona" siamo chiamati a sviluppare e formare, nel corso di tutta la nostra esistenza, il nostro potenziale conoscitivo[63] creando e condividendo "significati" attraverso continue relazioni con gli altri e con la realtà circostante. Per "gestire" questo processo di "creazione di significati" è necessaria la riflessione e l'analisi delle assunzioni su cui si basa questo processo e, con esso, tutte le nostre decisioni e le nostre azioni quotidiane.

[63] P. Orefice, *I Domini Conoscitivi*, Carrocci, Roma 2001.

4.4 La persona al centro nei processi di accompagnamento o e di orientamento

L'approccio costruttivista all'orientamento, in questo senso, offre alla persona la possibilità di "esplorare" i processi di costruzione della conoscenza e del significato attribuito all'esperienza. In questa logica, per il consulente di orientamento si tratta di acquisire un "*framework*" teorico e filosofico all'interno del quale lavorare con la persona. Non ha molto senso definire un "set di tecniche", quanto comprendere gli assunti di partenza e le modalità per entrare in relazione dinamica con la persona e con i suoi saperi.

Possiamo dire che si tratta di una lettura educativa dell'azione di orientamento che sposta il focus di attenzione sulla progettualità formativa, ovvero su quel processo soggettivo di costruzione di senso che ognuno attribuisce al proprio percorso di apprendimento e alla propria storia di vita. Il modello costruttivista propone, in questa dimensione orientativa, una rilettura riflessiva dei saperi personali e delle modalità attraverso le quali tali saperi si formano, proprio al fine di sviluppare nella persona una consapevolezza "formativa" rispetto al proprio progetto di vita[64]. Rispondere al bisogno di futuro delle giovani generazioni, in questo senso, non può esaurirsi nel fatto che offriamo loro prospettive ed opportunità, ma nella responsabilità che abbiamo di assicurarci che esse possano essere riconosciute come tali da ogni individuo. L'azione orientativa, in quest'ottica, proprio sulla base del modello costruttivista, diventa un'azione autoregolativa, in quanto le condizioni che disegnano un progetto di vita non sono dettate dalle concrete opportunità, ma dall'idea che noi abbiamo di tali opportunità, in rapporto alla possibile formazione di un futuro.

In generale, un orientamento di tipo costruttivista dovrebbe porre particolare attenzione ai seguenti aspetti:

- **Collaborazione**
  Il consulente e la persona sono "alleati", ed ognuno deve apportare contributi significativi al processo di orientamento. Il consulente è un esperto del processo di orientamento mentre la persona è "esperta" della sua propria esperienza di vita. Entrambi partecipano alla ricerca della soluzione e alla definizione delle migliori strategie per realizzarla.
- **Ricerca e indagine riflessiva**
  Il consulente, assieme alla persona, promuovono un'indagine nel "mondo di vita" della persona, creando un contesto in cui la persona si senta simultaneamente sicura e "messa alla prova", ossia motivata alla sfida, per ricercare, valutare e definire la soluzione migliore. In questo senso, possiamo utilizzare tutti gli strumenti propri della ricerca qualitativa, raccogliendo e utilizzando materiali ed elaborati molto diversi (*metafore, scritti autobiografici, disegni e altre elaborazioni libere, composizioni creative, percorsi di visualizzazione e gli stessi dialoghi con il consulente*). L'analisi riflessiva, in questo senso, è molto importante per cercare e ricostruire "quadri di significato" che la persona consapevolmente o inconsapevolmente usa nell'elaborare le proprie teorie, nel prendere decisione e nel-

[64] P. De Mennato (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2006.
[65] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano 2003.

l'agire quotidiano. I quadri, o prospettive, di significato ("*frame of references*")[65] si sono formati nel pensiero e nelle azioni della persona durante tutto il suo percorso permanente di apprendimento anche, e spesso, in modo informale ed indiretto, spesso tramite relazioni affettive e tramite il continuo contatto con i mass media.

- **Esperienze di vita**

  Il percorso di orientamento deve prendere sempre in considerazione le esperienze di vita della persona, partendo dalle percezioni e dai significati che emergono dalla relazione tra il consulente e la persona. Tali elementi conoscitivi possono essere rivelati attraverso la narrazione, il dialogo, diari, mappe concettuali, elaborati, disegni e altri materiali che possono aiutare a "svelare" i "saperi" della persona. L'orientamento, in questa prospettiva, non si propone di "attivare" cambiamenti, quanto proprio di "svelare" cambiamenti già sottesi, agevolando lo sviluppo e la piena formazione del potenziale conoscitivo.

- **Consapevolezza**

  Obiettivo dell'orientamento, desiderabile per la persona e per il consulente, è la consapevolezza, che significa:

  a) creare nuove categorie di concetti che aiutano ad interpretare l'esperienza;
  b) espandere l'apertura e la ricettività della persona verso nuove informazioni e conoscenze interne ed esterne alla persona stessa;
  c) arrivare alla cognizione che esiste più di una prospettiva per esplorare ogni singolo aspetto della vita, compresa la carriera professionale.

  La riflessione critica è una chiave di sviluppo della consapevolezza e di nuove categorie di conoscenza. Come ci spiega Schön: "*La riflessione nel corso dell'azione ha una funzione critica, che sottopone ad esame la struttura di fondo del nostro conoscere nel corso dell'azione. Pensiamo criticamente al pensiero che ci ha condotti in questa situazione difficile o che ci ha offerto questa opportunità*"[66].

- **Creare significati attraverso l'azione**

  Il percorso di orientamento dovrebbe privilegiare il coinvolgimento diretto della persona in attività che possano creare esperienze, come gli stage, il volontariato, le visite in azienda e le simulazioni. L'azione è infatti un momento fecondo di conoscenza, che attiva il processo personale di costruzione di significati. L'utilità di queste attività pratiche si amplifica enormemente attraverso la "riflessione-in-azione" e la discussione dialogica con un consulente. L'esperienza crea infatti un "materiale grezzo" su cui la riflessione e la consulenza di orientamento, anche attraverso strumenti come il colloquio, la discussione di gruppo, il diario, le mappe concettuali, l'analisi dei punti di forza, le metafore sull'esperienza e sul concetto di sé, possono promuovere il processo di formazione dell'identità e del progetto di carriera.

L'approccio costruttivista rappresenta quindi un "giro di boa" nella storia del-

[66] D. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 61.

l'orientamento, allontanandosi da approcci parziali e riduzionismi, considerando la persona nella sua completezza e complessità, come un organismo dinamico, auto-organizzato e produttore di significati e di conoscenza.

Orientamento e dispersione scolastica: un'esperienza toscana

Il problema della dispersione scolastica presenta molti elementi di complessità, legati ad una pluralità di possibili fattori di abbandono, che possono avere origine in contesti diversi: familiare, sociale, individuale, scolastico. Spesso alla base della sofferta scelta di abbandono troviamo più elementi di criticità che si sovrappongono in un circolo vizioso che si autoalimenta e che genera un disagio crescente. Molti progetti ed iniziative avviate a livello scolastico hanno spesso una valenza preventiva, mentre più rare, e molto più complesse, sono le azioni che affrontano il problema dal punto di vista del recupero motivazionale ed educativo dei soggetti che hanno già "perso contatto" con il sistema scolastico.

Il difficile e delicato lavoro svolto in questi ultimi anni dai Servizi Provinciali per l'Impiego, proprio nell'ambito del recupero dei soggetti cosiddetti "drop out", evidenzia l'emergenza di promuovere azioni sistematiche di contatto e recupero di questi soggetti che, nella maggior parte dei casi, rifiutano i classici percorsi di formazione strutturata, per cercare un immediato e "agevole" passaggio al mondo del lavoro, con la convinzione adolescenziale che in quel nuovo contesto si possa meglio esprimere il loro bisogno di "adultità". Il passaggio verso il mercato del lavoro per molti di questi giovani che escono prematuramente dal sistema formativo, senza qualificazioni e competenze di base adeguate, si risolve invece in situazioni di sfruttamento, di rifiuto, di illegalità, di precarietà e casualità esistenziale.

L'idea su cui è nato il progetto "Primolavoro", realizzato nell'area costiera della Maremma Grossetana dall'Istituto Professionale "R. Del Rosso" di Orbetello in collaborazione con il Centro Studi Pluriversum di Siena, era proprio l'opportunità di provare a trasformare questo "slancio verso il lavoro" - spesso l'unico elemento su cui agire in termini motivazionali con molti soggetti *drop out* - in un "percorso educativo" di crescita personale, di orientamento e di ridefinizione dei propri obiettivi individuali.

L'adolescenza è l'età dell'incertezza[67], di un'identità "imperfetta" che si va costruendo, di una continua oscillazione tra esaltazione di sé e scarsa autostima[68], fino alla non accettazione di sé, nei numerosi casi che poi sfociano in situazioni patologiche, come l'anoressia. Il tempo, in queste situazioni, è un fattore determinante. Molto spesso, infatti, gli adolescenti decidono in fretta ed in modo "irreversibile": solo con il passare del tempo subentra la consapevolezza dei propri errori e delle diverse alternative esistenti, ma mai prese in considerazione.

Il progetto non si proponeva quindi di "trattenere" i giovani nel sistema scolastico "ad ogni costo", ma di "prendere tempo" e, in una prospettiva educativa, di offri-

[67] S. Vegetti Finzi, A.M. Battistin, *L' età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2001.

[68] M.R. Mancaniello, *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogia*, Edizioni ETS, Pisa 2002.

re ai giovani che avevano già deciso di abbandonare la scuola un percorso breve di orientamento, riflessione e preparazione al "primo lavoro", anche con la possibilità di prendere contatto diretto, ma in modo guidato, con il contesto lavorativo attraverso un tirocinio di orientamento, della durata di poche settimane.
Il vero obiettivo del progetto non è stato quindi quello di favorire un passaggio guidato e ragionato dei giovani all'apprendistato - anche se questa alternativa avrebbe rappresentato, comunque, uno dei possibili esiti positivi del percorso - ma quello di favorire lo sviluppo di una consapevolezza maggiore nei soggetti, sia delle proprie capacità e competenze, sia delle proprie "incompetenze" rispetto alle qualificate richieste di saperi complessi che provengono dagli attuali contesti lavorativi. Questa consapevolezza consente, infatti, ai giovani di ridefinire le proprie prospettive future, personali e professionali, motivando quindi un rientro progressivo nel sistema educativo integrato, della formazione e dell'istruzione.
Come sappiamo, in alternativa ai percorsi scolastici, l'obbligo formativo, fino alla maggiore età, si assolve nella formazione professionale e nell'apprendistato, ma non sempre questi canali sono facilmente accessibili: la frequenza di un corso di formazione professionale spesso richiede un livello adeguato di competenze di base e trasversali, che non tutti i giovani *drop out* possiedono. Inoltre, per frequentare un corso è necessario avere delle motivazioni adeguate e un obiettivo formativo chiaro, altrimenti il rischio di abbandono è molto alto. Anche la ricerca e l'accesso alle opportunità di inserimento lavorativo come apprendista, richiedono un livello di autonomia e di competenza che buona parte dei giovani *drop out* non possiede. In risposta a questi elementi di problematicità, il progetto Primolavoro è stato strutturato nei seguenti percorsi educativi e di orientamento:

- *Moduli di Orientamento e Formazione*, per potenziare le motivazioni al lavoro, le competenze di base e trasversali, per definire una propria identità sociale e professionale. In particolare, suddivisi in:
  - Laboratorio delle risorse personali e della creatività (20 ore);
  - Laboratorio della comunicazione e della socialità (20 ore);
  - Laboratorio della tecnologia e della multimedialità (20 ore);
  - Laboratorio dell'identità (20 ore);
  - Laboratorio di orientamento al lavoro (12 ore).
- *Socializzazione al Lavoro,* attraverso quattro settimane di stage (tirocinio di orientamento di 80 ore), finalizzate soprattutto ad acquisire una consapevolezza di ciò che il mondo del lavoro chiede ed offre in termini di competenze, responsabilità e ruolo sociale. Gli *stage*, in base ai bisogni dei partecipanti, sono stati svolti non solo in aziende, ma anche presso organizzazioni sociali che comunque hanno garantito un significativo percorso di socializzazione, inserimento ed affiancamento in compiti lavorativi.
- *Sostegno allo Studio*, attraverso un percorso modulare per lo sviluppo di competenze di base e trasversali ad integrazione dei curricula scolastici, rivolto a studenti iscritti a scuola, soggetti con difficoltà, anche immigrati (per 48 ore).
- *Valorizzazione delle Competenze*, attraverso una puntuale descrizione delle attivi-

4.4 La persona al centro nei processi di accompagnamento e di orientamento

tà svolte e delle competenze messe in pratica, utilizzando il modello sperimentale del nuovo Libretto Formativo del Cittadino, già approvato a livello nazionale.

Il percorso, data la giovane età degli allievi, ha dedicato molta attenzione agli elementi relazionali[69], ludici e pedagogici, in grado di stimolare un maggiore livello di investimento personale da parte dei giovani adolescenti nel proprio percorso di apprendimento e, in generale, nel proprio progetto di inserimento sociale e professionale. Le attività dei "laboratori di orientamento"[70], con i giovani coinvolti nel progetto, si sono fortemente concentrate sul concetto di identità, inteso come elemento culturale e sociale di appartenenza e di progettualità educativa. I giovani hanno imparato a sperimentarsi nella difficile sfida del "definire" e soprattutto del "definirsi". In particolare, molte attività hanno valorizzato il concetto di creatività, non solo nella generale accezione di "valore positivo", ma, soprattutto, nell'attenta ricerca di esperienze di senso creativo nelle attività della vita quotidiana e nel percorso di orientamento.
La socializzazione al lavoro e l'esplorazione orientativa del contesto hanno arricchito il percorso con esperienze significative e con nuovi contributi di conoscenza. Ad iniziare proprio dall'esplorazione del concetto stesso di "lavoro", termine quasi mai chiaro ed univoco per i giovani partecipanti. Le attività si sono sviluppate anche attraverso laboratori tematici, sulle tecnologie, sulla comunicazione e sulla socialità. Gli interventi sono stati centrati sull'accesso al sapere tecnologico e sulle potenzialità che il progresso della scienza può aprire a tutti gli individui, sull'importanza e sui rischi della comunicazione, esplorati attraverso simulazioni, esercitazioni in gruppo e *role-playing*. Tra gli strumenti utilizzati negli interventi, oltre a questionari e schede di autovalutazione e autopresentazione, sono stati usati anche supporti informatici "dinamici" che hanno favorito l'attivazione dei partecipanti. In particolare, è stato creato un sito web del gruppo, con la possibilità per i giovani di gestire per la prima volta propri spazi personali di narrazione autobiografica, di creatività e di progettualità. La maggior parte dei giovani, al termine del percorso di orientamento, ha deciso di riprendere il percorso scolastico, mentre gli altri si sono rivolti al Centro per l'Impiego per accedere alle offerte di apprendistato o a opportunità di *stage*.
Non sono mancati elementi di difficoltà, sia legati alle enormi situazioni di disagio che sono emerse appena si è iniziato a leggere in profondità le condizioni di vita, familiari, sociali e personali di molti dei giovani coinvolti nel progetto, sia connesse al disagio in cui vive attualmente il contesto scolastico.
Particolarmente problematico è stato il coinvolgimento dei docenti che in alcune occasioni non hanno saputo differenziare il proprio ruolo di insegnante, da quello ben diverso di facilitatore del percorso di orientamento e di apprendimento informale, così come prevedeva questa sperimentazione educativa.
Il progetto Primolavoro, in questo senso, ha rappresentato anche un significativo

[69] P. Orefice, S. Guetta (a cura di), *Adolescenti, relazione d'aiuto, integrazione degli interventi*, ETS, Pisa 2003.
[70] G. Iannis, P. Poggesi, *Giovani tra scuola e lavoro*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2001.

momento di verifica e valutazione per un gruppo ristretto di docenti dell'Istituto Professionale "Del Rosso", che, con il supporto dei consulenti del Centro Studi Pluriversum, ha saputo avviare una riflessione interna sul problema della dispersione scolastica, sul ruolo della scuola e sulle possibili strategie da adottare.
Il percorso di riflessione e ricerca-intervento è stato molto "costruttivo" e sono emersi:

- una comune motivazione a svolgere una funzione di prevenzione e di intervento rispetto al fenomeno dell'abbandono scolastico;
- una volontà condivisa di creare un gruppo di lavoro in grado di elaborare strategie di azione, di intervenire tempestivamente nei confronti dei casi a rischio, di fornire aiuto, assistenza e supporto agli altri docenti, di ripensare il ruolo della scuola rispetto al territorio, valorizzando una funzione centrale di promozione del diritto all'istruzione a tutti i livelli e per ogni cittadino;
- un senso nuovo da dare al "vivere la scuola", con l'esigenza di raccogliere bisogni ed esigenze pressanti, per dare consistenza ed energia a questa iniziativa.

In sintesi, attraverso la ricerca intervento sono stati raccolti elementi significativi e saperi condivisi, da cui partire per avviare un processo di miglioramento delle attività scolastiche e di valorizzazione dell'immagine stessa dell'Istituto rispetto al contesto territoriale, alle famiglie e agli studenti stessi. In particolare, molti elementi di problematicità sono stati trasformati, attraverso la riflessione del gruppo, nei seguenti obiettivi di miglioramento per l'intera comunità scolastica:

- Migliorare la fase di accoglienza nella scuola;
- Definire in modo chiaro e condiviso gli obiettivi educativi della scuola;
- Conoscere meglio gli alunni, nella loro "storia" formativa e personale;
- Comprendere le scelte scolastiche e le aspettative individuali degli studenti;
- Adattare la didattica ai differenti livelli di conoscenze di base degli studenti;
- Migliorare il processo di socializzazione scolastica, condividendo regole chiare di comportamento e responsabilità reciproche;
- Riuscire a gestire gruppi eterogenei, spesso con una forte presenza di soggetti che hanno già sperimentato in precedenza ripetuti fallimenti scolastici;
- Definire modelli e linee di riferimento, per promuovere e migliorare l'attività scolastica;
- Lavorare in una logica di qualità e in una prospettiva di miglioramento continuo;
- Garantire a tutti gli studenti almeno un livello standard minimo di conoscenze e competenze utili allo sviluppo personale, culturale e professionale;
- Riorganizzare il lavoro dei docenti sulla base di un approccio più positivo, più coordinato e più attento alle esigenze di ogni singolo studente;
- Migliorare il lavoro di gruppo e rafforzare il ruolo e le funzioni dei docenti;
- Lavorare in modo mirato, ma generando effetti positivi su tutta l'organizzazione scolastica;
- Condividere linee di lavoro coerenti con tutti i consigli di classe;
- Lavorare molto sulle "regole" di vita scolastica, a tutti i livelli;

- Intervenire tempestivamente rispetto al disagio scolastico;
- Diffondere e divulgare le esperienze ed i servizi attivati, anche al fine di migliorare l'immagine esterna della scuola.

Sono inoltre emerse specifiche esigenze formative da parte dei docenti e dei referenti scolastici per l'orientamento e per l'Obbligo Formativo:

- Analisi e gestione delle dinamiche di gruppo;
- Strumenti per favorire la formazione positiva del gruppo-classe;
- Interventi per aumentare l'autostima dei soggetti più deboli;
- Modelli educativi in grado di valorizzare le potenzialità di ogni studente;
- Progettare e gestire servizi e percorsi di orientamento;
- Condividere metodologie di intervento educativo;
- Prevenire la strutturazione di rapporti conflittuali tra docenti e studenti;
- Elaborare e condividere strategie operative in grado di affrontare le situazioni di disagio.

Alcune considerazioni finali

Il progetto si proponeva, trasversalmente, di valorizzare l'approccio costruttivistico all'orientamento, sia utilizzando modalità "esplorative" della realtà esterna, sia attraverso percorsi di riflessione, per una definizione e rielaborazione di progetti individuali, di vita e di sviluppo professionale. Non sono mancate le difficoltà, ma sicuramente l'approccio è stato molto efficace e, per molti aspetti, sorprendente, nel senso che ha consentito ai giovani di esprimere competenze e potenzialità che il contesto scolastico non aveva mai saputo stimolare né tanto meno valorizzare.
I giovani, a forte rischio di dispersione, hanno creato proprie "pagine web", si sono aperti con i consulenti, esprimendo le proprie paure, le proprie aspirazioni, le proprie difficoltà, la propria voglia di "futuro", in modo attivo e molto spontaneo. Il percorso di orientamento ha creato e condiviso "nuove conoscenze", utili per ognuno dei partecipanti, per le famiglie, per gli educatori.
Questo approccio all'orientamento, di matrice costruttivista, si propone di offrire un percorso di riflessione e di potenziamento delle proprie competenze orientative ai giovani che manifestano elementi di difficoltà nella scelta formativa e professionale, basando le proprie decisioni spesso su stereotipi o visioni parziali della realtà. L'accento di questo percorso orientativo non è posto solo sulla scelta, ma sul processo individuale e collettivo di sviluppo di nuove conoscenze, sulle dinamiche legate alla ri-motivazione, sul coinvolgimento e sulla responsabilizzazione dei giovani rispetto all'esplorazione del contesto esterno e sulla costruzione consapevole di un proprio progetto futuro.
Il percorso di orientamento con i giovani è stato anche l'occasione per attivare un percorso di ricerca intervento con gli insegnanti, per condividere le basi teoriche del-

[71] P. Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche di creazione locale dei saperi*, Liguori, Napoli 2006.

l'intervento e per provare ad affrontare collettivamente il problema della dispersione scolastica.
La metodologia scelta è stata la ricerca azione partecipativa[71], in quanto approccio integrato di ricerca, educazione e azione sociale. Questo progetto ha aperto una strada importante di trasformazione della "comunità scolastica", e di riflessione costruttiva, per guardare un fenomeno complesso come la dispersione educativa da punti di vista diversi, spesso conflittuali e contraddittori, ma al tempo stesso per "vedere" possibili soluzioni, comportamenti alternativi, spazi di miglioramento e di cambiamento.

BIBLIOGRAFIA

De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2006.

Girotti L., *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Vita e Pensiero, Milano 2006.

Iannis G. (a cura di), *Orientamento e integrazione socio-lavorativa per soggetti svantaggiati*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2000.

Iannis G., Poggesi P., *Giovani tra scuola e lavoro*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2001.

Mancaniello M.R., *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogia*, Edizioni ETS, Pisa 2002.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano 2003.

Orefice P., *Domini Conoscitivi*, Carrocci, Roma 2001.

Orefice P., Guetta S. (a cura di), *Adolescenti, relazione d'aiuto, integrazione degli interventi*, ETS, Pisa 2003.

Orefice P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche di creazione locale dei saperi*, Liguori, Napoli 2006.

Peavy V., *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century*, Trafford Publishing, Victoria, B.C., Canada 1997.

Schön D., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 61.

Vegetti Finzi S., Battistin A.M., *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2001.

Il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società;
il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità;
non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti,
[…] il racconto è come la vita
Roland Barthes

4.5 L'ORIENTAMENTO NARRATIVO

di Federico Batini [72]

Alice incontra il Gatto: *Alice: "Mi vuoi dire quale strada devo fare per uscire di qui?"*
"Dipende in gran parte da dove vuoi andare..." rispose il Gatto.
"Oh non importa dove" disse Alice
"Allora importa poco sapere quale strada prenderai" - soggiunse il Gatto.
"...purché giunga in qualche parte" - riprese Alice come per spiegarsi meglio.
"Oh certo che vi giungerai!" - disse il Gatto, "non hai che da camminare".

Alice incontra il Bruco: *"Chi sei?" disse il Bruco.*
Non era un bel principio di conversazione. Alice rispose con qualche timidezza: *"Davvero non te lo saprei dire ora. So dirti chi fossi, quando mi son levata questa mattina, ma da allora credo di essere stata cambiata parecchie volte".*
"Che cosa mi racconti?" - disse austeramente il Bruco. – *"Spiegati meglio".*
"Temo di non potermi spiegare" disse Alice, *"perchè non sono più quella di prima, come vedi".*

Sul narrare

La narrazione è un concetto trasversale all'oralità ed alla scrittura, sia le civiltà alfabetiche che quelle "illetterate" ne hanno avuto forme più o meno sviluppate, la narrazione è in un certo senso connaturata all'uomo, non si ha testimonianza di civiltà che non abbiano utilizzato la narrazione, essa traversa le culture, le epoche, i luoghi, è presente da sempre e, forse, sarà sempre presente, si potrebbe dire che con il nascere della socialità, della relazione interumana è nata la narrazione ed insieme alla relazionalità stessa è l'unico elemento da sempre presente[73].
Le prime narrazioni epiche fungevano da elemento organizzatore e ordinatore per il consolidarsi di quelle esperienze degne di essere memorizzate e istituzionalizzate. Il narrare è sempre stato il luogo della trasmissione dei costumi, dei codici e delle leggi. Come ha mostrato Havelock, le prime narrazioni epiche non devono essere considera-

[72] Presidente nazionale di COFIR (www.cofir.net), dirige Pratika (www.pratika.net), Thélème (www.theleme.it) e Nausika (www.narrazioni.it). È professore a contratto di Sociologia dei processi economici e del lavoro all'Università di Firenze e direttore della Rivista Internazionale Lifelong Lifewide Learning (http://rivista.edaforum.it), delle collane AltrEducazione (ETS- Cofir) e, insieme a S. Giusti, Comunità e persone (Erickson- Pratika- L'Altra Città).
[73] W.J. Ong, *Interfacce della parola*, Bologna, Il Mulino 1988.

te opere poetiche ma enciclopedie che contengono ciò che è opportuno mantenere in memoria per affrontare i casi della vita, per consolidare il fare in tutti i suoi elementi necessari a produrre un'azione esperta, per mantenere ordine in una società attraverso il ricordo dei valori e delle regole che è giusto e necessario rispettare. Il narrare risponde pertanto ad un doppio registro: la via attraverso cui si producono nuovi discorsi e la modalità per reiterare e istituzionalizzare un esistente facendolo diventare costume e regola sociale. La narrazione è stata lo strumento principe della costruzione e della trasmissione del sapere. Francois Lyotard, nel suo *La condizione post-moderna,* parla della preminenza del pensiero e della forma narrativa nella costruzione del sapere, nelle civiltà più evolute, rispetto al sapere scientifico, assegnando quindi la funzione di trasmissione e di elaborazione delle conoscenze alla narrazione.

Narrare significa raccontare una storia attraverso un discorso, una redazione scritta, attraverso una canzone, un filmato, un pensiero etc. La storia è una sequenza di eventi ai quali viene attribuito un ordine (indipendentemente dal fatto che gli eventi siano reali o immaginari), un tempo e un significato (da chi racconta, ma anche da chi ascolta, legge o vede). La competenza narrativa è relativa sia alla capacità di raccontare una storia sia a quella di ascoltarla, all'interno di una cultura questa competenza può essere incentivata o disincentivata. Oggi vi sono così tante agenzie narrative che la competenza narrativa viene a comprimersi e a limitarsi alla fruizione: televisioni, giornali, rete Internet, pubblicità etc., si sostituiscono alle narrazioni di ciascuno di noi, costituiscono modelli di trame, di svolgimenti, di intrecci, persino di finali. La nostra capacità di condividere storie è data dalla cultura della quale ci nutriamo[74].

Ciascuno di noi utilizza la narrazione in molteplici modi nel corso della propria giornata[75], ciascuno di noi, a livelli diversi, diviene, nel corso della propria esistenza, un esperto di narrazioni: "*siamo così bravi a raccontare che questa facoltà sembra "naturale" quasi quanto il linguaggio. Addirittura modelliamo i nostri racconti, senza alcuno sforzo, per adattarli ai nostri scopi (a cominciare dalle piccole astuzie per gettare la colpa del latte versato sul fratellino minore), e quando gli altri fanno la stessa cosa ce ne accorgiamo. La nostra frequentazione dei racconti comincia presto nella vita e continua senza sosta; non meraviglia che sappiamo come trattarli*"[76].

L'orientamento narrativo nasce in risposta alla domanda di senso che i soggetti, sempre più oggi, si pongono[77].

Il discorso scientifico ha a che fare con l'astrazione e la singolarità, la narrazione ha invece a che fare con la singolarità unica ed irripetibile: lo stesso tipo di evento può essere organizzato secondo trame differenti, la "riduzione a norma" è pertanto im-

---

74 P. Jedwlosky, *Storie comuni*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

75 *Ibidem*.

76 J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari-Roma 2002.

77 F. Batini, B. Salvarani, *Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa*, in *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini 1999a, 1999b; F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Angeli, Milano 2000; F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Zona, Arezzo 2002; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento 2005.

possibile per le storie che hanno, come avvertiva Ricoeur, nella "concordanza-discordante" (la compresenza di ordine, unità e coerenza e di punti di rottura, disordine, colpi di scena, non prevedibile) uno dei loro punti di forza.

Funzioni orientative della narrazione

La narrazione ha molteplici funzioni che, come risulterà chiaro anche in una breve trattazione come questa, sono funzioni fondamentali dell'azione orientativa: l'esercizio della produzione e l'incremento della competenza narrativa divengono dunque una vera e propria "palestra orientativa".

La strutturazione e il controllo sulla realtà. La narrazione è un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo, in unità temporalmente significative, unità di esperienza, attribuendo loro un ordine, dei rapporti. Lo stesso processo si ripete nel momento in cui ascoltiamo una narrazione, basti pensare all'operazione di "riempimento" che viene fatta quando, mediante l'immaginazione, collochiamo dati mancanti in una sequenza narrativa ascoltata. Narrare consente di mettere insieme i fatti per poi prendere decisioni, è nella narrazione stessa che gli eventi assumono un ordine, un'importanza, un senso. La narrazione, in poche parole, riproduce la realtà e la adegua al vissuto personale garantendone il controllo sia dal punto di vista cognitivo che emotivo contribuendo così all'empowerment del soggetto ed alla sua autopercezione di efficacia[78].

Mario Vargas Llosa, in una lezione tenuta recentemente a Torino, ha parlato di un ordine attribuito alla realtà: quando terminiamo un buon romanzo, ne usciamo con una sicurezza che il mondo in cui viviamo non ci può dare. Il mondo in cui viviamo ci dà una grande insicurezza: magari possiamo dire da dove veniamo, ma certamente non sappiamo dove stiamo andando, né sappiamo che cosa accade un po' più in là, perché la nostra prospettiva è molto limitata. Sappiamo ciò che accade a noi e a quelli che ci stanno accanto, ma quello che accade lontano ci arriva mediante informazioni spesso confuse, e questo fa sì che viviamo in una grande insicurezza. Quando entriamo dentro a un grande romanzo accade tutto il contrario: entriamo in un grande ordine, dove ci è chiaro non solo quello che gli uomini e le donne fanno, ma anche perché agiscono così, quali sono le motivazioni che stanno dietro ai loro atti; ci sono chiare le radici della condotta umana e anche le loro conseguenze, a che cosa portano, che effetti hanno, e qual è il risultato. Si ha la sensazione di un grande ordine, di un'organizzazione della vita, dell'essere umano, che ci dà sicurezza. Narrare la realtà ottiene lo stesso effetto.

Interpretazione della realtà e previsione. Il pensiero narrativo agisce, in modo tacito, in qualsiasi situazione professionale nella quale le capacità previsionali del professionista vengono esercitate tramite una narrazione del "probabile" per compiere l'azione più adeguata allo svolgersi degli eventi previsti. Il recupero di esempi nar-

[78] A. Bandura (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, tr. it., Erickson, Trento 1996.

rativi significativi consente una riflessione intorno ai significati e la costruzione di narrazioni ulteriori, tramite attività suggerite *ad hoc*, può rivestire un'importanza fondamentale per la formazione della professionalità o per compiere delle scelte, o per progettarsi. Narrare significa porre attenzione alla realtà: guardare alle cose con gli occhi di chi vuole poi raccontarle o recuperare degli avvenimenti per esercitare una funzione narrativa significa avere uno sguardo particolare, che potremmo chiamare uno "sguardo ermeneutico" attraverso il tentativo di andare al fondo delle cose, al loro significato profondo, cercarne l'essenza e l'essenzialità, nel senso dell'interpretazione (quali sono gli eventi fondamentali che ricostruiscono ciò che è accaduto?) e nel senso della comprensione (che cosa è davvero importante? dove riposa il senso?). Questo tipo di sguardo è uno sguardo che coglie il mutare della realtà ed è dunque il contrario dell'indifferenza: come scriveva Erri De Luca, infatti, l'indifferenza è l'incapacità di vedere le differenze.

Produzione di senso e di significato. Le strutture narrative, derivanti dai concetti di schemi di storie, di modelli mentali, di sistemi funzionali della memoria, sono forme universali attraverso le quali le persone comprendono la realtà, se la rappresentano, le attribuiscono senso e significato e ne parlano.
Sintetizzando, potremmo asserire che la vita umana è contraddistinta dai significati, ovvero che la nostra vita è condizionata più dalle opinioni e dai significati che attribuiamo agli eventi che dagli eventi medesimi[79]. Le narrazioni giocano un ruolo centrale proprio nel processo di significazione degli eventi: le narrazioni con cui (in cui) i soggetti organizzano le esperienze e gli eventi in genere costituiscono il fondamento della percezione che hanno degli altri, di se stessi, del mondo esterno. La narrazione, a differenza di altre modalità argomentative, consente di dare voce contemporaneamente alla ragione, all'immaginazione ed all'emozione e dunque di non scindere aspetti la cui unità e fecondazione reciproca è fondamentale, ad esempio, quando occorre prendere una decisione.
Non si tratta di dare corpo a leggi universali bensì di "fermare" la realtà, vissuta come *un continuum*, in categorie ed unità discrete perché essa diventi comprensibile, significativa, ordinata e ripetibile: attribuire, retrospettivamente senso alle situazioni in cui le persone si trovano o che hanno creato per inventare trame e cornici di senso che assolvano ad una funzione di guida all'azione ed al pensiero[80]. In questo senso la narrazione si avvicina al pensiero scientifico nel tentativo di fornire comprensione mediante la connessione tra eventi in modo da dare origine a schemi di riferimento plausibili, stabili e coerenti nei quali situarsi per dare corso alle azioni, ma mentre il discorso scientifico si riferisce a leggi, a oggettività verificabili, ad astra-

[79] J. Bruner, *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990 (tr. it., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992; P. Watzlawick, J.H. Beavin, Don D. Jakson, *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton, New York 1967 (tr. it., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971); P. Watzlawick, J.H. Weakland (a cura di), *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, Roma 1978; K. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Cortina, Milano 1997.
[80] K. Weick, *op. cit.*, 1997.

zioni, a generalizzazioni, la narrazione costruisce questo tessuto connettivo attraverso trame locali, contestuali, nelle quali la soggettività, le azioni e motivazioni umane hanno maggior peso delle leggi causali e dei modelli astratti. Il bisogno di comprensione, di senso si ravvisa, infatti, in maniera più forte, proprio quando si assiste ad una dicotomia tra le nostre attese, aspettative, speranze, previsioni e la realtà contingente del momento presente: allora prende campo un bisogno di spiegazione perché i riferimenti che abbiamo non sono sufficienti.

Il contributo all'identità personale e sociale. La narrazione non ha, però, soltanto una funzione interpretativa rispetto alla realtà esterna (il mondo intorno a noi), ma struttura anche la modalità di pensiero che abbiamo *su* noi stessi, ovvero quello che abitualmente chiamiamo coscienza di sé (il mondo interno). In altri termini, il Sé individuale emerge sia dalle narrazioni sul vissuto personale che l'individuo stesso propone (narrazioni autobiografiche, proiezioni al futuro, ma non solo) sia dalle narrazioni che altri compiono su di lui, elaborate entrambe dall'individuo stesso in nuove forme di coscienza. Risulta facile inferire come la mescolanza di questi due "mondi", interno ed esterno, costituisca uno dei principali veicoli di produzione di significato e di possibilità di scambio rispetto ad esso. Quando racconto un evento nella narrazione sono frammisti l'evento e l'interpretazione che ne do (i sentimenti, le emozioni che mi ha provocato...). Costruendo dunque, attraverso la stessa narrazione, il significato che io attribuisco a quell'evento, al contempo proprio nell'atto del raccontare faccio una domanda di legittimazione sociale a quanto sto affermando, è come se ponessi, al mio uditorio una serie di domande: è comprensibile e chiaro quello che sto dicendo? È credibile? È verosimile?
Ognuno di noi è soprattutto il risultato della propria storia: siamo "disposti" lungo un percorso cronologico, impossibilitati ed incapaci di prescindere dal tempo. Noi creiamo immagini mentali di noi stessi, degli altri, dei contesti in cui viviamo, delle dinamiche relazionali, e su queste basiamo le nostre strategie relazionali/sociali che si dispongono, appunto, nel tempo. Questa stratificazione progressiva di immagini e di rappresentazioni che ci costruiamo di noi stessi e degli altri, chiede senza dubbio un supporto alla memoria. La memoria quindi si nutre di narrazioni: quelle che facciamo a noi stessi (prima, durante e dopo l'agentività), quelle che facciamo su di noi agli altri e nelle normali interazioni (narrative anch'esse). E le narrazioni, come è stato ampiamente dimostrato, strutturano l'identità culturale, sociale e, di riflesso, quella personale, creando le basi dell'identità professionale[81].
La modalità per suscitare una coscienza identitaria viene individuata nella modalità narrativa. L'orientamento deve divenire un luogo nel quale viene consentita una nuova descrizione di sé, una riselezione e ricomposizione delle storie che sostanziano la propria narrazione, il proprio definirsi, con finalità progettuale. L'orientamento diventa un'ermeneutica identitaria. La narrazione di sé sostanzia il processo di orientamento, tutto avviene attraverso una narrazione e tramite interpretazioni di essa.

[81] A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze 1994.

La costruzione di un'identità matura e consapevole passa attraverso forme di "bricolage identitario narrativo", si verifica cioè un processo di accumulo di *petits morceaux* di storie udite, storie ascoltate, storie lette, ermeneutiche del visto e dell'accaduto, a noi e agli altri, interpretate non attraverso un processo di fissazione di un testo (ammesso che esistano testi fissi), come può invece accadere con l'interpretazione di un libro, ma di un testo in movimento (noi stessi, le relazioni che abbiamo, la nostra prospettiva spazio-temporale…). Ora il movimento si raddoppia perché, come appare evidente, le ermeneutiche che utilizziamo non sono soltanto mosse dalla non stativà del testo, l'ermeneutica stessa si sostanzia tramite le scelte narrative che facciamo ovvero l'ermeneutica non è altro che ciò che scegliamo di narrare, come, da quale punto di vista, senza soffermarci a strutturarla, senza progettarla: non solo quindi il testo è in movimento rendendomi possibile la contraddizione di una interpretazione già data, ma è anche l'interpretazione stessa che si fa in corso d'opera. Se assumiamo quindi le storie come fondanti dell'identità (quelle che io racconto, quelle che gli altri mi raccontano su di me, le storie che ho visto, letto…), oggi certo il compito ermeneutico diventa molto più difficile in quanto le storie personali e gli input narrativi nella vita di un soggetto sono aumentati a dismisura.

Raccontarsi reciprocamente sfida l'immagine consolidata che abbiamo di noi, favorendo il confronto delle ermeneutiche. La discussione consente ad un attività come l'orientamento di gruppo al quale troppo spesso viene assegnato soltanto un valore tecnico (orientamento attitudinale) o cognitivo (orientamento informativo) di coinvolgere anche aspetti emotivi senza i quali, come dimostrano le ricerche andragogiche e le più recenti acquisizioni sulle pluralità delle forme di comprensione, non può esservi reale risultato apprenditivo, reale modificazione nei comportamenti, nelle strategie.

La narrazione contribuisce non soltanto, dunque, alla consapevolezza identitaria (mentre racconto e mi racconto agli altri prendo coscienza di me) ma contribuisce anche a contrastare il fenomeno di "amnesia identitaria", che è piuttosto diffuso nelle ultime generazioni, complice lo sfaldarsi dei miti di identificazione che fornivano modelli di comportamento e di attribuzione di valore e significato (ciò che è buono e ciò che è cattivo, ciò che è onesto e ciò che è disonesto, ciò che è giusto e ciò che è ingiusto, ciò che è bello e ciò che è brutto…), lo sgretolarsi dei riti di passaggio (ad esempio quelli dall'età giovanile all'età adulta che hanno prodotto il fenomeno della "durativà dell'età giovanile"), una funzione sempre più provvisoria delle comunità locali.

Fare orientamento narrativo

La domanda odierna di orientamento è, in primo luogo, una *domanda di senso*: andare alla ricerca di un orientamento nel mondo, di un indirizzo per la propria esperienza, per il proprio vissuto, per progettare il proprio futuro. Sentire questa domanda come spinta profonda significa non accomodarsi su pensieri già "masticati" e oltrepassare ogni risposta che miri solo al risultato e all'utilità immediata. Di conseguenza anche l'orientamento si trova a dover cambiare le proprie modalità di risposta.

Quale infatti, in una società mutevole a queste velocità, può essere la funzione dell'orientamento di secondo livello se non quello di rafforzare il soggetto, di renderlo *empowered*? In una società dotata di una certa stabilità e prevedibilità modelli di orientamento tesi alla risoluzione di momenti socialmente definiti come complessi, in virtù di qualche passaggio fondamentale (e ritenuto tale socialmente), potevano costituire una buona risposta: oggi, nella "società delle transizioni" occorre dare nuove risposte all'emersione di nuove domande. L'orientamento professionale e quello scolastico-formativo perdono progressivamente nettezza di distinzioni, richiamando a collegamenti sempre più frequenti ed intensi con un orientamento esistenziale tout-court. Questo interesse si deve alla concomitanza di una serie di fattori. Fenomeni come la dispersione scolastica, gli abbandoni, il protrarsi oltre i tempi stabiliti delle carriere universitarie, la disoccupazione, soprattutto giovanile, le ricollocazioni lavorative causate dalla progressiva scomparsa del "posto fisso", l'incremento di nuove fasce che richiedono tipologie anche differenziate di intervento (immigrati, disabili, anziani, adulti, adolescenti), tendenze alla svalutazione dell'offerta formativa, soprattutto in relazione alla sua influenza sulla possibilità di trovare un'occupazione, hanno aumentato progressivamente la domanda di orientamento e l'attenzione rivoltagli. Vi sono professioni che nascono e perdono importanza nel giro di qualche anno, percorsi formativi sempre più differenziati e mutevoli, specializzazioni richieste unitamente ad una solida preparazione generale in grado di supportare veloci mutamenti di professione: tutto questo aumenta spesso le forme di disagio esistenziale, il quale si ripercuote, in una specie di circolo vizioso, sulle scelte formative, scolastiche, professionali.

Le modalità narrative appaiono le forme più adeguate per stimolare processi nei quali il soggetto possa esplorare se stesso, il proprio ambiente, le proprie aspirazioni, i desideri, le competenze... Questa forma è in realtà presente da sempre: il *curriculum vitae*, ad esempio, non è altro che la burocratizzazione di una narrazione su sé e le forme più evolute di questo artefatto assomigliano, sempre più, a delle narrazioni. Forme come i portfolii o libretti delle competenze o i progetti professionali, sono avvicinamenti molto forti a narrazioni. L'orientamento però non può fermarsi ad un generico percorso autobiografico: l'aspetto autobiografico è uno dei punti, seppur fondamentale, all'interno dell'orientamento narrativo. Si parla di orientamento narrativo proprio perché vi sono narrazioni in grado di stimolare la narrazione su sé, narrazioni fondanti, necessarie per un percorso di orientamento, capaci anche di "innovare", non solo di favorire "un'archeologia". Poi c'è il confronto, l'ascolto delle narrazioni altrui, la scoperta delle narrazioni degli altri su noi, la costruzione collettiva di narrazioni.

Un progetto di vita, inteso come mediazione tra un piano ideale e un piano reale, può essere supportato nella sua definizione da specifici interventi che si esplicano nelle modalità di una vera e propria relazione di aiuto[82].

[82] F. Batini, *Foto dal futuro per contribuire ai processi di costruzione dell'identità personale e professionale*, in *Quaderni di orientamento*, n. 19 novembre 2001.

Quali possono essere gli obiettivi?

- *Conoscere e accettare se stessi.* Si intende il conseguimento di una realistica conoscenza di sé, di un buon livello di stabilità e controllo emozionale. Si tratta in sostanza di promuovere, nel soggetto, processi di autoconoscenza e autocontrollo. Quindi accettare se stessi significa: accettare i propri limiti (la "propria realtà interiore"); accettare il proprio passato, con i suoi successi ed insuccessi; scoprire la fondamentale adeguatezza del proprio essere per formarsi un ottimistico concetto di sé; superare il giudizio altrui.
- *Saper programmare e programmarsi.* Il programma è una ragionata «intuizione» del futuro. Un programma è anche un piano di azione, calcolato sulle proprie forze e risorse (che appunto devono essere conosciute ad un livello soddisfacente), articolato su azioni e obiettivi a breve, medio e lungo termine. Questo disegno di sé è essenziale per iniziare a costruire, anzi si può dire che serva principalmente a questo. Nel suo divenire esso si modificherà a causa di nuove scelte, interessi, contrattempi etc., ma la sua forza propulsiva avrà permesso al soggetto di recitare un ruolo attivo.
- *Farsi un «quadro di valori».* Si tratta di selezionare e valutare i valori possibili: i valori che riguardano le cose possedute di valori che riguardano il modo di essere della persona. Questa suddivisione, nella sua secchezza, ci permette, al di là delle singole attribuzioni, che comunque rimangono soggettive, di valutare quali di questi valori ci conducono verso una promozione della persona e quali riducono la stessa ad un ruolo di consumatore.
- *Saper decidere.* Questo ultimo punto è davvero determinante. Sviluppare una capacità decisionale che si basi sulle spinte profonde, sugli obiettivi di un progetto di vita e non su istinti e pregiudizi, è essenziale per la buona riuscita del progetto stesso, per un dispiegarsi fattivo della forza creativa innata in ogni soggetto. Insomma è questo saper decidere che irrobustisce l'identità. In questo senso, occorre esercitarsi alla decisione e nell'ambito di una relazione di orientamento tali esercizi e riflessioni trovano spazio.

Si comprenderà che occuparsi di facilitare un processo così complesso, come appunto è il trasferire ai soggetti strumenti adeguati per progettare un realistico piano di vita (*life-planning),* non può essere compito di un orientamento inteso come semplice processo di facilitazione dell'adattamento ad un contesto. L'orientamento, insomma, assume un ruolo diverso, che "governa e collega"[83], in una logica di integrazione, sia la formazione che l'istruzione formale. Ci si sta dirigendo, in sintesi, verso un *orientamento esistenziale* che integri le sue varie facce (orientamento scolastico, professionale, formativo, informativo etc.) per rispondere a queste sollecitazioni "alte", che lo portano su posizioni di autonomia sia disciplinare sia istituzionale sempre maggiore. In questo senso la metodologia narrativa offre spunti e metodi ricchi di sviluppi.

[83] F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *op. cit.,* 2002, p. 20.

Obiettivo primario dell'orientamento così inteso diverrà allora la trasmissione di strumenti di promozione, di autonomia del soggetto, insomma la costruzione di una "cassetta degli attrezzi" che "*comprenda competenze di scelta, capacità di cercare, valutare e selezionare le informazioni, autostima ed empowerment ricorrente, capacità di analisi di sé, dei propri percorsi, della propria progettualità*"[84]. La proposta dell'orientamento declinato secondo la metodologia narrativa si muove proprio in questa direzione.

Conclusioni

È ormai assodato che, soprattutto per quanto concerne la sfera professionale, assistiamo ad una sempre maggiore imprevedibilità dei destini individuali. Parole come flessibilità, mobilità etc. acquisiscono un senso più stringente quando si riferiscono ai costi, che vengono richiesti e pagati dall'individuo, in termini di sostenibilità psicologica. Alla solitudine del cittadino globale[85] si accompagna il rischio[86], in chi non si sia costruito un'identità adeguata alle dinamiche dei contesti di riferimento, di sentirsi in balia degli eventi. Gli elementi di adeguatezza di cui si parla non riguardano la variabilità del contesto in cui si vive, determinato da fattori sociali, culturali, di organizzazione del mercato del lavoro etc., ma fanno riferimento, in primo luogo, al contesto interno. Occorrono "*identità capaci di tenere insieme se stesse mentre esse stesse si modificano*"[87]. La narrazione, come "esito naturale" del vissuto emotivo, può contribuire alla crescita della personalità, alla creazione di un'adeguata immagine di sé, alla costruzione dell'identità.

Esiste come una narrazione interna per la quale ognuno di noi si racconta, si narra continuamente chi è, mentre è: una meta-narrazione che consente di costruirsi un'identità.

Oliver Sacks a questo proposito esemplifica mirabilmente parlando di un paziente affetto da sindrome di Korsakov: "*… il signor Thompson… era ancora in un delirio di loquacità quasi frenetica … e creava di continuo un mondo e un sé in sostituzione di ciò che andava di continuo dimenticato e perduto. … un tale paziente deve letteralmente inventare se stesso (e il proprio mondo) ad ogni istante. Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un "racconto", e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità*". Infatti è la storia di ognuno che ci fa differenti e che ci rende unici. Dal punto di vista biologico e fisiologico le nostre differenze non sono poi così rilevanti, ognuno di noi è quindi un racconto "*…costruito di continuo, inconsciamente da noi, in noi e attraverso di noi – attraverso le nostre percezioni, i nostri sentimenti, i nostri pensieri, le nostre azioni; e non ultimo, il nostro discorso, i nostri racconti orali*"[88].

---

[84] *Ibidem*.

[85] Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 1999; Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.

[86] U. Beck.

[87] F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *op. cit.*, 2002, p. 19.

[88] Sacks O., *The man who mistook his wife for a hat*, New York 1985 (tr. it., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2008), p. 153.

4.5 L'orientamento narrativo

L'orientamento narrativo tenta il difficile ed ambizioso percorso di tenere insieme questi racconti e di fornire strumenti per una migliore comprensione ed un più efficace utilizzo di essi, tenta di rispondere pienamente alla domanda di senso e significato dell'uomo contemporaneo.
La questione si potrebbe, in definitiva, riassumere in una maggiore importanza che assegniamo oggi, per l'orientamento, alla domanda fatta dal Bruco rispetto alla risposta che Alice riceve dal Gatto o, dicendo meglio, nella necessità di dare una risposta, perlomeno provvisoria, a quella domanda per poter poi fare richieste più precise ai "molti gatti" che incontriamo nelle nostre strade.

"*Voi siete le vostre storie. Siete il prodotto di tutte le storie che avete ascoltato e vissuto, e delle tante che non avete sentito mai. Hanno modellato la vostra visione di voi stessi, del mondo e del posto che in esso occupate*"[89].

[89] D. Taylor, *Le storie ci prendono per mano*, Piacenza, Frassinelli 1999.

BIBLIOGRAFIA

Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, tr. it., Erickson, Trento 1996.

Batini F., Salvarani B., *Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa*, in *Rivista dell'istruzione,* n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini 1999a.

Batini F., Salvarani B., *Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo*, in *Rivista dell'istruzione,* n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini 1999b.

Batini F., *Pedagogia narrativa*, lemma per rubrica "Lessico pedagogico", in *Studium Educationis*, Padova 2000, n.1.

Batini F., *La narrazione tra metodologia pedagogica e costruzione identitaria*, in *Scuola Materna*, n.2, Editrice La Scuola, Brescia 2000.

Batini F., *Un progetto di formazione all'orientamento narrativo*, in *Rivista dell'istruzione,* n. 5 settembre-ottobre, Maggioli, Rimini 2000.

Batini F., *Verso un orientamento narrativo*, in *Quaderni di Orientamento*, II semestre, 2000.

Batini F., *Foto dal futuro per contribuire ai processi di costruzione dell'identità personale e professionale*, in *Quaderni di orientamento*, n. 19 novembre 2001.

Batini F., *Attraverso lo specchio*, in *Scuola dell'Infanzia*, n.11, Giunti, Firenze 2003.

Batini F., *Narrazione e identità: le parole e lo specchio?*, in *Rivista dell'istruzione*, n. 3, Maggioli, Rimini 2003.

Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori*. *Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento 2005.

Batini F., *Trovare lavoro*, Buffetti, Roma 2005.

Batini F., Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento 2005.

Batini F., Zaccaria R. (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Angeli, Milano 2000.

Batini F. Zaccaria R. (a cura di), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Zona, Arezzo 2002.

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 1999.

Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.

Beaudéan C., Sylvain Kahn (a cura di), *L'orientation face aux mutations du travail*, Syros, Parigi 1997.

Bertolini P., Dallari M. (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

Bocchi G., Ceruti M., *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano 1993.

Bruner J., *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990 (tr. it., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997.

Bruner J., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari-Roma 2002.

Dallari M., Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

Deleuze G., *Divenire molteplice*, tr. it., Ombre Corte, Verona 1999.

Demetrio D., *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
Demetrio D., *Elogio dell'immaturità*, Cortina, Milano 1997.
Demetrio D. (a cura di), *L'educatore autobiografo*, Unicopli, Milano 1999.
Demetrio D., *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
Derrida J., *La scrittura e la differenza*, tr. it., Einaudi, Torino 1982.
Di Fabio A., *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Firenze 1998.
Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1998.
Erdas F. E., *Didattica e formazione*, Armando, Roma 1991.
Erikson E. H., *Gioventù e crisi di identità*, tr. it., Armando, Roma 1974.
Erikson E. H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, tr. it., Armando, Roma 1984.
Fabbri D., *La memoria della regina*, Guerini e Associati, Milano 1990.
Fabbri D., Formenti L., *Carte d'identità*, Angeli, Milano 1991.
Fabbri L., *Biografie di azioni*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *L'agire educativo*, Armando, Roma 1995, pp.153-177.
Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato*, Cortina, Milano 1998.
Foucault M., *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, tr. it., RCS, Milano 1967.
Foucault M., *Tecnologie del sé*, tr. it., Bollati e Boringhieri, Torino 1992.
Geertz C., *Oltre i fatti*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1995.
Ginzburg G., *Miti, emblemi e spie*, Einaudi, Torino 1986.
Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1969.
Habermas J., *L'inclusione dell'altro*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1998.
Jedwlosky P., *Storie comuni*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
Jervis G., *Presenza e identità*, Garzanti, Milano 1984.
Jervis G., *La conquista dell'identità*, Felrtinelli, Milano 1997.
Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano 1998.
Knowles M. S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, tr. it., Cortina, Milano 1996.
Lasch C., *L'io minimo*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1985.
Levi-Strauss C., *Mito e significato*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1980.
Levorato M. C., *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000.
Lyotard J. F., *La condizione post-moderna*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1981.
Losi N., *Vite altrove*, Feltrinelli, Milano 2000.
Mantegazza R., *Teoria critica della formazione*, Unicopli, Milano 1995.
Mantegazza R. (a cura di), *Per una pedagogia narrativa*, EMI, Bologna 1996.
Mantegazza R., *Un tempo per narrare*, EMI, Bologna 1999.
Maslow A., *Verso una psicologia dell'essere*, tr. it., Astrolabio, Roma 1971.
Melucci A., *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1991.
Melucci A., *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna 1998.
Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1993.
Ong W. J., *Interfacce della parola*, Bologna, Il Mulino 1988.

Pineau G., Le Grand J. L., *Les histoires de vie*, PUF, Parigi 1993.
Polacek K., *Le coordinate teoriche dell'orientamento*, in *Scuola Toscana*, IRRSAE Toscana, 1992, 1, pp.5-12.
Pombeni M. L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1990.
Sacks O., *The man who mistook his wife for a hat*, New York 1985 (tr. it., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2008).
Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze 1994.
Taylor D., *Le storie ci prendono per mano*, Piacenza, Frassinelli 1999.
Watzlawick P., Beavin J.H., Jakson Don D., *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton, New York 1967 (tr. it., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971);
Watzlawick P., Weakland J.H. (a cura di), *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, Roma 1978
Weick K., *Senso e significato nell'organizzazione*, Cortina, Milano 1997.

4.6 L'OCCASIONE DELLA SCELTA. UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO NARRATIVO PER LA TERZA AREA DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI

di Gabriella Papponi Morelli[90] e Simone Giusti[91]

La scelta: da problema a risorsa educativa

Il tema della scelta è tra i più sentiti e dibattuti all'interno del contesto scolastico, con il rischio sempre evidente che dall'attuale concezione educativo-formativa dell'orientamento[92] si torni – o si rimanga – ad approcci diagnostici-attitudinali e che, soprattutto, si focalizzi l'attenzione sulla scelta in quanto problema della scuola, della famiglia e dell'alunno in quanto soggetti inadeguati a fronteggiare il momento del cambiamento (il passaggio da un ciclo ad un altro, la scelta di un percorso complementare o aggiuntivo, il cambio di scuola o l'uscita verso il mondo del lavoro).

Se è vero che i momenti di crisi (da intendersi nel suo significato etimologico di "transizione") sono vissuti in maniera sempre più drastica e preoccupata, è anche vero che tra i compiti della scuola e dell'intero sistema della formazione troviamo proprio lo sviluppo di quelle competenze di scelta con le quali le persone possano fronteggiare i loro problemi e assumersi dunque il ruolo di cittadini consapevoli. L'educazione alla scelta è alle fondamenta non solo dell'orientamento inteso come strumento di *empowerment* ovvero come tentativo di "*mettere la persona nella condizione di prendere coscienza di sé e di far fronte alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona*"[93], ma anche, in generale, del processo educativo. Le competenze trasversali che ogni formatore intende sviluppare all'interno dei corsi di formazione professionale – diagnosticare, relazionarsi, affrontare – trovano una perfetta corrispondenza nelle *life skills* indicate dall'OMS, quelle competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità, tra cui spicca la capacità di prendere decisioni (*decision making*): saper decidere in modo consapevole e costruttivo nelle diverse situazioni e contesti di vita, poiché saper elaborare in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.

È dunque opportuno che il problema della scelta diventi, in ambito educativo, occasione di apprendimento e di elaborazione di percorsi e prodotti didattici per lo svi-

---

[90] Dirigente Scolastico dell'Istituto Professionale di Stato Einaudi di Grosseto e Coordinatore della Conferenza Provinciale dell'Orientamento, USP di Grosseto.

[91] Dottore di ricerca in italianistica, insegnante al Centro Territoriale Permanente per l'Educazione degli Adulti di Follonica, docente SSIS Toscana - sede di Siena, direttore dell'agenzia formativa L'Altra Città di Grosseto. È membro del gruppo sull'educazione interculturale e del nucleo regionale per l'EDA dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana. Dirige con Federico Batini la collana "Comunità e persone - Sviluppo, formazione e orientamento". Ha pubblicato volumi sulla letteratura moderna e contemporanea, sul lavoro sociale e sui metodi narrativi nella didattica e nell'orientamento (s.giusti@laltracitta.it).

[92] A. Alberici, *Introduzione*, in F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005, p. 12.

[93] F. Batini, *Orientamento e empowerment*, in *Quaderni di orientamento*, 2006, n. 27, 1.

luppo personale. Questo è possibile in particolar modo per le scelte che devono esser fatte all'interno del contesto scolastico, come ad esempio nel caso della partecipazione a specifici progetti, l'individuazione di un'azienda per lo stage, di una meta per il viaggio di istruzione. In questo senso gli Istituti Professionali offrono molti appigli e stimoli per attivare percorsi di orientamento tesi non tanto e non solo ad accompagnare la scelta, quanto semmai a utilizzarne il suo implicito valore formativo: la scelta dell'indirizzo (la "seconda area"), la scelta di proseguire gli studi dopo il diploma di qualifica al terzo anno, la scelta della microspecializzazione ("terza area" o area professionalizzante) al quarto anno.
In questo caso ci soffermeremo sull'individuazione della terza area, detta anche area professionalizzante, che va a integrare il corso del biennio post-qualifica, le classi IV e V dell'Istituto Professionale, e pertanto costituisce tempo-scuola a tutti gli effetti concorrendo alla valutazione degli alunni in sede di scrutinio finale e di ammissione all'esame di stato. Si tratta solitamente di corsi che debbono fornire una specifica professionalità facendo ricorso a docenti esterni alla scuola con professionalità specifiche, a docenti interni particolarmente competenti e con esperienze professionali maturate nel mondo del lavoro e attivando forme di collaborazione con aziende, enti o soggetti del terzo settore. All'attività di aula si affianca uno stage in azienda.
Ad un certo punto del corso di studi, quindi, durante la classe quarta dell'Istituto Professionale, al primo anno del biennio post-qualifica, gli alunni sono invitati a decidere tra diversi corsi di specializzazione che comportano il contatto con docenti esterni e, soprattutto, con specifici contesti professionali. Tale scelta comporta l'adesione ad un progetto formativo che sta diventando sempre più progetto professionale, ma comporta anche il distacco dal gruppo-classe e la costituzione di nuovi gruppi. Si tratta quindi di un momento ideale per avviare una riflessione sull'intero progetto formativo e sul percorso svolto, tenendo conto sia dell'area delle competenze sia di quelle, in questo caso più interessanti, dei valori e degli interessi.

La metodologia: l'orientamento narrativo

Muovendo dalle acquisizioni del costruttivismo e della psicologia culturale di Bruner, quindi dalla rivalutazione del pensiero narrativo e in generale dall'avanzata delle metodologie qualitative in ambito educativo e tenendo conto delle mutate condizioni dello scenario socioeconomico in cui gli individui si muovono (caratterizzato da crescente complessità, instabilità e frantumazione identitaria), un gruppo di esperti di orientamento ha elaborato a partire dalla fine degli anni '90 una metodologia e degli strumenti che si identificano con l'efficace etichetta "orientamento narrativo"[94].
Alla base della metodologia troviamo appunto il concetto di narrazione in quanto processo cognitivo attraverso il quale la persona (ma anche la comunità) struttura la propria identità. Come sostiene uno dei fondatori della metodologia, Federico Batini[95]:

[94] F. Batini, *L'orientamento narrativo*, in F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005, pp. 207-227.
[95] *Ibidem*, pp. 208-209.

4.6 L'occasione della scelta. Un percorso di orientamento narrativo per la terza area degli Istituti Professionali

Ognuno di noi è prima di tutto il risultato della propria storia: siamo «disposti» lungo un percorso cronologico, impossibilitati e incapaci di prescindere dal tempo. Noi creiamo immagini mentali di noi stessi, degli altri, dei contesti in cui viviamo, delle dinamiche relazionali, e su di loro basiamo le nostre strategie relazionali/sociali che si dispongono, appunto, nel tempo. Questa stratificazione progressiva di immagini e di rappresentazioni che ci costruiamo, chiede senza dubbio un supporto alla memoria. La memoria quindi si nutre di narrazioni: quelle che facciamo a noi stessi, quelle che facciamo su di noi agli altri e nelle normali interazioni (narrative anch'esse). E le narrazioni, come è stato ampiamente dimostrato, strutturano l'identità culturale, sociale e, di riflesso, personale, ponendo le basi dell'identità professionale.

L'orientamento narrativo, dunque, attraverso specifici percorsi di lavoro di gruppo, ma anche con colloqui individuali, permette di attuare un processo durante il quale i ragazzi hanno la possibilità di intervenire sulla propria identità, sull'autoefficacia, sull'immagine di sé nei differenti contesti e, inoltre, possono acquisire competenze progettuali a partire dall'utilizzo di materiali propri, provenienti cioè da attribuzioni di significato e da sistemi di valori che sono propri esclusivamente del soggetto in apprendimento. L'orientatore è un facilitatore dell'apprendimento che attraverso gli strumenti tipici della relazione d'aiuto e del lavoro di gruppo, integrate con specifiche competenze narrative – narratologia, scrittura creativa, pensiero narrativo – innesca e gestisce situazioni in cui gli alunni sono messi in condizione di "testualizzare" le proprie costruzioni di significato in racconti, poesie, fotografie, collage, filmati.
I testi, di qualunque tipo essi siano, "*hanno una duplice funzione, cioè quella di consentire al soggetto un punto di vista particolare sulla realtà e quella di testualizzare la realtà così come essi la osservano, senza per questo irrigidire copioni e interpretazioni. La peculiarità di un soggetto viene intesa come un corpus significativo che, una volta testualizzato, assume un rapporto sempre più o meno stabile con un particolare contesto e rende possibile al soggetto l'autointerpretazione e la lettura di quel medesimo contesto, ma al contempo apre al possibile delle altre interpretazioni*"[96].
La testualizzazione in qualche modo mette a fuoco il nostro smarrimento, il disorientamento o straniamento, poiché costringe a confrontarsi con un punto di vista in movimento, che può agire in varie direzioni nel tempo e nello spazio, nel reale e nel possibile, ma che nel momento che viene bloccato diviene in qualche modo soggetto esso stesso ad interpretazioni, attribuzioni ulteriori di senso. Da questa sensazione iniziale è possibile far scaturire ulteriori narrazioni, tirar giù dei progetti, può delinearsi un percorso per il possibile, nel quale l'incertezza divenga sempre più potenzialità e l'ansia si trasformi in speranza, "*sospesi in quel misterioso equilibrio tra riduzione dell'ansia da incertezza e apertura al possibile*"[97].

[96] F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita,* Erickson, Trento 2005, p. 41.
[97] *Ibidem,* p. 42.

In relazione al contesto di utilizzo proposto, la metodologia dell'orientamento narrativo presenta i seguenti punti di forza:

- è adeguata al contesto scolastico sia perché agisce sul gruppo classe sia perché inserisce nel contesto scolastico una figura di orientatore con competenze principalmente pedagogiche;
- aiuta a instaurare un rapporto positivo con il gruppo classe, poiché lavora con materiali e strumenti vicini alla cultura di appartenenza degli alunni (plasmata dalle grandi agenzie narrative: tv, cinema, industria musicale etc.);
- è coerente con le finalità stesse del percorso educativo e va quindi ad affiancare il lavoro del consiglio di classe; in particolare, agendo sull'autoefficacia percepita - quanto ogni soggetto crede alle proprie capacità di attivare risorse cognitive e comportamentali atte ad ottenere i risultati attesi – ha un forte impatto sulla motivazione e sulle dinamiche di relazione;
- attraverso il lavoro di testualizzazione consente di lavorare secondo una logica progettuale e di elaborare dei prodotti che si presentano come dei veri e propri "manufatti del sé e del gruppo".

Il percorso[98]

Il percorso che di seguito proponiamo è stato sperimentato su dodici classi quarte di un Istituto Professionale di Stato, appartenenti a quattro differenti indirizzi: Alberghiero, Turistico, Informatico-Aziendale e Grafico. Per ciascun indirizzo i ragazzi erano chiamati a scegliere tra un minimo di due a un massimo di quattro microspecializzazioni.

Gli obiettivi specifici che la scuola ha indicato per la realizzazione del progetto sono:

- sviluppare negli alunni la consapevolezza dei propri interessi, capacità e attitudini;
- acquisire consapevolezza del percorso formativo e delle capacità fin qui acquisite;
- diminuire il livello di ansia e le possibilità di conflitto dovute alla scelta.

Quest'ultimo obiettivo merita una specifica segnalazione, poiché tenta di contrastare uno dei fenomeni più tipici e spesso nascosti relativi alla necessità di operare delle scelte nel contesto scolastico. Gli alunni, infatti, quando non sono preparati a gestire le crisi vedono nella presenza di più opzioni una minaccia e possono per questo sorgere dinamiche di gruppo di difficile gestione. Le tensioni sono poi aggravate dal fatto che, nel caso della scelta della microspecializzazione, non è sempre possibile rispettare le decisioni dei ragazzi e si può rendere necessario fare spostamenti e quindi intraprendere una ulteriore negoziazione.

Per raggiungere questo particolare obiettivo, dunque, si è preferito separare nettamente il ruolo dell'orientatore da quello del docente, in modo tale da evitare che il percorso di orientamento venisse percepito come un processo di selezione, nel

[98] Il progetto che qui si propone è stato elaborato dall'agenzia formativa L'Altra Città ed è stato gestito dalla cooperativa sociale Portaperta presso l'Istituto Professionale di Stato "L. Einaudi" di Grosseto. Gli orientatori che hanno effettuato gli interventi nelle classi sono Simone Giusti, Fabio Pietro Corti, Laura Fumi e Federica Gottardo.

tentativo di trasformare quello che molti percepiscono come un problema da gestire in una risorsa da utilizzare. Il percorso, quindi, è stato articolato in maniera da collocare il momento cruciale della scelta e dell'assegnazione degli alunni alle microspecializzazioni, a prima della conclusione del progetto, a tre quarti, tra la terza e la quarta ed ultima giornata.

Per quel che riguarda il lavoro sugli altri obiettivi, si è proceduto, come di seguito indicato nelle schede di dettaglio, attraverso attività individuali e di gruppo che hanno comportato una continua lettura, elaborazione e rilettura di testi narrativi che, dopo la terza giornata, sono confluiti in un prodotto dalle caratteristiche molto particolari: un dvd realizzato da uno degli orientatori[99], che è divenuto il principale strumento per le attività della quarta giornata.

Il dvd è stato concepito come una vera e propria mostra multimediale dei prodotti realizzati individualmente e in gruppo dagli utenti del percorso di orientamento, affiancati dai materiali utilizzati per facilitare la narrazione (brani, filmati) e dallo stesso progetto di orientamento.

Schede, fotolinguaggi, racconti e cartelloni sono stati:

1) fotografati e archiviati in formato elettronico;
2) montati in filmati (uno per ogni giornata più uno con i cartelloni riassuntivi) con l'accompagnamento di una colonna sonora fatta di canzoni pop e rock scelte dai ragazzi stessi;
3) allestiti in forma ipermediale secondo una disposizione narrativa: la schermata iniziale del dvd mostra tutti i materiali disposti dentro le tre giornate, in modo da consentire all'orientatore di viaggiare nel tempo dentro i materiali e di proporne ai ragazzi una nuova lettura.

Di fatto, il prodotto si configura come una ulteriore testualizzazione delle costruzioni di senso operate dai ragazzi, i quali possono così rivedersi sotto un punto di vista diverso. Va specificato che i materiali così osservati risultano anonimi (ciascuno può riconoscersi e cercarsi e nel cercare se stesso osserva quindi tutti gli altri) e in qualche modo corali.

Questo tipo di prodotto garantisce che i ragazzi non escano dal percorso frustrati o demotivati ma che anzi abbiano la possibilità – anche coloro che, come normalmente accade, non partecipano attivamente a tutte le attività – di rivedere il percorso fatto in maniera positiva. I ragazzi hanno l'occasione di sentirsi valorizzati: le loro storie sono state comunque ascoltate.

[99] Il dvd è stato progettato e realizzato da Fabio Pietro Corti, formatore multimediale esperto in tecniche di animazione.

I GIORNATA: Valori e attitudini

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione/valutazione
Lettura di unepisodio all'Ufficio di collocamento	30 min.	Presentazione. Per sottolineare la centralità della narrazione all'interno del percorso e per dare da subito un taglio apparentemente 'pratico' e operativo si presenta ai ragazzi un brano che parla di lavoro in un linguaggio diretto e crudo (dal romanzo *Factotum* di Charles Bukowski).
Il cartoncino di Hank	1,5 ora	Conoscenza reciproca, rimotivazione al lavoro su se stessi e al lavoro di gruppo, focalizzazione dell'attenzione sul futuro come ipotesi aperta. Riflessione sulle proprie motivazioni e aspirazioni. Si distribuisce una scheda agli allievi invitandoli a scrivere il tipo di lavoro o attività per la quale abbandonerebbero immediatamente ciò che stanno facendo. Il termine attività va inteso in senso ampio: ogni attività è ammessa, anche stare nudi sulla spiaggia dieci ore al giorno…, purché venga poi descritta nella scheda. Il foglio viene diviso in quattro campi: denominazione dell'attività, descrizione dei ruoli e mansioni, tempo quotidiano o settimanale di lavoro, durata. La spiegazione, proprio a partire da esempi assurdi e divertenti come "stare nudi sulla spiaggia", è l'occasione per illustrare i concetti di mansione e di ruolo. Il docente raccoglie le schede e le legge una alla volta, chiamando a sottoscriverle tutti coloro che sono disposti ad accettare l'offerta di lavoro. Ogni "chiamata" è occasione di dialogo e dibattito su alcuni aspetti relativi alla scelta.
Cosa conta per me nella vita	40 min.	Si spiega come si fa un brainstorming e a cosa serve, e i diversi ambiti in cui può essere utilizzato nella loro vita e nel loro futuro di studio e di lavoro. Si conduce quindi un brainstorming sul tema "cosa è importante nella vita per me". Dalla lavagna ogni ragazzo sceglie poi i 5-6 valori che preferisce e li mette in gerarchia su un foglio. Poi dalle riviste può ritagliare le immagini che vuole associare ad ogni singolo valore. Restituzione e commento in gruppo, con particolare attenzione al rapporto tra valore e vincolo. Per limite si intende infatti sia la condizione soggettiva della vita privata (carico familiare, distanza possibile dal luogo del lavoro, tempi da dedicare all'attività lavorativa, eventuali problemi fisici, etc.), sia la necessità di corrispondenza fra i propri valori e il lavoro. Nella costruzione del proprio progetto professionale ogni persona deve tenere in considerazione le risorse che intende destinare al lavoro e i limiti entro i quali realizzare la propria vita lavorativa futura. L'orientatore deve facilitare nei soggetti il riconoscimento dei propri valori e vincoli in modo da trasformarli in un bagaglio di risorse: l'obiettivo è quello di orientare ogni persona alla ricerca di un percorso professionale compatibile con la propria situazione.
Conclusione	20 min.	Lettura di un altro brano da *Factotum*. Feedback finale per valutare risposta dell'aula, interesse suscitato.

II GIORNATA: Il futuro

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione/valutazione
Foto dal futuro[100]	1,5/2 ore	Il lavoro si pone come obiettivo generale quello di riflettere sulla sfera progettuale dell'individuo, sulla natura e consapevolezza del suo "pensiero prospettico". Questo esercizio è stato utilizzato più volte per introdurre proprio il lavoro sul futuro. L'esercizio si divide in tre parti. La prima di queste deve necessariamente essere un lavoro individuale, ed è chiamata "foto dal futuro". Si tratta di un esercizio da noi già descritto e che ha dato nome ad un volume dedicato sempre all'orientamento narrativo[101]. L'esercizio ha delle varianti in base all'età e alla tipologia dell'Istituto scolastico. Ad esempio se si pone ad alunni degli ultimi anni di un professionale il testo della consegna sarà questo: "Immagina di trovarti fra cinque anni nel contesto lavorativo desiderato. Improvvisamente un tuo collega o un estraneo ti scatta un'istantanea. Prova a descrivere, anche nei particolari, la foto, facendo attenzione all'ambiente, all'abbigliamento, a tutto ciò che è degno di nota. Poi metti in 'movimento' la foto descrivendo quello che accade nei minuti o ore immediatamente successive allo scatto." Risulta evidente che se sottoposto ad alunni di prima superiore, per fare un esempio, non si potrà parlare di cinque anni e di contesto professionale allo stesso modo. Ma l'esercizio si può immaginare proiettato in avanti di dieci anni, invitando i ragazzi a lasciar andare la fantasia. Il formatore poi passerà, prima di leggere gli elaborati, alla seconda parte. Il formatore premetterà che (come nelle favole) per "volere superiore" è loro concesso in questo momento, e solo in questo momento, la possibilità di vedere il loro futuro, e sottoporrà ai ragazzi una scheda simile a questa: **SIAMO TRA 5 ANNI ESATTI** Cosa faccio e/o cosa ho fatto per me • . . . . . . • . . . . . . Cosa faccio e/o cosa ho fatto per gli altri • . . . . . . • . . . . . . Quali attività professionali sto portando avanti? 1. . . . . . 2. . . . . . 3. . . . . . Dove, perché, come sono vestita/o, chi c'è con me, …? • . . . . .

[100] La scheda rielabora un esercizio che ha una lunga storia e grande fortuna, a partire dal progetto *Foto dal futuro* (F. Batini, R. Zaccaria, *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Zona, Arezzo 2005). Si veda F. Batini, G. Del Sarto, *op. cit.*, 2005, p. 101).

[101] F. Batini, R. Zaccaria, *op. cit.*, 2005.

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione/valutazione
		Insieme a questa scheda si può consegnare anche quest'altra che, sulla scorta di Sacks, permette di ampliare l'indagine e l'autoanalisi della percezione del futuro che i ragazzi hanno: *Nello svolgimento del mio lavoro…* *E NON SOLO…* *L'avvenire mi appare…* *Qualche anno fa, io…* *Tra qualche anno io…* *Verrà un giorno in cui…* *Quando sarò più anziana/o* *Mi riesce sempre meglio di…* *In effetti sto dedicando molto tempo a….* *Dovrei dedicarmi di più a….* Queste schede sono, in ogni modo, esemplificative. Vanno bene anche altri esercizi, pure da noi proposti altrove, che prendano in considerazione la sfera delle aspirazioni, dei sogni e dei progetti. Alla fine degli esercizi il formatore chiederà di leggere il primo lavoro e, dopo aver diviso la classe in gruppi di lavoro, chiederà di svolgere una di queste attività (è il formatore stesso che deve scegliere): • sintesi del lavoro di tutti in un cartellone, scrivendo e/o disegnando ciascuno una cosa che l'ha colpito del lavoro di ognuno degli altri componenti il gruppo e perché; • sintesi da svolgersi in forma scritta e che poi deve essere relazionata da un esponente di ogni gruppo a tutta la classe. Tale lavoro deve prendere in considerazione le cose scritte da ciascun elemento del gruppo. Il gruppo deve inoltre elaborare una proposta operativa perché possa essere possibile per il compagno raggiungere almeno uno degli obiettivi o delle aspirazioni che lui ha, anche implicitamente, raccontato.
Atterraggio di emergenza	45 min.	Esercizio sulla decisione individuale e di gruppo. Si propone anche in questo caso un gioco diffuso, che può essere sostituito con altri analoghi: Siete passeggeri di un aereo da turismo partito da Rio de Janeiro per raggiungere Leticia, un piccolo villaggio nel cuore della foresta amazzonica al confine tra Brasile, Colombia e Perù. Noie meccaniche vi hanno obbligato ad un atterraggio di emergenza in una zona della foresta a circa 200 km sud-est del punto di arrivo. Durante l'atterraggio, la maggior parte delle attrezzature di bordo sono state danneggiate. Siete in piena foresta amazzonica ed è praticamente impossibile che qualcuno giunga in vostro soccorso. L'unico modo per sopravvivere è raggiungere Leticia. Dovete quindi scegliere l'equipaggiamento indispensabile per questo viaggio di 200 km. In una scheda allegata farete trovare 15 articoli dell'equipaggiamento ancora in buono stato dopo l'atterraggio. Il vostro compito consiste nel disporli in funzione della loro utilità per raggiungere il villaggio. Mettete il n.1 davanti all'articolo che vi sembra più importante, il numero 2 davanti al seguente e così di seguito fino al n. 15 davanti all'articolo che vi sembra il meno importante. Decisione di gruppo: per arrivare a una decisione, il vostro gruppo dovrà operare il sistema del consenso del gruppo. Ciò significa, nel caso dell'esercizio proposto, che può essere attribuito un numero all'oggetto solo se tutti i partecipanti sono d'accordo per attribuirgli tale numero. Discussione sulle proprie decisioni (e sui valori che le hanno guidate) sul comportamento del gruppo che ha effettuato la scelta e sulle dinamiche che sono apparse (leadership, consenso, gregarietà etc.).

III GIORNATA: La scelta

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione/valutazione
Introduzione	15 min.	Si comincia da una approfondito riepilogo. Spiegare bene che dopo aver lavorato attraverso alcuni stimoli sul progetto del futuro e quindi sulla scelta, ora si forniscono delle informazioni relative a dei progetti formativi già strutturati. I ragazzi sono chiamati a chiedere informazioni, a valutare e quindi a motivare le proprie preferenze. Solo alla fine, per conto della scuola, noi chiederemo di esprimere una graduatoria di preferenza delle microspecializzazioni. Sarà molto importante collegarsi continuamente al percorso svolto e agli esercizi che i ragazzi hanno fatto. In particolare, sarà utile far immaginare ai ragazzi, a partire da particolari minuti (ambiente di lavoro, persone, luoghi, oggetti di lavoro, mansioni…), una loro "foto dal futuro".
Il gioco degli incipit in gruppo	35 min.	Si legge un incipit di questo tipo: "Quando ho iniziato la microspecializzazione in… era un giorno piovoso. Sono entrato a scuola e per la prima volta mi sono ritrovato a fare qualcosa di nuovo. Non mi sarei mai aspettato che oggi, dopo quasi un anno, …" I ragazzi lavorando in piccoli gruppi (4-5) devono portare a termine il racconto. Lettura del racconto e discussione sul comportamento del gruppo e sulle dinamiche che sono apparse (leadership, consenso, gregarietà etc.).
La scelta del progetto formativo	1,5 ora	Si illustrano ai ragazzi le schede sui progetti di microspecializzazione da scegliere, spiegando attitudini e competenze che richiedono e che intendono sviluppare e si cerca di stimolare le domande. Per ogni progetto si procede a effettuare una analisi SWOT. I ragazzi sono invitati a individuare punti di forza, punti di debolezza, opportunità e minacce di ciascun progetto. Alla fine ciascuno sceglie il progetto. I ragazzi sono invitati a motivare la scelta sulla base delle attitudini, delle capacità e degli interessi personali. Si possono utilizzare le "foto dal futuro" elaborate per stimolare il racconto del proprio progetto formativo in relazione al progetto di vita.
Valutazione	40 min.	Si discutono con la classe gli obiettivi prefissati. Finalità: supportare la scelta della microspecializzazione (terza area) nelle classi IV degli indirizzi grafico, alberghiero, turistico e aziendale dell'Istituto Professionale. Si tratta di una definizione del proprio progetto formativo: è quindi un momento utile alla riflessione sull'intero progetto e sul percorso fin qui svolto. Alla fine del percorso i ragazzi scelgono quale microspecializzazione portare avanti. Obiettivi specifici: • sviluppare la consapevolezza dei propri interessi, capacità e attitudini; • acquisire consapevolezza del percorso formativo e delle capacità fin qui acquisite; • aumentare le capacità di scelta.

IV GIORNATA: Il valore della "scelta"

Attività	Tempi	Obiettivi didattici e modalità di somministrazione/valutazione
La storia siamo noi	50 min.	L'orientatore, con l'ausilio di un computer portatile e di un video-proiettore, mostra agli studenti il materiale del dvd-rom: un prodotto di diffusione costruito con i testi prodotti dai ragazzi. Si fanno vedere essenzialmente i filmati relativi a: • Prima Giornata: Cosa conta per me nella vita; • Seconda Giornata: Foto dal Futuro; • Terza Giornata: Gioco dell'Incipit; • Filmato relativo ai cartelloni prodotti durante le attività. Dopo aver osservato i materiali si propone una rilettura delle graduatorie compilate dai ragazzi per la scelta. Si evidenziano le cancellature, i dubbi e si ricostruiscono le dinamiche con cui gli studenti hanno formulato la loro scelta, cercando di farli riflettere e di accendere un dibattito. Mentre si svolge il dibattito sarebbe utile far continuare a vedere loro il resto del materiale; tali materiali possono anche essere utilizzati per far comunque notare che il lavoro di orientamento è un lavoro che si basa su principi solidi e non campati in aria o legati all'improvvisazione e soprattutto pratici e utili, ma legati anche allo stimolo, riflessione e consapevolezza della scelta (sia per la microspecializzazione sia per le scelte future).
Le mie scelte valgono	15/20 min.	Per far ulteriormente ampliare la riflessione sulla scelta si mostra loro una scena tratta dal film Billy Elliot – episodio della scelta in palestra dove si torna a riflettere sulla scelta come valore e con il significato che ne consegue.
Gioco dell'incipit	35/45 min.	Lettura da Paolo Nori, *Spinoza* (Einaudi): "Da piccolo facevo il portiere. Giocavo nella squadra del quartiere dove abitavo, il quartiere Montebello. Portiere degli allievi della Montebello. Allora una volta, ero lì che dovevo rinviare coi piedi, mi sono chiesto improvvisamente: Chi me lo fa fare, di rinviare la palla coi piedi? C'erano i miei compagni, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. C'erano gli avversari, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. E io ero lì, la palla in mano, avevo appena fatto una parata, facile, colpo di testa senza forza, dritto fra le mie braccia, ero lì che cercavo di ricordarmi chi me lo faceva fare, a me, di rinviare la palla coi piedi. C'erano i panchinari della mia squadra, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. C'erano i panchinari della squadra avversaria, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. C'era l'allenatore dell'altra squadra, tutto voltato verso di me, aspettava tutto che rinviassi la palla coi piedi. C'era il mio allenatore, gridava Che *** fai? Muoviti! Io stavo lì, col pallone in braccio, pensavo, pensavo. C'erano i guardalinee, tutti voltati verso di me, aspettavano tutti che rinviassi la palla coi piedi. C'era l'arbitro, tutto voltato verso di me, aspettava tutto che rinviassi la palla coi piedi. Poi dopo ha fischiato. Punizione a due in area per la squadra avversaria. Battono, tirano, gol."… Scrittura creativa di gruppo: si dividono in gruppi di 3 o 4 e formulano la storia a partire da questo incipit ("continuate voi la storia"). Alla fine ciascun gruppo legge la storia. L'esercizio ha l'obiettivo di rafforzare la riflessione sulla scelta ma anche di alleggerire il clima e di creare un'atmosfera adeguata a concludere il lavoro.
Conclusione	30 min.	Lettura di Carrol, *Alice nel paese delle meraviglie,* episodio del Gatto. Riflessione: se non hai nemmeno idea della tua direzione non importa quale strada prendi… quindi: una minima progettazione delle proprie scelte, non rigida, flessibile, modificabile… comunque serve altrimenti ci si affida al fato…? A partire da questi stimoli si cerca un feedback finale per valutare risposta dell'aula, interesse suscitato.

BIBLIOGRAFIA

Alberici A., *Introduzione*, in F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005.

Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005.

Batini F., *L'orientamento narrativo*, in F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005.

Batini F., *Orientamento e empowerment*, in *Quaderni di orientamento*, 2006, n. 27, 1.

Batini F., Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento 2005.

Batini F., Del Sarto G., *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Carocci, Roma 2007.

Batini F., Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008.

Batini F., Zaccaria R., *Per un orientamento narrativo*, Franco Angeli, Milano 2000.

Batini F., Zaccaria R., *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Zona, Arezzo 2005.

Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992 (ed. or. 1990).

De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2006.

Falsini A., *Progetto professionale*, in F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005.

Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze 1994.

Smorti A., *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze 1997.

Lo stile narrativo adottato intende favorire la "produzione di senso"
da parte del lettore e nello stesso tempo dare voce alle culture "altre"
che fanno continuamente irruzione nel nostro discorso,
perché non possiamo conoscere noi stessi se non attraverso gli "altri".
Mantovani (2005)

4.7 L'APPROCCIO NARRATIVO: COMPETENZE PER ORIENTARSI NELLA DIVERSITÀ

di Simone Giusti[102]

Per una comunicazione narrativa

In quest'ultimo quindicennio è cresciuto constantemente l'interesse per l'approccio narrativo in ambito pedagogico-didattico e nello studio della comunicazione, alla cui origine possiamo collocare almeno tre fenomeni: 1) il ritorno alla narrazione nelle arti e nei media; 2) l'emergere progressivo dell'interesse per la narrazione in tutti i settori delle scienze umane; 3) il legame indissolubile tra costruttivismo cognitivo, ermeneutica e pensiero narrativo.

Chiarimenti terminologici[103]	
Narrazione	Atto del raccontare. È la situazione comunicativa che prevede la relazione tra il soggetto che narra e il suo pubblico.
Racconto	È il discorso narrativo in sé stesso (orale, scritto o figurato), cioè l'enunciato attraverso cui un certo insieme di avvenimenti viene comunicato
Storia	Gli avvenimenti che sono l'oggetto di un certo discorso.

Il ritorno alla narrazione nelle arti e nei media. Sembra che i veri narratori siano scomparsi. Sono difficili da trovare dei narratori in grado di raccogliere intorno a sé gli ascoltatori, di trasportarli nel tempo e nello spazio di un racconto, coinvolgendoli nelle vicende di una storia, legandoli a sé col suono della voce e la fascinazione del corpo in movimento. Si dice anche, in certi ambienti della critica e della teoria letteraria, che la narrazione sia scomparsa perfino dal romanzo, trasformatosi in antiromanzo, romanzo-saggio, metaromanzo, romanzo sperimentale. Nella letteratura italiana si parla di un ritorno del romanzo e della narrazione a partire dal 1975, anno di pubblicazione di *La storia* di Elsa Morante. Eppure, fuori dall'Europa, nel 1967 Gabriel Garcia Marquez pubblica *Cien años de soledad*, mentre tutta l'America Latina e l'Africa cominciano a riversare sul vecchio continente i loro grandi racconti.

---

[102] Dottore di ricerca in italianistica, insegnante al Centro Territoriale Permanente per l'Educazione degli Adulti di Follonica, docente SSIS Toscana - sede di Siena, direttore dell'agenzia formativa L'Altra Città di Grosseto. È membro del gruppo sull'educazione interculturale e del nucleo regionale per l'EDA dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana. Dirige con Federico Batini la collana "Comunità e persone - Sviluppo, formazione e orientamento". Ha pubblicato volumi sulla letteratura moderna e contemporanea, sul lavoro sociale e sui metodi narrativi nella didattica e nell'orientamento (s.giusti@laltracitta.it).

[103] G. Genette, *Figures III*, Editions du Seuil, Paris 1972 (tr. it., *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino 1976).

4.7 L'approccio narrativo: competenze per orientarsi nella diversità

Oggi, se è vero che certe figure di narratore e molte modalità di narrazione, soprattutto orale, sono scomparse, è altrettanto vero che la narrazione si impone come situazione comunicativa e modalità relazionale in gran parte della vita quotidiana, soprattutto in ragione della pervasività dei media, le nuove potenti "agenzie narrative" del nostro tempo. In particolare, la tv, "*probabilmente la principale agenzia di story telling del mondo contemporaneo*"[104], sembra nata per soddisfare la nostra fame di storie quotidiane e per fornirci infiniti stimoli a narrare nelle conversazioni di tutti i giorni.

Facciamo degli esempi circostanziati di comunicazione narrativa a cominciare dalla radio, il medium elettrico orale per eccellenza, che dai primi anni novanta ha conosciuto una progressiva "narrativizzazione" della sua programmazione, inserendo in palinsesto dei programmi dove il pubblico è esplicitamente chiamato a farsi esso stesso narratore, ovvero ascoltatore e inventore di racconti, propagatore consapevole di storie più o meno quotidiane. Penso in particolare a due trasmissioni assai longeve di Radio Due Rai: *Il ruggito del coniglio* e *Alle otto della sera: il racconto delle cose e dei fatti*. La prima si configura come una serie di giochi narrativi che forniscono degli stimoli agli ascoltatori al fine di farli divenire essi stessi narratori. Spesso lo stimolo è costituito da una notizia di cronaca riletta in chiave umoristica e narrata dai conduttori, i quali poi forniscono lo stimolo: "quella volta che è successo anche a te: racconta!". Gli ascoltatori telefonano e raccontano, mentre tutti gli altri a loro volta, dai propri punti di ascolto, cercano di costruire storie a partire dalla propria esperienza. La seconda trasmissione in questione si rivolge ad un pubblico apparentemente meno "attivo": uno studioso viene invitato a divenire narratore e a raccontare in forma narrativa un episodio della storia, la vita di un personaggio famoso, un fenomeno di costume. La storia si dipana su numerose puntate, ciascuna delle quali è strutturata su sessioni narrative di pochi minuti alternate a canzoni adeguatamente selezionate. La presenza della voce del narratore è incombente. Il narratore non cerca di dimostrare la validità di una tesi, quanto piuttosto di affabulare, di tenere desta l'attenzione dell'interlocutore.

Alla televisione la narrazione sembra dominiare incontrastata, a partire dalle chiacchiere – assai vicine al pettegolezzo[105] – degli infiniti talk show in cui si discutono fatti di cronaca e di vita quotidiana. Tra i fenomeni più interessanti si segnalano almeno i nuovi telefilm seriali americani, le pubblicità narrative[106], i reality show, e in particolare il *Grande fratello* e *L'isola dei famosi*. Questi ultimi possono essere considerati come scuole di lettura creativa, nelle quali gli spettatori/interlocutori sono chiamati a partecipare alla costruzione dei personaggi, dei loro quadri di valori, la loro identità. Fino al punto di riuscire ad effettuare delle previsioni sul loro futuro e sul loro passato, mettendone a fuoco le caratteristiche e le possibilità di scelta. E poi, quindi, sulla base delle storie che ciascuno si immaginerà di vedere nel prosieguo dello spettacolo della vita, gli interlocutori possono scegliere, come in un

[104] P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 57.
[105] P. Jedlowski, *op. cit.*, 2000, pp. 74-80.
[106] A. Testa, *La parola immaginata*, Nuova Pratiche Editrice, Milano 2000, p. 185.

esercizio di scrittura creativa, quali personaggi tenere e quali allontare. I reality possono essere considerati come delle storie in fieri che si costruiscono di giorno in giorno, per la noia di coloro che sono abituati a usare storie complesse e lontane dal proprio asfittico mondo possibile: ma ciascuno costruisce a partire dai materiali che ha a disposizione; ciascuno conosce sulla base delle proprie preconoscenze.
Al cinema abbiamo assistito al ritorno della figura del narratore – la voce narrante – in film di grande successo. Ricordiamo almeno *Pomodori verdi fritti alla fermata del treno*, esempio straordinario di rovesciamento dell'interpretazione della storia grazie allo svelamento finale del narratore (artificio narrativo già presente nel libro e già usato da Calvino nel *Visconte dimezzato*), *Forrest Gump*, tipica narrazione autobiografica nella quale il sé personaggio della storia alla fine coincide con il narratore, *Million dollar baby*, capolavoro di Clint Eastwood. Quest'ultimo in particolare è significativo del legame stretto tra tradizione orale, rappresentata dalla presenza del narratore nero, tipico della tradizione afroamericana, e dalla scelta di vincolare la storia al punto di vista del narratore, che essendo interno al racconto è in grado di riferire solo ciò a cui ha potuto assistere direttamente o che gli è stato riferito da qualcun altro. Nel cinema italiano si segnala il successo di questa formula narrativa – alla *Forrest Gump* – nei film di autori toscani: Leonardo Pieraccioni e Paolo Virzì.
Il teatro di narrazione si è imposto in Italia con il successo dei lavori di Marco Paolini, che con la sua orazione civile sulla tragedia del Vajont ha fatto scuola e ha contribuito a creare un pubblico nuovo. A Paolini oggi si affianca – pur con le numerose distinzioni – il lavoro di Davide Enia e di Ascanio Celestini. Quest'ultimo si sta affermando come uno dei grandi narratori del nostro tempo, capace di usare al medesimo fine una congerie di strumenti e mezzi. Questi autori si distinguono per un uso assai complesso della narrazione, a partire dalla fase di stesura del racconto, frutto a sua volta di sessioni di ascolto e di lettura che comportano molti atti narrativi e, quindi, relazioni. Per scrivere e narrare *Fabbrica. Racconto teatrale in forma di lettera*, Ascanio Celestini ha fatto "*due anni di laboratori in giro per l'Italia*", durante i quali ha raccolto "*storie isolate, frammenti che ruotano intorno al vissuto fisico della fabbrica*"[107]. Autori di questo genere sembrano prendere il ruolo – trasformandolo in mestiere – dei narratori orali che vivevano in ogni comunità, in ogni paese. La loro scomparsa, cui accennavamo all'inizio del paragrafo, verrebbe così compensata dalla presenza di professionisti a cui viene delegato il compito di narrare.
Per quel che riguarda la letteratura, il successo commerciale dei generi narrativi un tempo considerati inferiori o paraletterari è la migliore dimostrazione dell'avanzata della narrativa, che ormai sta ritrovando un ruolo anche nella critica letteraria e nell'accademia. Il fenomeno delle scuole di narrazione – si vedano almeno la pionieristica Scuola Holden fondata a Torino da Alessandro Baricco e la scuola di narrazioni Arturo Bandini in Toscana – dà ragione di un bisogno che è delle persone e del mondo del lavoro ad un tempo: per abitare il mondo contemporaneo è importante essere dei narratori competenti.

[107] A. Celestini, *Fabbrica. Racconto teatrale in forma di lettera*, Donzelli, Roma 2003, p. IX.

4.7 L'approccio narrativo: competenze per orientarsi nella diversità

L'emergere progressivo dell'interesse per la narrazione in tutti i settori delle scienze umane. È stato Smorti[108] il primo a fare il punto sulle "*tendenze che hanno favorito il sorgere di un orientamento narrativo, sia come modello scientifico che come ambito di studi*"[109]. Tra di esse è opportuno tenere presente almeno: 1) il cambio di paradigma verificatosi nel campo dell'epistemologia della conoscenza scientifica[110], nel quale si è cominciato ad accettare la natura linguistica delle teorie, quindi la loro interpretabilità e la necessità di ricorrere a una convalida da parte della comunità scientifica piuttosto che ad una verifica sperimentale (la scienza diventerebbe così "*un'impresa collettiva di attribuzione di significati*"[111]); 2) l'imporsi, a partire dal dibattito sul post-moderno[112] e sul pensiero debole[113], di una visione depotenziata del ruolo della ragione e la conseguente apertura verso teorie di stampo costruttivista, per le quali "*la realtà è un costrutto, una concezione forgiata dal potere della mente umana (...), ma anche in conformità con le credenze trasmesse storicamente che sono alla base di qualsiasi cultura umana*"[114].
In questo quadro, una volta ammessa la possibilità da parte della scienza di individuare nuove modalità di conoscenza, e, soprattutto, una volta ammesso che l'uomo è comunque implicato in quanto osservatore all'interno di qualsiasi processo di ricerca, si è cominciato a parlare della possibilità di fornire una *interpretazione narrativa* della realtà. Nell'ambito delle scienze umane Smorti[115] fa risalire a Clifford[116] e Geertz[117] una prima accurata riflessione sul carattere riflessivo e autobiografico dell'antropologia e dell'etnografia. In queste discipline la fine di una netta separazione tra soggetto e oggetto comporta una revisione degli stessi principi fondamentali: "*avendo rinunciato alla pretesa di descrizione obiettiva di una civiltà diversa, l'antropologo deve riconoscere di essere un osservatore interno al sistema osservato; egli non può dunque che raccontare le proprie esperienze, ovvero fare un'autobiografia*"[118].
La stessa storiografia[119] viene messa in crisi dagli approcci narrativi, fino ad arrivare alle tesi estreme di White[120] circa il carattere "immaginario" e sostanzialmente retorico degli studi storici, che non possono essere condotti se non in maniera

---

[108] A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze 1994.
[109] *Ibidem*, p. 18.
[110] *Ibidem*, pp. 24-26.
[111] *Ibidem*, p. 25.
[112] J.F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Les Editions de Minuit, Paris 1979 (tr. it., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981).
[113] G. Vattimo, P. A. Rovatti, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983.
[114] J. Bruner, *Presentazione*, in A. Smorti, *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*, Carocci, Roma 2003, p. 13.
[115] A. Smorti, *op. cit.*, 1994, pp. 30-37.
[116] Clifford J., *The predicament of culture. Twentieth century ethnography, literature, art*, The President and Fellows of Harward College, Harvard 1988 (tr. it., *I frutti puri impazziscono*, Bollati Boringhieri, Torino 1993).
[117] Geertz C., *Works and lives. The antropologist as author*, Standford University Press, Standford 1988 (tr. it., *Opere e vite*, Il Mulino, Bologna 1988).
[118] A. Smorti, *op. cit.*, 1994, p. 33.
[119] *Ibidem*, p. 33; P. Jedlowski, *op. cit.*, 2000, pp. 194-195.
[120] H. White, *The value of narrativity in the representation of reality*, in W.J.T. Mitchell (ed.), *On narrative*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1980, pp. 1-24.

narrativa. La verità storica, in fondo, non sarebbe che "*un prodotto dell'immaginazione simile alla fiction letteraria*"[121]; "*le vicende umane* – sostiene inoltre Jedlowski[122] – *non sono 'storia' in sé stesse: la storia è un ordine artificiale costruito da colui che le narra*". Il dibattito storiografico ha fatto emergere due aspetti importanti della narratività nelle scienze sociali: 1) lo statuto scientifico del discorso storico viene ricondotto alla nozione di prova e procedimenti di verifica intersoggettivi[123]; 2) il discorso storico deve fare i conti con la presenza di un punto di vista e di una voce narrante, ovvero deve assumersi la responsabilità delle proprie scelte e delle decisioni che condizionano la sua visione storica.

La sociologia – altra forma di discorso narrativo che si fonda su una strategia di ricerca fondata su prove – dagli anni Novanta e in particolare, in Italia, grazie agli studi di Paolo Jedlowski[124], ha colto nel pensiero narrativo un efficace strumento di cognizione dell'agentività umana. Se il campo di studio della sociologia è l'agire sociale, allora la narrazione diventa un strumento di ricerca ideale, il solo in grado di portare alla luce il mondo dei significati nella sua complessità.

Nel campo della psicanalisi si parla di una svolta narrativa a partire dalla fine degli anni 60 del Novecento, quando viene definitivamente superata la fiducia positivistica nella psicoanalisi come scienza che ricerca i fatti tipico di Freud, la cui "*concezione della memoria come magazzino nel quale i ricordi possono andare perduti (...) gli impedì di compiere una trasformazione in senso radicamente ermeneutico e genuinamente costruttivista della sua teoria*"[125]: "*la rinuncia al concetto di causa ed il ricorso all'ermeneutica contribuirono a costruire una teoria della psicoanalisi in senso narrativo*"[126]. Intanto, nella neurologia Oliver Sacks[127] porta alla luce il metodo del racconto dei casi clinici di Alexander Luria[128]. Raccontando le storie cliniche dei suoi pazienti – che spesso hanno a che fare direttamente con la narrazione, usata dalla mente per supplire alle deficienze della memoria a lungo termine o per colmare i vuoti del pensiero logico e astratto – si ha l'impressione che Sacks[129] riesca a sintetizzare con straordinaria efficacia e concretezza le tensioni e i conflitti tra l'approccio paradigmatico di tipo scientifico e l'approccio narrativo.

In psicologia l'emergere di una prospettiva narrativa ha causato una vera e propria rivoluzione che, secondo Sarbin[130], avrebbe portato all'affermarsi di "*una nuova visione del mondo*"[131] in cui sono centrali i concetti di interazione e di costruzione.

---

[121] A. Smorti, *op. cit.*, 1994, p. 33.
[122] P. Jedlowski, *op. cit.*, 2000, p. 195.
[123] *Ibidem*, p. 197.
[124] *Ibidem*.
[125] A. Smorti, *op. cit.*, 1994, p. 35.
[126] *Ibidem*, p. 36.
[127] O. Sacks, *The man who mistook his wife for a hat*, New York 1985 (tr. it., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2008).
[128] A.R. Luria, *Malen'kaja knizka o bol'soj pamjati*, Izdatel'stvo Moskovkogo Universiteta 1968 (tr. it., *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla*, Armando, Roma 1978).
[129] O. Sacks, *op. cit.*, 1985.
[130] T. Sarbin (a cura di), *Narrative psychology*, Praeger, New York 1986.
[131] A. Smorti, *op. cit.*, 1994, p. 41.

4.7 L'approccio narrativo: competenze per orientarsi nella diversità

A Bruner[132] dobbiamo la formulazione di una psicologia popolare, tesa a studiare quell'insieme di "*descrizioni più o meno interconnesse tra di loro, più o meno normative, riguardo al 'funzionamento' degli esseri umani, ai meccanismi della nostra e dell'altrui mente, alle aspettative riguardo al manifestarsi dell'azione in situazione, ai possibili modelli di vita, alla possibilità di ciascuno di rapportarsi ad essi etc.*"[133]. La psicologia popolare è di fatto lo strumento attraverso cui la cultura plasma la vita e la mente dell'uomo e dà significato al suo agire "*inserendo gli stati intenzionali profondi in un sistema intepretativo*"[134]. Secondo Bruner[135] la psicologia popolare è organizzata su basi narrative, e per questo occorre fondare uno studio della narrazione, della sua natura, dei suoi aspetti cognitivi: allo scopo di studiare le modalità di costruzione del significato.

Naturalmente le conseguenze in campo pedagogico sono dirompenti. Per lo stesso Bruner "*se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla*"[136]. E ancora: "*Solo la narrazione consente di costruire un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata*"[137].

Dalla pedagogia all'educazione degli adulti e alla formazione e orientamento scolastici e professionali, muovendo dalle acquisizioni della psicologia culturale di Bruner, quindi dalla rivalutazione del pensiero narrativo e, in generale, dall'avanzata delle metodologie qualitative in ambito educativo, si è cominciato a pensare alla narrazione come ad una fondamentale risorsa identitaria, capace di facilitare l'apprendimento di strumenti narrativi e di contribuire alla costruzione e alla presa di consapevolezza di un patrimonio culturale condiviso. Da lunghe sperimentazioni e riflessioni è scaturita la metodologia dell'orientamento narrativo[138], sorta ad opera di pedagogisti e professionisti dell'orientamento italiani che hanno affrontato con strumenti narrativi il problema dell'orientamento scolastico e professionale, ovvero dello sviluppo di competenze progettuali e di capacità di scelta in soggetti 'disorientati'.

Infine, la letteratura, intesa come disciplina di studio, ovvero come attività di riflessione critica e teorica sulle opere letterarie, è arrivata per ultima agli approcci narrativi. È un paradosso le cui ragioni sono state rintracciate da Todorov[139], il quale parla di un vero e proprio abbandono della dimensione cognitiva dell'opera d'ar-

---

[132] J. Bruner, *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990 (tr. it., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
[133] *Ibidem*, p. 47-48.
[134] *Ibidem*, p. 47.
[135] *Ibidem*.
[136] J. Bruner, *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge 1996 (tr. it., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997).
[137] *Ibidem*, pp. 54-55.
[138] F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Angeli, Milano 2000; F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo,* Zona, Arezzo 2002; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento 2005.
[139] T. Todorov, *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007.

te[140] da parte degli stessi letterati, che avrebbero perseguito una concezione chiusa, limitativa dell'arte e della sua interpretazione. Tuttavia, proprio grazie all'azione della pedagogia bruneriana e della riflessione filosofica intorno al post-moderno e all'ermeneutica, ed in ragione delle sopravvenute necessità di tornare ad un rapporto con un pubblico (composto se non altro dagli allievi delle Facoltà di Lettere e dai nuovi insegnanti di materie letterarie), l'approccio narrativo si è aperto un varco anche nell'accademia. Ceserani[141] ha messo in luce le nuove "*responsabilità*"[142] che comporta il riconoscimento del "*ruolo fondamentale, formativo e conoscitivo, e di forte coinvolgimento etico ed estetico, svolto dal racconto e dalla rappresentazione immaginaria nelle società umane*"[143]. In un quadro di maggiore apertura all'esterno e grazie ad un approccio interdisciplinare si presenterebbero per la narratologia – che ha contribuito in misura notevole agli studi di pedagogisti, sociologi e psicologi – nuove prospettive di sviluppo[144].

Il legame indissolubile tra costruttivismo cognitivo, ermeneutica e pensiero narrativo. Siamo una specie narrante[145], perché abbiamo bisogno di assegnare un senso alla nostra esperienza – un senso che arriva post factum – e il solo modo che abbiamo per dare un senso alla complessità delle azioni umane è il racconto, l'atto di narrare. Siamo esseri desideranti, che una volta esauditi i bisogni di base, legati alla sopravvivenza fisica, sentiamo il bisogno sociale di essere accettati e riconosciuti dagli altri. Solo così – attraverso la comunicazione – possiamo riuscire a costruire la nostra identità. In particolare, "*il pensiero narrativo può funzionare come metodo 'veloce' di attribuzione dei significati e come guida nell'azione e nel giudizio sociale*"[146]: raccontando a noi stessi e agli altri incrementiamo la nostra comprensione, creiamo le condizioni per continuare a comprendere, all'interno di un circolo di tipo ermeneutico.
La narrazione è motivata da un profondo bisogno di conferire senso alla realtà, la quale – secondo il paradigma costruttivista – acquista significato proprio attraverso i racconti di ciascun narratore. "*Tesi del costruttivismo è che gli esseri umani costruiscano inavvertitamente la realtà nella quale vivono, e che l'ignoranza dei meccanismi cognitivi con cui ciò avviene sia superabile. Imparare e comprendere implicano costruzione e interpretazione da parte del soggetto che vive questi processi*"[147].
La comunicazione, in un'ottica costruttivista, è un'azione creativa, nel senso che è attraverso la comunicazione che creiamo la realtà stessa. La narrazione è una modalità del pensiero – il pensiero narrativo descritto da Smorti[148] – mossa dalla volontà di conferire senso alle azioni umane.

---

[140] *Ibidem*, p. 63.
[141] R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari-Roma 1999.
[142] *Ibidem*, p. 202.
[143] *Ibidem*, p. 392.
[144] T. Todorov, *op. cit.*, 2007.
[145] P. Jedlowski, *op. cit.*, 2000, p. 194.
[146] A. Smorti, *op. cit.*, 1994, p. 121.
[147] L. Scarpa, *L'arte di essere felici e scontenti. Costruire il mondo comunicando*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 30.
[148] A. Smorti, *op. cit.*, 1994; A. Smorti, *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze 2007.

Funzioniamo così: dentro una precisa cornice culturale noi ci muoviamo, incontriamo persone, agiamo, ovvero prendiamo delle decisioni spinti dai bisogni (bisogni fisiologici, bisogni di sicurezza, e poi, su un altro livello: di appartenenza, di stima, di autorealizzazione e bisogni spirituali, secondo la piramide di Maslow). Sono le azioni che compiamo grazie alle decisioni a costruire le situazioni e a dare un senso a ciò che facciamo. Costruiamo così i nostri valori, sulla base dei quali strutturiamo le successive decisioni. Siamo dentro un circolo di tipo ermeneutico: abbiamo dei pre-giudizi sul mondo, delle immagini del mondo, dei valori che ci consentono di scegliere, scegliamo dando un significato all'azione e creando i presupposti per scegliere ancora.
Interpretare il significato delle azioni umane vuol dire mettere le azioni in connessione con altre azioni. Il che significa propriamente collocare la singola azione dentro una storia. Siccome le nostre azioni ci sfuggono, abbiamo bisogno di intepretarle, assegnando loro un senso. Per farlo costruiamo delle storie. Narrando incrementiamo la nostra comprensione, creiamo le condizioni per continuare a comprendere, ancora all'interno di un circolo ermeneutico.

Strumenti narrativi

Di seguito riporto alcuni strumenti che si possono usare da soli o in piccoli gruppi allo scopo di chiarire alcuni aspetti e concetti chiave dell'approccio narrativo.

Story budget – Racconto dunque sono: il bisogno di riconoscimento e l'interlocutore affidabile

Lo strumento

Lo "story budget" è un bilancio delle narrazioni, la registrazione delle storie che quotidianamente raccontiamo e ascoltiamo. Si può compilare da soli, in due o in gruppo, ponendo a se stessi o agli altri delle semplici domande come: "quando hai ascoltato o raccontato (oggi, ieri, nell'ultima settimana…) una storia? Di cosa si trattava? Con chi ti trovavi? Dove?". Naturalmente, le storie possono provenire dalle grandi agenzie narrative (tv, cinema, editoria…) e dalle relazioni quotidiane, sia attraverso i media (telefono, cellulare, e-mail) sia dal rapporto faccia a faccia, durante conversazioni o discussioni, a casa o per strada, sul luogo di lavoro, sull'autobus…

Bilancio compilato il:	
	Compilato in gruppo: .... Compilato in proprio
Per il periodo	

	Le situazioni
Elenca le situazioni in cui hai sentito o raccontato delle storie nel periodo prescelto (ad. es. davanti alla TV, al cinema, sul divano, in cucina, al ristorante, a lavoro, in macchina…)	
	I mezzi
Produci o ricevi storie attraverso quali mezzi di comunicazione? (ad. es. il telefono, la lettera, il libro, il cinema, internet…)	
	I tempi
Quali sono i momenti della giornata (della settimana, del mese o dell'anno) in cui ascolti/racconti le storie?	
	Le persone
Con chi ti trovi quando ascolti/racconti storie?	

	Le storie
Elenca le storie che ricordi meglio e che ti hanno colpito. Sono storie verosimili oppure no? Chi sono i protagonisti? A quale genere appartengono?	.....
	Bilancio provvisorio
Individua le situazioni, i luoghi, i tempi, i mezzi di comunicazione e le persone che a tuo parere facilitano l'emergere delle storie nella tua vita quotidiana.	.....

Approfondimento

"*Il primo oggetto del desiderio che anima il narratore è dunque quello di veder riconosciuta la propria esistenza da parte del destinatario del suo racconto*"[149]. Solo la narrazione, che è il motore del linguaggio e del suo apprendimento, "*consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura*"[150].
Qui di seguito si possono leggere le funzioni sociali della narrazione descritte da Jedlowski (2000). Dopo aver compilato il bilancio delle storie può essere utile confrontarsi con esse.

[149] P. Jedlowski, *op. cit.,* 2000, p. 108.
[150] J. Bruner, *op. cit.,* 1996 p. 55.

Le funzioni sociali della narrazione quotidiana di Jedlowski[151]	
Funzione comunitaria	La narrazione consiste nel mettere in comune una storia, e ciò presuppone un legame di reciprocità tra narratore e destinatario, che stabiliscono un contratto e costruiscono una comunità.
Funzione empatica	Quando si mettono in comune delle storie si condivide la conoscenza di determinate vicende. Anche il carico di emozioni che la storia può comportare viene messo in comune: la narrazione per questo tende alla costruzione di un'empatia, di un sentire comune.
Funzione normativa	Attraverso episodi e avvenimenti paradigmatici le storie mettono in scena sistemi di norme e di valori che possono avere una funzione normativa. È l'ambito in cui la narrazione diventa uno strumento di controllo e di esplicita integrazione sociale.
Funzione ludica	La narrazione ha una dimensione puramente affabulativa che non dipende dai contenuti quanto dal gioco creativo che il narrare comporta. Narrare è un modo di passare il tempo, è seduzione reciproca, malia, gioco, intrattenimento.
Funzione cognitiva	È la funzione modellizzante della narrazione: ogni racconto è costituito dall'intreccio di avvenimenti, personaggi ed azioni tenuti insieme da uno schema di relazioni e interconnessioni. Il modello si presta ad essere applicato di nuovo tanto nell'intepretazione di ciò che si vive quanto in nuovi racconti. Per approfondimenti si veda Smorti (2007).
Funzione identitaria	Mettere una storia in comune significa esprimere, costruire, confermare o cercare attraverso la relazione il riconoscimento di un'identità. L'identità in questione può essere quella del narratore come quella del destinatario.
Funzione mnestica	Nella narrazione la memoria del narratore si fa memoria comune. Le narrazioni sono la sostanza di cui è fatta ogni memoria collettiva. La costruzione di una memoria in comune è l'effetto di ogni atto narrativo.

Commenti

[151] Rielaborato da P. Jedlowski, *op. cit.*, 2000, pp. 160-63.

Personaggi che nascono – la co-costruzione di mondi possibili

Lo strumento

A coppie. Individuate un ambiente, esterno o interno: un parco, una strada, una casa, oppure in auto, a scuola etc. Poi scegliete dei personaggi, uno a testa, i quali dovranno entrare in relazione attraverso il dialogo. Quando queste scelte preliminari sono compiute, annotatele nella scheda qui sotto. Ora siete pronti per scrivere: ciascuno diventa un personaggio. Uno comincia a parlare, l'altro risponde, e così via finché la storia non comincia a prendere corpo.

- Pierre, c'è un albero in giardino.
- Che ti prende, Sophia?
- Ti ho detto una cosa.
- Sì?
- Ti ho detto: "C'è un albero in giardino".
- Ho sentito. Mi pare normale, no?
- In giardino c'è un albero che ieri non c'era.
- E allora, cosa vuoi che ti dica?

Da Fred Vargas, *Chi è morto alzi la mano*, tr. it., di Maurizia Balmelli, Einaudi, Torino 2002.

Ambiente:
Personaggi:
IL RACCONTO IN FORMA DI DIALOGO

Dopo aver scritto i testi è opportuno leggerli ad alta voce. Ciascuna coppia può leggere il proprio racconto in forma di dialogo, facendo attenzione ad omettere l'ambiente e i personaggi. Dopo la lettura il conduttore pone alcune domande-stimolo del tipo "in che ambiente si trovano i personaggi?", "Chi sono?", "Sono in piedi o

seduti?", "Come sono vestiti?", "Con quali colori?", etc. L'importante è fare domande che non trovano una risposta immediata nel testo ma che comportano un'attività di interpretazione e, quindi, di costruzione, a partire da propri materiali mnestici, di un mondo possibile in cui i personaggi cominciano a muoversi, a crearsi un passato e un futuro. I personaggi potranno davvero dirsi "nati" se gli interlocutori potranno rispondere alla domanda: "e adesso? Come continuano a muoversi? Cosa succederà? Cosa faranno?".
Alcune domande possono essere rivolte agli scrittori: "Cosa avevate concordato prima di cominciare?", "Quando avete iniziato a conversare vi aspettavate che sarebbe andata a finire così...?".
È possibile continuare l'esercizio trasformandolo in un gioco dell'incipit: scegliete la storia dei personaggi più credibili (come nei reality show) e provate a continuarla in forma narrativa. I personaggi smettono di parlare e cominciano a muoversi, a compiere altre azioni...

Approfondimenti

Il gioco mette in evidenza due aspetti fondamentali della scrittura di racconti e della loro lettura o ascolto. Inoltre, mette in risalto il fatto che, quando si ascolta o legge, ovvero quando si interpreta un testo narrativo, la nostra mente esercita un'attività di tipo narrativo in tutto simile a quella della mente che narra.
Il gioco, quindi, illustra una delle regole di base nella scrittura creativa: per evitare discorsi inutili e noiosi, per ottenere l'attenzione di un numero alto di persone – anche molto diverse da noi che scriviamo – e per creare dal nulla storie che possono prendere una direzione inattesa anche per lo stesso autore, è sufficiente mettere in azione dei personaggi, farli agire – e il dialogo è un'azione che come tale si svolge nel tempo – all'interno di uno spazio definito.
In questo modo, i personaggi, desiderosi di parlare, di entrare in contatto e di conoscersi, scelgono cosa dire, selezionano le parole. Interpretando le parole dell'altro, il destinatario della prima battuta reagisce, a sua volta seleziona cosa dire, quindi parla. In base alle scelte che fa l'uno, l'altro interpreta e sceglie a sua volta, velocemente, seguendo, appunto, le regole del pensiero narrativo. Il risultato di queste scelte dà vita ad un racconto che lascia molto spazio all'immaginazione dell'interprete, il quale è libero, utilizzando esclusivamente il suo pensiero narrativo, di dare giudizi e di farsi un'idea – a partire dalle sue conoscenze del mondo e delle azioni umane – dei personaggi e dell'ambiente che li circonda.
È un modo per dare una risposta rapida ad uno dei problemi più grandi del novello scrittore, che tende a saturare i suoi racconti di aggettivi. Gli aggettivi – specie quelli che forniscono un giudizio – non aiutano a vedere le azioni umane. Non si deve dire come sono i personaggi; si deve semmai rivelarli attraverso le loro azioni[152].
Inoltre, le risposte alle domande date dagli interlocutori dei narratori sono un buon sistema per comprendere come il lettore costruisca, a partire dallo stimolo ri-

[152] D. Levin, *Scrivere un romanzo*, Dino Audino, Roma 2004, p. 200.

cevuto, un vero e proprio mondo immaginario, le cui caratteristiche sono il frutto di una co-costruzione. "*Ogni storia* – scrive Smorti[153] – *si situa all'interno di un 'mondo possibile'. Può essere, questo, il mondo che noi abitudinariamente conosciamo, nel quale le mele cadono dagli alberi se sono mature e il legno galleggia sull'acqua, o un 'mondo possibile' in cui queste e altre leggi della natura vengono violate. Riuscire a sapere qual è il 'mondo possibile' all'interno del quale il narratore parla è uno dei principali compiti di chi ascolta, se vuole veramente capire. Una volta entrata in questo mondo, la persona cerca di ragionare in base a un principio di coerenza con le sue leggi e non con quelle che regnano in un altro mondo*".

Io è un altro – il decentramento narrativo

Lo strumento

Scegli un aneddoto, una piccola esperienza che ricordi e racconti volentieri. Circoscrivi l'episodio in un tempo ed uno spazio precisi, cercando di osservarlo dall'esterno. Tu sei un altro personaggio, qualcuno che guarda dall'esterno e racconta. Quando sei pronto, assegna un nome a questo personaggio esterno che ti sta guardando e racconta la storia in prima persona dal suo punto di vista.

IO È UN ALTRO

Approfondimenti

La nostra mente attraverso l'immaginazione ha la facoltà di osservarsi in modo distaccato, sospendendo o osservando l'impulso a giudicare[154]. L'esercizio appena proposto consente di saggiare questa potenzialità cognitiva. Per svolgerlo occorre una competenza complessa, che comporta almeno la capacità di immaginare, ovvero di costruire immagini mentali composte di persone e ambienti, e la capacità di abbandonare il proprio punto di vista, rinunciando ad punto di vista ostaggio

[153] A. Smorti, *op. cit.*, 2007, p. 143.
[154] L. Scarpa, *op. cit.*, 2006, p. 72.

delle proprie emozioni e dei propri giudizi. Da fuori, l'osservatore ha due grandi vantaggi su di noi: 1) è in grado di osservare la situazione comunicativa nella sua complessità (l'osservatore vede il protagonista nell'ambiente che lo circonda e in relazione con gli altri); 2) è in grado di osservare i comportamenti e di dare i giudizi ai comportamenti, senza avere l'illusione di accedere ai pensieri o alle emozioni, che si rivelano solo attraverso la lettura del linguaggio non verbale e delle scelte. Questo secondo aspetto dell'osservazione dall'esterno è cruciale, poiché ci aiuta per un attimo a vincere l'illusione di una nostra possibilità di essere davvero compresi o di manifestare sinceramente ciò che pensiamo o ciò che siamo: in realtà possiamo solo negoziare i significati e condividere le interpretazioni.
Ludovica Scarpa[155] tra i suoi *strumenti mentali* per uscire dagli automatismi cognitivi inserisce proprio l'*osservatore*, attraverso il quale "*si raggiunge un livello di coscienza in cui ci si identitica automaticamente con ciò che si osserva – gli stati della mente – in quanto li si osserva*"[156]. Un buon narratore dovrebbe essere capace di descrivere se stessi e gli altri. Potremmo dire che senza la capacità di descrivere – e di osservare i comportamenti in quanto messaggi – è impossibile assumere un atteggiamento di ascolto non giudicante. Se per descrivere qualcuno io dico che "è timido" in realtà non sto descrivendo ma comunicando una mia interpretazione; gli sto parlando non di lui ma di me e delle mie coordinate mentali[157]. Sono io che sto parlando di me, del mio quadro di valori, delle mie coordinate culturali. Ma se io dicessi "abbassa gli occhi quando parla e evita di prendere al parola"?

Novel budget – La comunicazione letteraria e l'incontro con l'altro

Lo strumento

È un bilancio delle narrazioni letterarie. Si tratta di fare il punto sul nostro bagaglio di conoscenze riguardo alle storie inventate dai grandi e piccoli narratori del passato e del presente.

Bilancio compilato il:	
	Compilato in gruppo: .... Compilato in proprio
Per il periodo	

[155] *Ibidem*.
[156] *Ibidem*, p. 72.
[157] *Ibidem*, p. 73.

	I personaggi
Elenca i personaggi romanzeschi che ricordi, che sei in grado di immaginare, di rivedere mentre si muovono nella loro storia.	.....
	I racconti
Di quali racconti fanno parte i personaggi? Da quali libri provengono? Elenca i titoli dei libri da cui provengono i personaggi per te più importanti.	.....
	Gli autori
Chi sono gli scrittori che hanno inventato quei personaggi e raccontato le loro storie? Sai qualcosa di loro, delle loro vite?	.....
	I narratori
Chi racconta la storia all'interno del racconto? Chi è il narratore? Se non te lo ricordi prendi il libro e verifica: chi parla?	.....

	Bilancio provvisorio
Quando leggi un romanzo incontri una molteplicità di personaggi e almeno un narratore e un autore. Quali sono quelli più importanti per te? Hanno contato di più, nella tua vita, gli scrittori, i narratori o i personaggi dei romanzi che hai letto?	....

Approfondimenti

Il tradizionale schema della comunicazione, che prevede, nella sua forma più semplice, che un mittente invii un messaggio ad un destinatario, nell'opera letteraria assume una maggiore complessità, moltiplicando la presenza della figura del mittente/narratore all'interno dell'opera stessa (il racconto). Di seguito si riporta l'esempio dello schema della comunicazione letteraria applicata al romanzo di Umberto Eco *Il nome della rosa*.

La comunicazione letteraria				
MITTENTE	MESSAGGIO			DESTINATARIO
AUTORE CONCRETO	AUTORE IMPLICITO o NARRATORE	STORIA	LETTORE IMPLICITO o NARRATARIO	LETTORE CONCRETO
	RACCONTO			
UMBERTO ECO	ADSO	In un convento accadono cose strane...	"il mio buon lettore"	SIMONE GIUSTI
	IL NOME DELLA ROSA			

Esiste dunque una voce del narratore interna al racconto (l'enunciato narrativo). Esistono poi le voci dei singoli personaggi che parlano e, soprattutto, esistono i loro punti di vista, che si manifestano al lettore attraverso le parole, i pensieri, le azioni e le scelte dei personaggi che si muovono nel tempo e nello spazio del racconto. I romanzieri hanno scoperto prima degli psicologi e dei sociologi questa particolare funzione cognitiva della narrazione: leggendo romanzi, entrando nei loro mondi possibili, assumendo i punti di vista dei personaggi e ascoltando le loro mille voci, è possibile "*guarire dal nostro egotismo*", dalla nostra illusione di autosufficienza[158].

[158] T. Todorov, *op. cit.*, 2007, p. 76, tr. mia.

4.7 L'approccio narrativo: competenze per orientarsi nella diversità

Ha scritto Robert Louis Stevenson, l'autore dell'*Isola del tesoro*: "*I libri che hanno esercitato una maggiore e più autentica influenza sono quelli di narrativa. Essi non vincolano il lettore a un dogma che poi scoprirà essere inesatto; non impartiscono una lezione che dovrà successivamente disapprovare. Quello che fanno è ripetere, riassestare, chiarire le lezioni della vita; essi ci liberano da noi stessi, ci costringono a fare conoscenza degli altri e ci mostrano il reticolo dell'esperienza non quale appare ai nostri occhi, ma attraverso un mutamento prospettico particolare, perché una volta tanto viene obliterato quel mostro distruttore che è il nostro ego".*

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Batini F., *Orientamento narrativo*, in F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005, pp. 207-27.

Batini F., Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento 2005.

Batini F., Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze orientative dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008.

Batini F., Zaccaria R. (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Angeli, Milano 2000.

Batini F., Zaccaria R. (a cura di), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo,* Zona, Arezzo 2002.

Bernardelli A., Ceserani R., *Il testo narrativo*, Il Mulino, Bologna 2005.

Bruner J., *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990 (tr. it., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).

Bruner J., *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge 1996 (tr. it., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997).

Bruner J., *Presentazione*, in A. Smorti, *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*, Carocci, Roma 2003, pp. 13-16.

Celestini A., *Fabbrica. Racconto teatrale in forma di lettera*, Donzelli, Roma 2003.

Ceserani R., *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari-Roma 1999.

Clifford J., *The predicament of culture. Twentieth century ethnography, literature, art*, The President and Fellows of Harward College, Harvard 1988 (tr. it., *I frutti puri impazziscono*, Bollati Boringhieri, Torino 1993).

Geertz C., *Works and lives. The antropologist as author*, Standford University Press, Standford 1988 (tr. it., *Opere e vite*, Il Mulino, Bologna 1988).

Genette G., *Figures III*, Editions du Seuil, Paris 1972 (tr. it., *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino, 1976).

Giovannetti P., *La letteratura italiana moderna e contemporanea. Guida allo studio*, Carocci, Roma 2001.

Giusti S., Batini F., Del Sarto G., *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento2007.

Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

Levin D., *Scrivere un romanzo*, Dino Audino, Roma 2004.

Levorato M.C., *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000.

Lyotard J.F., *La condition post-moderne*, Les Editions de Minuit, Paris 1979 (tr. it., *La condizione post-moderna*, Feltrinelli, Milano 1981).

Luria A.R., *Malen'kaja knizka o bol'soj pamjati*, Izdatel'stvo Moskovkogo Universiteta 1968 (tr. it., *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla*, Armando, Roma 1978).

Mantovani G., *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. *Nuova edizione*, Giunti, Firenze 2005 (I ed., Giunti, Firenze 1998).

Ricoeur P., *Temps et récit*, Seuil, Paris 1983.
Sacks O., *The man who mistook his wife for a hat*, New York 1985 (tr. it., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2008).
Sarbin T. (a cura di), *Narrative psychology*, Praeger, New York 1986.
Scarpa L., *L'arte di essere felici e scontenti. Costruire il mondo comunicando*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
Scarpa L., *Volersi bene senza farsi male*, Bruno Mondadori, Milano 2007.
Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze 1994.
Smorti A. (a cura di), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze 1997.
Smorti A., *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*, Carocci, Roma 2003.
Smorti A., *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze 2007.
Testa A., *La parola immaginata*, Nuova Pratiche Editrice, Milano 2000.
Todorov T., *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007.
Vattimo G., Rovatti P. A., *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983.
Watzlawick P., Beavin J.H., Jakson Don D., *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton, New York 1967 (tr. it., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971).
Watzlawick P., Weakland J.H. (a cura di), *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, Roma 1978.
White H., *The value of narrativity in the representation of reality*, in W.J.T. Mitchell (ed.), *On narrative*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1980, pp. 1-24.

Scuola di narrazioni Arturo Bandini: http://www.narrazioni.it
Scuola Holden: http://www.scuolaholden.it
Scuola di competenza sociale: http://www.competenzasociale.it

4.8 IL PERCORSO DEL BILANCIO DELLE COMPETENZE PER LA COSTRUZIONE DI UN PROGETTO DI VITA PROFESSIONALE[159]

di Elisabetta Salvati[160]

Introduzione

Il *bilancio delle competenze* ed il *career counselling* rappresentano un percorso di valutazione della situazione attuale e potenziale del cliente, che si conclude con l'elaborazione di un progetto che consenta lo sviluppo professionale della persona.
Fare un bilancio delle competenze significa quindi svolgere un'attenta autovalutazione al fine di definire un *obiettivo professionale* reale, concreto e comunicabile.
Destinatari del percorso di Bilancio delle Competenze sono sia *allievi* di percorsi formativi sia *lavoratori* che vivono fasi di ingresso, fuoriuscita o riqualificazione all'interno del mondo del lavoro.
Occorre, infatti, dapprima analizzare l'attuale stato di evoluzione dei sistemi produttivi, caratterizzato sempre più dalla crescita delle P.M.I. che spesso cedono a terzi le funzioni legate a professionalità e competenze specifiche, oltre alla formazione aziendale.
"*Paradossalmente l'idea della qualità totale è la scoperta in termini moderni dell'operaio specializzato degli anni cinquanta. Colui che è fortemente interessato al prodotto, che lo conosce e che ha grande interesse a farlo bene; la qualità totale è quindi la modalità moderna di costruire nel lavoratore un interesse al prodotto, una conoscenza, una intelligenza, che in qualche misura è ineliminabile*"[161].
Oltre alle competenze specifiche, il lavoratore deve dimostrare di possedere altre caratteristiche che oramai fanno parte dello specifico professionale:

- *buona formazione di base;*
- *capacità di far proprie e di applicare nuove conoscenze;*
- *abilità di problem solving e problem finding;*
- *disponibilità al lavoro di gruppo;*
- *elevato grado di responsabilizzazione;*
- *capacità di gestione del tempo;*
- *flessibilità nell'adattamento al contesto;*
- *il piacere di affrontare e risolvere problemi nuovi;*
- *disponibilità e attitudine all'apprendimento continuo.*

Se, infatti, il bisogno prioritario dell'azienda coincideva con la disponibilità di risorse economiche e tecnologiche, il successo di un'azienda moderna è decretato dal capitale umano.
Nel testo "*Il Lavoratore diventa piccola impresa*"[162] vengono individuati i seguenti fattori determinanti del cambiamento:

---

[159] Il presente contributo è tratto da *Manuale operativo n.3: bilancio delle competenze* (si veda il sito: www.aforisma.org).
[160] Presidente Aforisma s.r.l.
[161] L. Queirolo Palmas, *Le fabbriche della formazione*, L'Harmattan Italia, 1996, p. 123.
[162] F. Butera , E. Donati, R. Cesaria, *Il Lavoratore diventa piccola impresa*, in *L'impresa*, n. 8, 1996.

1. I nuovi contenuti del lavoro: occorre una grande quantità di lavoro intellettuale nel campo della ricerca, della progettazione, della gestione d'impresa;
2. Lo sviluppo dei servizi associati alle imprese per arricchire il valore del prodotto: la soddisfazione del cliente è sempre associata a qualificate attività svolte dalle persone;
3. La trasformazione delle strutture e dei modelli organizzativi: dai vecchi modelli gerarchici e burocratici che non garantiscono che le cose vengano "fatte bene", si è passati alle organizzazioni cooperative del lavoro.

Tali organizzazioni necessitano di energia, impegno, creatività, flessibilità. Ai lavoratori si concede libertà di agire, costruire, integrare e governare unità organizzative e processi lavorativi.
Il "***Vantaggio competitivo***" dell'impresa moderna è costituito dalla qualità delle persone e dai sistemi professionali che le imprese sono in grado di costruire. Ecco perché formazione ed aggiornamento continuo sono un elemento importante e delicato della competenza professionale.
Formazione e lavoro non sono più fasi successive e sequenziali della carriera di una persona, ma percorsi intrecciati che si alimentano a vicenda.
Knowles, uno dei maestri della formazione degli adulti (fondatore della cosiddetta "Andragogia") definisce il concetto di adulto sulla base di quattro componenti: biologica, legale, sociale e psicologica[163]. Gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili ed autonome e sono disponibili ad apprendere ciò che ritengono necessario, in quanto soggetti attivi.
Il rischio è rappresentato da "abiti mentali", prevenzioni e preconcetti che possono portare al rifiuto dell'innovazione che viene vissuta come destabilizzante. Knowles sostiene che è necessario attendere che la volontà ad apprendere si sviluppi naturalmente.
L'adulto, quindi, può maturare diverse aspettative e rappresentazioni del mondo del lavoro.
Il lavoro, infatti, può assumere una valenza strumentale, se inteso come strumento di soddisfazione dei bisogni primari, e/o valenza espressiva se concepito come fonte di realizzazione personale e sociale.
Resta valido che ciascuno ha una rappresentazione di sé in rapporto al lavoro (es. crescita personale, socializzazione, "status" sociale, etc.).
I valori attribuiti al lavoro sono strettamente connessi ai bisogni, agli interessi e alle motivazioni personali.

[163] Secondo la definizione di Knowles la condizione di adulto è esaminata da quattro punti vista:
- dal punto di vista biologico: raggiungimento dell'acquisizione dell'età della riproduzione;
- dal punto di vista legale: il diritto al voto;
- dal punto di vista sociale: assunzione di ruoli adulti come il lavoro, il matrimonio;
- dal punto di vista psicologico: percezione di sé come persona autonoma e responsabile della propria vita.

"Il bisogno di qualcosa porta a considerare un valore ciò che sembra soddisfare quel bisogno; tale valore esprime degli interessi, che vengono perseguiti mediante scelte comportamentali ed azioni. Ne discende che, per comprendere le motivazioni, cioè il perché le persone fanno certe cose, facciamo riferimento ai bisogni; per comprendere cosa le persone cercano, al fine di soddisfare i propri bisogni, facciamo riferimento ai valori; infine per comprendere come le persone intendono comportarsi per raggiungere i propri obiettivi facciamo riferimento agli interessi"[164].

L'obiettivo primario del percorso di Bilancio delle Competenze consiste, quindi, nel guidare il cliente nel percorso di identificazione del sistema di valori e di priorità personali nei confronti del lavoro, per operare scelte professionali coerenti con gli interessi personali.
Il concetto di vita lavorativa (career) è utile per definire un arco di tempo, della durata di circa 50 anni nel corso del quale il soggetto realizza nel lavoro sé stesso, le proprie potenzialità, le proprie aspirazioni. Va da sé la stretta connessione, nel nostro sistema socioculturale ed economico, tra gli elementi di qualità della vita lavorativa e la qualità della vita *tout court*.
Restano ancora da comprendere sino in fondo gli effetti, non soltanto su livelli occupazionali ma ancor più sull'organizzazione del lavoro e sulla stessa struttura delle professioni, della innovazione tecnologica ed in particolare del lavoro assistito da computer. Sono da attendersi nuove forme di "ingaggio" – vedasi la diffusione delle varie forme di collaborazione continuativa e coordinata o, su un altro versante, dell'affermarsi delle esperienze di telelavoro - che sposteranno definitivamente il baricentro della condizione lavorativa dalla fabbrica e dall'azienda (dal lavoro subordinato) a varie forme di lavoro indipendente, lasciandoci intuire una ormai prossima condizione lavorativa strutturata con regimi assai diversificati e spesso a sfondo cooperativo. L'arco di vita tradizionalmente poteva essere scandito per lo meno in tre grandi momenti: uno dedicato all'apprendimento, alla formazione professionale in senso lato ed all'inserimento nel mercato del lavoro; un secondo momento dedicato al lavoro ed alla carriera; un terzo momento dedicato alla conclusione della vita di lavoro ed all'uscita dal mercato del lavoro. A queste diverse fasi corrispondevano luoghi, strutture, valori ed attori diversi e ciascuna aveva in sé stessa propri indicatori di qualità e di successo. Il dato emergente ci porta invece a concludere che oggi queste fasi non esistono più o, meglio ancora, si alternano più volte nell'arco di vita lavorativa. Così il soggetto dovrà più volte porsi in condizioni di apprendimento - nasce qui il concetto di formazione lungo l'arco di vita -, più volte in condizioni di inserimento nel mercato del lavoro e di sviluppo della propria carriera lavorativa, più volte in condizione di uscita - volontaria o meno - dal lavoro per iniziare di nuovo il processo. Da ultimo, nell'incertezza dei tempi e dei luoghi, questa prospettiva (rischio e opportunità) riguarda tutti coloro che stanno percorrendo il proprio ciclo di vita lavorativa: in altre parole, nessuno può ritenersi esonerato dal riflettere sulla propria

[164] M. Bellotto, *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*, Milano, FrancoAngeli 1997.

4.8 Il percorso del bilancio delle competenze per la costruzione di un progetto di vita professionale

"career", attraverso un modello interpretativo il più possibile unitario: poiché siamo davanti ad un processo, ne consegue che i comportamenti adottati in ciascun momento sono sostanzialmente predittivi di ciò che succederà nei momenti successivi. Se osserviamo più da vicino questo segmento di vita, scorgiamo la presenza di due aspetti molto importanti: le cerniere e le fasi di transizione.

Le *cerniere* corrispondono a momenti di passaggio da una condizione ad un'altra: sono cerniere, ad esempio, il passaggio dalla scuola media alla superiore o da questa all'Università, il passaggio dalla condizione di disoccupato a quella di occupato, il passaggio, orizzontale o verticale, da un'attività ad un'altra nell'ambito della stessa organizzazione, il passaggio da impiegato a quadro, il passaggio da un'azienda ad un'altra, etc. Ciò che caratterizza la "cerniera" è, in definitiva, il passaggio da uno stato - obiettivo e soggettivo - ad un altro. Le decisioni, consapevoli o meno, che assumiamo davanti alle cerniere che incontriamo nella "vita lavorativa", sono predittive delle altre che incontreremo poi.

Le *fasi di transizione* corrispondono invece a processi di cambiamento e sono più relative al mondo interno del soggetto: sono fasi di transizione, ad esempio, la ricerca di una occupazione, il "guardarsi intorno" in vista di un miglioramento, il partecipare ad una procedura di *outplacement*, etc. Più in generale, ciò che precede o segue le "cerniere": ad esempio, se è una cerniera affrontare una selezione, che separa la vita pre-organizzativa da quella infra-organizzativa, la fase di transizione include il momento della ricerca dell'occupazione e giunge sino all'inserimento effettivo.

Su queste premesse è nato il "nuovo" orientamento, ormai meglio definito col termine di *career guidance*. Un orientamento che, superando le vecchie classificazioni, si definisce come orientamento al lavoro perché si confronta in ogni momento con il concetto di vita lavorativa, e che si pone come obiettivo il supportare il soggetto in ordine alle decisioni che dovrà assumere nei confronti delle "cerniere" e delle "transizioni" che incontra nell'arco della vita lavorativa.

Ne derivano numerose conseguenze teoriche, tecniche ed applicative.

Ad un primo livello, la nozione di career guidance colloca l'attività orientativa nell'ambito delle professioni d'aiuto, il che significa la focalizzazione sulle risorse interne del soggetto per affrontare i suoi bisogni esterni (career). L'attività orientativa si distingue così sia dalle professioni psicoterapeutiche (focalizzate sulle risorse interne per risolvere i problemi interni), sia dalle professioni di supporto o solidarietà sociale (risorse esterne, bisogni esterni). Viene dunque posta in primo piano la "relazione di aiuto" come strumento di intervento, acquista centralità il problema del ruolo dell'operatore e del contesto operativo (*setting*). Viene richiamata l'esigenza di una interpretazione dei bisogni di orientamento del singolo (*screening della domanda*). In sostanza, occorre ben chiarire la natura di sostegno psicologico come riferimento fondamentale delle attività orientative.

In secondo luogo, le attività di career guidance rivelano la loro natura di "servizio al soggetto": orientare non significa "dare un servizio", bensì "porsi al servizio" del soggetto, facilitando allo stesso un processo di assunzione personale e diretta delle responsabilità in ordine alle proprie scelte, in qualche modo far diventare il sog-

getto un partner nel momento di utilizzo del servizio. Ciò significa passare da una concezione etero-orientativa, diagnostica e predittiva, ad una concezione auto-orientativa, esplorativa e processuale.
Per quanto attiene invece alla natura processuale dell'orientamento, la stessa deriva dal concetto di vita lavorativa. Non possiamo pensare, davanti alla complessità dello scenario esterno al soggetto e davanti, di conseguenza, alle numerose e ricorrenti cerniere e transizioni, ad un orientamento una tantum. Occorre strutturare un concetto di career guidance lungo tutto l'arco della vita lavorativa del soggetto, per sostenerlo nella costruzione dei propri percorsi professionali.
In questo quadro, l'azione di career guidance diviene una "guida" al soggetto per la costruzione di un proprio personale progetto di vita lavorativa, fondato su un sistema di decisioni di qualità.

Cenni storici

Le radici del counselling si rintracciano già in Freud. Nella prospettiva psico-dinamica il counseling opera un intervento focale attraverso la comunicazione individuale e di gruppo, al fine di promuovere la consapevolezza delle motivazioni inconsce e l'esperienza del mondo intero. L'obiettivo consiste nell'indirizzare la persona verso una possibile soluzione di una problematica presente in un determinato ambito, o nata da difficoltà relazionali che possono impedire la libera espressione individuale, potenziando le risorse già presenti in essa. La relazione terapeutica nel *counseling psicodinamico* è basata sull'accettazione, l'empatia, la comprensione con particolare attenzione allo sviluppo di un buon lavoro di alleanza che possa indurre fiducia. Il lavoro è indirizzato a:

- chiarire il problema che il cliente presenta;
- esplorare le risorse che possono essere messe in gioco per affrontarlo;
- sostenere capacità di riflessione e processi maturativi del consultante;
- accompagnarlo verso ulteriori interventi quando egli ne condivida con il counselor l'opportunità.

Nell'approccio freudiano, quindi, gli istinti innati sono le fondamenta sulle quali le esperienze dell'infanzia costruiscono la nostra personalità; le nostre emozioni sono inconsce perché gli istinti e gli impulsi sono un tabù. Il nostro inconscio si rende noto a noi solo in modo indiretto attraverso eventi simbolici come i sogni. Facendo uso delle proprie conoscenze e competenze il counsellor interpreta le nostre esperienze ed il nostro comportamento, ad esempio i sogni, per scoprire le nostre motivazioni inconsapevoli, dandoci l'opportunità di essere liberi dai freni inconsci.
Un passaggio successivo è rappresentato dall'approccio umanistico di Rogers, nel quale si assiste al ritorno della centralità dell'uomo. Il counselling umanistico si basa sulla intuizione rogersiana secondo la quale, se una persona si trova in difficoltà, il miglior modo per aiutarla è quello di attingere alle sue risorse interiori. Così troverà da sola le soluzioni assumendosi la responsabilità delle scelte. La "teoria centrata sul cliente" pone l'enfasi sul cliente/persona portatore del problema più che

sull'operatore/esperto; esalta le qualità umane dell'operatore di aiuto più che le sue abilità tecnico operative; pone attenzione al "qui ed ora" della relazione d'aiuto più che a rigide indicazioni procedurali per la terapia.
L'accettazione incondizionata dell'altro richiede da parte del counsellor un atteggiamento di reale accoglienza e rispetto della persona, facilitandone l'esplorazione dei sentimenti meno conosciuti di sé ed accettandone ogni aspetto, ogni sentimento - espresso o non espresso - negativo o positivo; il counsellor deve essere autentico e non deve falsare niente di quello che vive all'interno della relazione. Lo stile adottato non è direttivo: l'atteggiamento che il counsellor mantiene all'interno del processo favorisce l'attualizzazione delle capacità di autovalutazione e autodirezione. L' empatia viene intesa come la comprensione dell'altro che si realizza immergendosi nella sua soggettività senza sconfinare nella identificazione e garantendo un clima di sicurezza.
Rogers elenca anche le modalità da evitare affinché la terapia sia veramente centrata sul cliente racchiudendole nella sigla **V.I.S.S.I**.; non si deve, cioè, **V**alutare, ovvero esprimere giudizi, opinioni etiche e personali, approvazioni; non si deve **I**nterpretare quando le risposte cercano un significato "altro" rispetto a ciò che viene detto dal cliente; non si deve **S**ostenere, ovvero esprimere commenti di incoraggiamento, consolazione e comprensione; non si deve "**S**oluzionare" (quando le risposte tentano di trovare una via d'uscita immediata ad un problema e perciò si reagisce con l'azione ed incitando ad essa); infine, non si deve **I**ndagare, ovvero manifestare smania di sapere di più o fretta inquisitrice. **C.U.O.R.E.** è l'altra sigla che rappresenta l'antidoto al V.I.S.S.I.. Il counselor deve, infatti, **C**omprendere, ovvero entrare sinceramente nel problema così come è stato vissuto dall'interlocutore; deve **U**scire da sé e mettersi nei panni dell'altro; deve essere in grado di **O**ggettivare, ovvero prendere atto dei dati concreti e soggettivi del cliente, piuttosto che delle deduzioni; deve **R**iformulare, cogliendo in questo un'opportunità di autochiarimento; deve **E**mpatizzare, cioè dimostrare interesse e comprensione dell'altro. Secondo l'approccio umanistico, quindi, tutti gli esseri umani possiedono la capacità innata di sviluppare e conseguire il loro pieno potenziale, attraverso il processo di *attualizzazione*. Se la tendenza all'attualizzazione potesse essere irregimentata, gli esseri umani potrebbero anche risolvere i propri problemi e sanare le proprie ferite; l'attualizzazione avviene in modo del tutto naturale se ci sono le condizioni giuste. Il compito del counsellor, quindi, è quello di fornire le condizioni in cui poter esplorare le esperienze del cliente, rafforzando la nostra responsabilità e tensione verso l'attualizzazione.
Risulta, quindi, significativa la seguente citazione: *"Per esserti d'aiuto metterò da parte me stesso ed entrerò nel mondo della tua percezione nel modo più completo di cui sia capace. Diventerò un altro sé per te. Una sicura occasione per te di esaminarti con maggior chiarezza, di viverti con maggiore profondità e verità, di prendere decisioni più importanti"*[165].

[165] C. Rogers, *Client-centered Therapy*, Houghton Miffli, Boston 1951 (tr. it., *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze 1997).

Diverso approccio al counselling è quello comportamentale elaborato da Skinner che parte dalla teoria del condizionamento classico di Pavlov.

Il Comportamentismo intende studiare il comportamento manifesto e osservabile a esclusione dell'analisi mentale, ritenendo che ciò che avviene all'interno della mente è "inconoscibile" e che i sentimenti non possono essere oggetto di studio, in quanto non osservabili direttamente.
Skinner ritiene, quindi, che veniamo al mondo come una tabula rasa; la persona umana, tutto quello che in effetti siamo, è appreso; il comportamento è inteso come la manifestazione oggettivamente osservabile della nostra personalità, sebbene anche i sentimenti siano importanti; l'apprendimento, quindi, conduce ad un cambiamento che è solo relativamente permanente e ciò che può essere appreso può anche essere disimparato: possiamo disimparare comportamenti, pensieri e sentimenti che ci creano disagio e sostituirli apprendendo modalità di comportamento, di pensiero e di sentimento buone. Il counsellor ci aiuta ad individuare gli scopi e gli obiettivi e poi individua dei programmi di apprendimento che, se rispettati, ci consentono di raggiungere la meta desiderata.

Merita attenzione anche *l'approccio cognitivo* di Ellis, il quale ritiene che il comportamento non sia il derivato di istinti e pulsioni inconsce, né una passiva reazione a stimoli esterni, ma piuttosto il risultato di un attivo sistema di convinzioni del tutto coscienti o facilmente riportabili alla consapevolezza. Il modo in cui definiamo, descriviamo, interpretiamo e valutiamo gli eventi del mondo interno o esterno influenza le nostre emozioni e contribuisce potentemente a orientare il nostro concreto comportamento, spingendoci ad agire in una direzione piuttosto che in un'altra. Secondo l'approccio cognitivo al counselling, quindi, i pensieri, le convinzioni limitanti, gli schemi fissi di ragionamento e di interpretazione della realtà, non permettono di attingere al proprio potenziale personale. Tale approccio ha la funzione di individuare, correggere, modificare o integrare gli schemi mentali di forte impatto emotivo con altri pensieri più oggettivi e più funzionali al benessere della persona. Riassumendo, secondo Ellis siamo molto più soddisfatti quando le cose che facciamo ci aiutano a raggiungere obiettivi e significati sul piano personale, in quanto abbiamo la tendenza a pensare secondo modalità che ci impediscono di condurre un'esistenza soddisfacente; il counsellor, quindi, ci aiuta ad individuare i nostri atteggiamenti irrazionali discutendo con noi, presentandoci motivazioni logiche e mostrandoci come cambiare.

L'ultimo e più completo approccio è quello *integrato* di Gerard Egan. Centrale in Egan è il concetto di "*aiuto*": il counsellor è colui che aiuta il cliente ad aiutarsi; è un'esperto in facilitazione dei processi, opposta alla soluzione dei problemi; il counsellor instaura una relazione 'action-oriented' , intesa come dimostrazione di empatia, genuinità, autenticità, rispetto e accettazione incondizionata del cliente. Tratti principali di un counselling come '*skilled helper'* sono:
• costruire un setting confidenziale;

- rendere il cliente capace di parlare apertamente di se stesso senza essere giudicato;
- aiutare il cliente a conquistare maggiore consapevolezza di se stesso e della situazione;
- focus sui modi in cui aiutarlo a gestire il problema.

Il percorso di aiuto parte da un *colloquio di orientamento* in cui il counsellor aiuta il cliente ad identificare i propri obiettivi e stimola il soggetto affinché si impegni per raggiungerli. In un secondo momento occorre illustrare il *metodo contrattuale,* indispensabile per la presentazione della metodologia di aiuto, la definizione della relazione tra consulente e cliente, l'indicazione delle responsabilità di consulente e cliente nonché i limiti delle loro relazioni.
Il modello integrato di Egan prevede tre fasi principali:

- *identificazione e chiarificazione del problema*, fase caratterizzata dalla domanda "che cosa sta accadendo?", attraverso la quale si facilita la definizione del problema 'dimostrando comprensione'. In questa fase il counsellor deve aiutare il cliente a mettere a fuoco le ragioni profonde per cui è preferibile una modificazione del comportamento oggetto della relazione terapeutica e ad identificare tutti gli ostacoli che si contrappongono al desiderio di cambiare;
- *sviluppo dello scenario preferito*, in cui il counsellor pone la domanda "Che cosa preferisco?" al fine di costruire la ridefinizione del problema (se necessario) perchè il cliente prenda l'iniziativa e avanzi differenti proposte. Se nella prima fase l'abilità principale del conduttore consiste nella facilitazione dell'espressione libera dei clienti senza intervenire sul contenuto o sulla valutazione di quanto viene affermato, nella seconda fase compito primario del conduttore è favorire all'interno del cliente una reinterpretazione dei contenuti;
- *definizione del piano d'azione, in cui il cliente risponde alla domanda "Cosa mi spinge e a cosa aspiro?";* così il counsellor 'rinforza' il cliente per una gestione del problema secondo un piano ben definito. Concepire e attuare piani d'azione, muovendosi verso le finalità desiderate permette una verifica operativa. La terza fase può essere concordata con il cliente aiutandolo ad identificare la strategia a lui più consona fra quelle disponibili.

Il profilo del counsellor

Volendo delineare un profilo del counsellor, risultano qualità irrinunciabili:

- la capacità di ascolto attento e osservazione acuta;
- l'accortezza nel porre le domande, elevata sensibilità, curiosità, interesse verso l'altro;
- la capacità di analisi delle competenze trasversali/comportamentali dell'allievo;
- la capacità di pianificare azioni accettabili e realistiche;
- l'abilità nel creare un clima supportivo;
- la capacità di sostegno per favorire i cambiamenti di comportamento;
- la capacità si sopportazione delle frustrazioni (la sua attività può essere inizialmente non accettata);

4.8 Il percorso del bilancio delle competenze per la costruzione di un progetto di vita professionale

- l'orientamento alla situazione presente (più che alle esperienze passate);
- la capacità di aiuto in momenti di insicurezza;
- le capacità comunicative e di lettura situazionale;
- riuscire a tener sempre presente che non è un "guru"…bensì un facilitatore.

Le aree di competenza, nel caso di percorso rivolto sia ad allievi sia a lavoratori, sono:

- Competenze comunicativo relazionali con soggetti che fanno riferimento alla capacità di attivare un ambiente accogliente e un clima positivo che permetta la comunicazione di bisogni orientativi e la lettura delle informazioni;
- Competenze di raccolta, catagolazione e gestione delle informazioni, con riferimento alle tendenze del mercato del lavoro, ai profili professionali, ai percorsi formativi scolastici ed universitari, alla presenza di enti e soggetti deputati all'orientamento;
- Competenze informatiche e tecnologiche, in riferimento alla gestione delle informazioni cartacea e multimediale e al mantenimento di reti che gestiscono l'informazione orientativa;
- Competenze di lettura del contesto e progettazione delle attività di orientamento, che sottende capacità di analisi di sistemi formativi presenti nel territorio, di definizione delle priorità, di programmazione di percorsi dell'orientamento e di interventi con verifica dei risultati;
- Competenze giuridiche, amministrative e informatiche con riferimento alla gestione di progetti di intervento;
- Competenze sui processi di analisi dei problemi, di apprendimento di progettualità individuale; si fa riferimento ai compiti specialistici di consulenza alla persona, alla lettura e trattamento della complessità culturale e soggettiva di singoli gruppi in vista della definizione ed elaborazione dei percorsi formativi e professionali futuri.

Le fasi del processo

Occorre ricordare un aspetto che ha contribuito ad ampliare ulteriormente la concezione dell'orientamento. Con l'introduzione infatti del concetto di *competenza*, e del relativo *assessment*, muta ulteriormente, in maniera significativa, il tradizionale percorso di career guidance che, a questo punto, oltre ad offrire al soggetto, attraverso le già richiamate fasi di accoglienza, di supporto, di offerta di servizi informativi e di autoconsultazione, un sostegno alla presa di decisione in ordine alla costruzione del proprio progetto di vita lavorativa, propone una effettiva verifica delle conoscenze, delle capacità e delle competenze professionali dallo stesso possedute.

In questa nuova prospettiva, si dovrà quindi tenere conto non soltanto delle motivazioni, delle potenzialità e delle caratteristiche curriculari del soggetto, ma anche della sua effettiva occupabilità, che comprende la sua maggiore o minore idoneità a svolgere specifiche attività.

4.8 Il percorso del bilancio delle competenze per la costruzione di un progetto di vita professionale

Il bilancio di competenze si caratterizza come percorso, vale a dire come un insieme di attività e di azioni aggregate in fasi[166], che la stessa normativa prevede e identifica in tre fondamentali:

1. ***Fase preliminare.*** In questa fase avviene il contratto tra le diverse parti coinvolte (lavoratore/servizio erogatore/organismo paritario o impresa), contratto relativo alle condizioni di realizzazione (compresi i metodi e gli strumenti utilizzati) e alle modalità di utilizzo dei risultati del bilancio. Costituisce la fase preliminare rispetto allo svolgimento vero e proprio dell'azione di bilancio, ma rappresenta un passaggio essenziale ai fini della corretta impostazione dell'intero percorso.
   In questa fase si intende:
   - effettuare una prima analisi della domanda;
   - individuare il servizio più opportuno;
   - sviluppare conoscenza e consapevolezza sul percorso di bilancio in relazione alle proprie aspettative;
   - definire gli obiettivi specifici del percorso;
   - porre le premesse per un buon "contratto".

2. ***Fase di investigazione.*** È la fase di bilancio in senso stretto, vale a dire l'attività di ricostruzione, analisi e valutazione delle competenze, che deve consentire alla persona di: identificare gli elementi che hanno innescato il processo di cambiamento; chiarire e comprendere meglio i propri valori, interessi, aspirazioni e i fattori centrali della propria motivazione; valutare le proprie conoscenze generali e professionali, le proprie abilità e attitudini; accedere a informazioni sull'ambiente socio-professionale ed economico, per poter prefigurare piste realistiche di sviluppo e cambiamento; mettere a confronto e in sinergia l'insieme degli elementi esplorati, allo scopo di determinare le possibilità di evoluzione professionale. Si articola a sua volta in 4 aree, corrispondenti agli ambiti di esplorazione, riflessione e approfondimento per il soggetto:

   area "**conoscersi meglio**":
   - ricostruire la propria biografia personale e professionale;
   - identificare ed esplorare i propri desideri, orientamenti ed interessi professionali;
   - identificare le proprie competenze;
   - riflettere sui propri punti di forza e sulle eventuali aree di sviluppo.

---

[166] Per approfondimenti sul percorso counselling nel Master Aforisma si rimanda al *Manuale operativo n.3: bilancio delle competenze*, che contiene tutte le attività di Orientamento e carter counselling svolte nel percorso master a favore degli allievi, e le schede metodologiche che vengono utilizzate nei colloqui individuali e durante le attività in gruppo. Si veda il sito: www.aforisma.org
Al termine del percorso Aforisma rilascia a ciascun cliente un DOSSIER ALLIEVO composto da:
- report attività di counselling e bilancio delle competenze;
- carnet delle competenze.

area "**conoscenza ed interazione con l'ambiente**":
- acquisire informazioni sulle tendenze del mercato del lavoro, le prospettive occupazionali locali, le professioni e i percorsi di formazione;
- verificare il rapporto tra risorse personali e professionali e contesti/aree professionali in cui poter operare.

area "**ipotesi di progetto e verifica esterna**":
- analizzare e valutare le competenze in funzione dell'ipotesi di progetto elaborato;
- verificare la fattibilità dell'ipotesi di progetto attraverso il confronto con l'esterno.

area "**progetto e piano d'azione**":
- Individuare le competenze spendibili e le eventuali aree di sviluppo in funzione del progetto da elaborare;
- Definire un progetto di sviluppo professionale;
- Mettere a punto un piano d'azione: fasi, tempi, e modalità di attuazione del progetto**.**

3. Fase di conclusione*.* Rappresenta il momento di sintesi che deve consentire alla persona di: riappropriarsi dei risultati del bilancio; cogliere e definire gli elementi in grado di favorire o ostacolare la realizzazione di un progetto di sviluppo professionale; elaborare un piano d'azione personale che preveda mezzi, azioni formative, tappe di attività da mettere in atto per raggiungere gli obiettivi di sviluppo definiti.
In questa fase è compito dell'operatore di bilancio redigere un documento di sintesi che viene discusso con il fruitore del bilancio per raccogliere le sue osservazioni e gli viene consegnato per l'utilizzo che ne vorrà fare nella sua negoziazione personale con il datore di lavoro. Conclude il percorso e accompagna, monitorandola, la fase di avvio del progetto professionale.
Gli obiettivi di questa fase sono:
- Confrontare e discutere il documento di sintesi del bilancio;
- Mettere a punto il portafoglio di competenze;
- Valutare il percorso di bilancio;
- Avviare il progetto e monitorare l'azione.

All'interno delle quattro fasi vengono esplorate quattro dimensioni:
- innanzitutto il mondo dei desideri e delle aspirazioni, che solo apparentemente si rivela una dimensione consapevole. In realtà desideri ed aspirazioni sono raramente soggetti a processi di razionalizzazione e rivelano tutta la loro opacità. È poi importante che il soggetto comprenda ciò che desidera, ma anche quanto desidera dato che l'intensità delle motivazioni rappresenta un elemento di cruciale importanza;
- occorre poi esplorare un livello più "profondo" del soggetto, quello cioè delle risorse e delle potenzialità favorite: l'esplorazione da parte del soggetto circa la disponibilità di alcune attitudini generali, la consistenza di alcune capacità, favorire la riflessione circa le proprie competenze e l'esplorazione delle poten-

zialità, intese come assieme di elementi di carattere e di personalità;
- la riflessione su una terza ulteriore dimensione individuale: quella del proprio sistema di riferimento. Occorrerà che il soggetto esplori quegli elementi obiettivi che fanno parte imprescindibile della propria realtà, a partire dalla propria biografia e dal proprio curriculum, per includere i vincoli e le opportunità che derivano dal proprio sistema familiare, dalle proprie risorse economiche e sociali.

Occorrerà anche esaminare i vincoli e le opportunità che emergono dal contesto di riferimento e che derivano dalle caratteristiche del territorio in cui abita, dai livelli di sviluppo economico del suo ambiente, dall'andamento del mercato del lavoro a livello locale e a livello nazionale, dalle politiche occupazionali, dai livelli di innovazione tecnologica, dalle trasformazioni in atto nel sistema produttivo, etc. D'altra parte, la possibilità di successo nella vita e nel lavoro dipende, in una certa misura, dalla qualità della decisione e il processo decisionale è fortemente determinato dalla capacità di analisi e lettura della realtà interna ed esterna al soggetto: compito del *career counsellor* è quindi quello di individuare procedure di *Assessment* e/o *Counselling* centrate sul Cliente al fine di supportarlo nelle fasi di transizione che si susseguono durante il ciclo di vita lavorativa, in direzione della costruzione del progetto di vita professionale.

Salvatico è quel che si salva.
Leonardo da Vinci

Uomo informato, mezzo salvato;
uomo informatico, mezzo salvatico.
Silvio Ceccato

BIBLIOGRAFIA

Bresciani P.G., *Le competenze* modelli di intervento e questioni aperte, Dossier formazione, *Professionalità*, n. 38,1997.

Bresciani P.G., *Competenze e comportamento organizzativo*, Edizioni Sinform, Bologna 1998.

Bruner J., *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino 1992.

Butera F., Donati E., Cesaria R., *Il Lavoratore diventa piccola impresa*, in *L'impresa*, n. 8, 1996.

Civelli F, Manara D., *Lavorare con le competenze,* Guerini e Associati, Milano 1997.

Clavier D., *La relation bilan des competences, project professionnel et client, Carriérologie,* 2, 1993, pp. 63-98.

De Montmollin M., *L'intelligence de la tache. Elements d'ergonomie cognitive*, Berne Peter Lang, Paris 1984.

Demetrio D., *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sè*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

Demetrio D., Formenti L. (a cura di), *L'approccio autobiografico tra cura di sé e cura degli altri*, in *Animazione sociale*, agosto/settembre 1996.

Demetrio D., *Raccontarsi*, Raffaello Cortina Editore, 1996.

Fraccaroli F., Rossi A., *Valutazione di un'esperienza di bilancio di competenze, il punto di vista del soggetto*, Risorsa Umana, vol. 6, n. 3-4, 1993, pp. 353-371.

Joras MM., *Le bilan de competences*, Presses Universitaires de France, Paris 1995.

Le Boterf G., *Costruire les compétences individuelles*, Les Editions d'Organisation, Paris 2000.

Le moine C. (a cura di), *Risorse per il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano 2003.

Le moine C., *Evaluation et bilan des competences*, Revue Euroéeenne de Psychologie Appliquée, vol. 48, n. 4, pp. 243-249, 1998.

Levy Leboyer C., *La gestion des competences*, Les Editions d'Organisation, Paris 1996.

Levy Leboyer C., *Le bilan de competences*, Les Editions d'Organisation, Paris 1998.

Mastracci C., Ajello A.M., Meghnagi S., *IL bilancio di competenze personali e professionali*, La Nuova Italia, Milano 2000.

Oddone I., Re A., Briante G., *Esperienza operaia, coscienza di classe, e psicologia del lavoro*, Einaudi, Torino 1977.

Pearn M., Kandola R., *L'analisi delle mansioni, dei compiti e dei ruoli*, FrancoAngeli, Milano 1995.

Queirolo Palmas L., *Le fabbriche della formazione*, L'Harmattan Italia, 1996.

Ruffini C., Sarchielli V., *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano 2001.

Schein E.H., *Lezioni di consulenza,* Raffaello Cortina Editore, 1992.

Selvatici A., D'Angelo M.G. (a cura di), *Il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano 1999.

Selvatici A., *Il bilancio di competenze come azione orientativa*, Quaderni di Orientamento della Regione Friuli Venezia-Giulia, n. 17, dicembre 2000.

Selvatici A., *Il bilancio di competenze un nuovo termine o una nuova azione?*, Dossier Formazione, Professionalità, n. 38, 1997.

Programmi di Bilancio delle Competenze

"Il Bilancio delle Competenze" elaborato in seno al Leonardo Da Vinci, progetto Pilota «Counseling» di Aforisma S.r.l.

"Programma di formazione per Career Counselling" – Scuola di psico-sociologia dell'Organizzazione.

"I percorsi di counselling" – Agenzia Lazio Lavoro.

"Il modello idealtipo organizzativo e operativo di una sede orientativa" – Rete degli sportelli Multifunzionali della Sicilia.

"Modèle d'intervention en counselling appliqué à une démarche de Bilan de Compétences" – Erseau Counselling AFPA.

Report dei lavori dei partecipanti al III Workshop Transnazionale del progetto Ldv "Counselling".

"Bi.dicomp. Un percorso Isfol di bilancio di competenze" – Isfol editore, 2006.

4.9 RIPENSARE L'ORIENTAMENTO: UNA SFIDA DA ACCOGLIERE[167]

di Angela Mary Pazzi[168]

La quinta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia fornisce dati che consentono di valutare l'utilizzo degli strumenti messi a disposizione dai servizi di orientamento e il giudizio dato dai giovani sull'utilità delle informazioni ottenute[168]. L'analisi dei dati raccolti su scala nazionale unita al riferimento ad altri dati su scala locale[170] fa concludere agli autori che "*la quota di intervistati pienamente soddisfatti dei servizi ricevuti è troppo esigua per non sollevare dubbi sull'adeguatezza e l'efficienza dei servizi di orientamento post-superiore in Italia*"[171]. Questi dati poco confortanti, interpretati anche alla luce di alcuni significativi appelli[172] a formulare teorie più rappresentative della società e più produttive di buone pratiche, spingono per una revisione delle rotte. L'invito di Messeri, ad esempio, a ripensare il rapporto tra le dimensioni sociali e individuali dei percorsi di vita tenendo conto di un loro maggiore e diverso collegamento, è la conseguenza di un'analisi critica delle teorie che in questi ultimi anni hanno caratterizzato le attività di orientamento: teorie psicologiche di stampo diagnostico-attitudinale, di stampo caratterologico-affettivo o clinico-dinamico e di quelle più recenti di stampo psico-sociale[173]. È in particolare la critica a queste ultime prospettive teoriche ad aprire la strada ad alternative percorribili. Quando infatti si asserisce che esse "*sono caratterizzate da un riferimento prevalente all'individuo, mentre le relazioni sociali e la stessa società rimangono sullo sfondo, presupposte come realtà statiche che devono essere tenute presenti per le loro determinazioni o per i bisogni di professionalità che esse esprimono, oppure come situazioni caotiche per le quali bisogna rafforzare le dotazioni individuali*"[174], si apre la necessità di un mutamento radicale dell'humus

---

[167] Il seguente contributo è stato pubblicato in Magellano (rivista per l'orientamento), fasc. 23, ITER, Giunti, Firenze 2004.

[168] Docente di Filosofia e Scienze sociali, si è occupata di disagio scolastico, orientamento e stage e ha, inoltre, partecipato a progetti di sperimentazione e ricerca i cui esiti sono stati pubblictai in varie riviste specializzate.

[169] Vedere capitolo di M. Vinante, *La condizione dei giovani tra processi formativi e lavoro: orientamento e ricerca di occupazione*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, 2002, pp. 97-119.

[170] L'autore fa riferimento ad una recente ricerca condotta dall'ISFOL e della Fondazione Corazzin sulla transizione al mercato del lavoro per i giovani del Veneto, diretta da G. ALLULLI, D. MARINI (2000), http://www.fondazionecorazzin.it.

[171] C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *op. cit.*, 2002, p. 99.

[172] Significativi sono gli editoriali di A. Messeri, *Scelte dei giovani e orientamento*, Magellano, 16, 2003; A. Messeri, *Quale teoria per l'orientamento*?, Magellano, 19, 2004.

[173] L'interesse per queste ultime nuove prospettive, che valorizzano la socializzazione lavorativa, le fasi di transizione nelle quali l'individuo si trova e la conseguente costruzione di nuove identità sociali, risiede sicuramente nell'avere alla base una concezione dell'individuo come soggetto maggiormente attivo nella determinazione del proprio futuro, per aver valorizzato una nuova idea di formazione come processo di costruzione di senso caratterizzata da pratiche di condivisione di significati e di interpretazioni in una ottica di apprendimento dall'esperienza e infine per aver ipotizzato una riconciliazione tra le istanze non immediatamente coerenti dei contesti formativi con quelle dei contesti professionali. Una aggiornata bibliografia sull'argomento si trova nell'articolo di G. Scaratti, *La formazione tra psicologia culturale e orientamento psico-sociologico,* in C. Kaneklin, G. Scaratti (a cura di), *Formazione e Narrazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.

[174] A. Messeri, *op. cit.*, 2004, p. 2.

4.9 Ripensare l'orientamento: una sfida da accogliere

"culturale" di cui si sono nutrite visioni e pratiche di orientamento con la conseguente esigenza di prendere in considerazione nuovi modelli di scelta[175]. Mutamento radicale che potrà essere perseguito, anche a costo di perdere modelli di operatività spendibili in un mercato in cui aumenta sempre più la domanda di orientamento, da una parte restituendo complessità alle analisi della società, dell'individuo, dei processi di integrazione sociale e dall'altra problematizzando le finalità attualmente sottese alle attività di orientamento. Esiste a mio parere una forte relazione tra immagini culturali "riduttive", perché incapaci nella loro visione unidimensionale di rappresentare l'esperienza umana nella sua interezza, e l'inerzia che si registra nel campo della individuazione delle finalità etiche e sociali delle pratiche di orientamento. La maggior parte degli approcci relativi alle scelte professionali, infatti, "*spiegano piuttosto bene come si diventa ingegneri, ma non ci dicono nulla su ciò che farà questo ingegnere: partecipare allo sviluppo di una regione desertificata o redigere i piani di un dispositivo destinato ad annientare interi gruppi umani*"[176]. Così, quando si progettano attività di orientamento si definiscono gli obiettivi raramente le finalità, "*lo sviluppo dell'individuo e la sua capacità di far fronte alle transizioni"* questa la finalità, presupposta e non in discussione, coerente con gli orizzonti culturali dominanti e centrata su un adattamento al mondo così com'è.

Si può pensare ad un orientamento alla scelta fondato anche su valori forti relativi al bene e a ciò che è giusto e non soltanto su interessi? Questo l'interrogativo di fondo. Per ipotizzare rinnovate finalità delle attività di orientamento seguendo il metodo della "restituzione di complessità" devono essere messe in campo visioni multidimensionali in grado di rappresentare:

- la società come campo di interessi individuali e comunità consacrata all'interesse collettivo[177];
- la cultura nella sua dimensione cognitiva e valoriale per dare senso al mondo analizzandolo nel suo essere e prefigurandolo nel suo dover essere [178];
- l'identità come impegno verso ciò che ha valore[179] e non solo come appartenenza sociale. L'identità analizzata nella sua duplice dimensione: quella personale e quella sociale[180].

---

[175] Fino ad oggi le istituzioni scolastiche hanno elaborato ed offerto strumenti per una scelta intesa come calcolo razionale e definitivo basato su un confronto meccanico delle caratteristiche personali e delle opportunità date. Questo ha comportato per le istituzioni scolastiche alla presa con politiche di orientamento una mitizzazione del ruolo delle informazioni tecniche e della formazione intesa come sostegno alla persona (prevalentemente di tipo psicologico). Messeri, offrendo spunti interessanti di analisi sulla situazione reale delle scelte dei giovani, prospetta un rinnovato scenario nel quale la scelta non sia più concepita "*come la selezione di una realtà giudicata migliore o più adatta in riferimento ad un determinato individuo, che realizza un calcolo/bilancio, valutando le possibilità esistenti e le proprie caratteristiche*" e tratteggia un modello alternativo caratterizzato dalla processualità della scelta, dal suo carattere relazionale e dalla costruzione consapevole dei suoi oggetti. A. Messeri, *op. cit.*, 2003.

[176] J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale,* Raffaello Cortina Editore, 2003, p. 33.

[177] E. Morin, *L'identità umana*, Raffaello Cortina, 2002, p. 150.

[178] R. Cartocci, *Diventare grandi in tempi di cinismo,* Il Mulino Studi e Ricerche, 2002, p. 23.

[179] C. Taylor, *Le radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, 1993. Secondo l'autore la relazione con il bene non è sradicabile dalla nostra esperienza.

[180] F. Crespi, *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*, Editori Laterza, 2004, pp. 80-81; espressa con altre categorie di analisi in E. Morin, *op. cit.*, 2002, pp. 53-55.

Seguendo un tale percorso, possibile se saremo in grado di togliere potenza a miti fortemente condivisi e che sono alla base di pratiche consolidate, potremo tracciare le rotte di nuovi paradigmi di riferimento per rinnovate pratiche.
Nella prima parte del presente contributo, allo scopo di orientare la cultura verso nuove interpretazioni, si intendono indebolire alcuni dei "miti" culturali[181] contemporanei impegnati a rappresentare un soggetto libero, potente ed autonomo, volto a realizzare e massimizzare benefici individuali e impegnati a presentare, come fossero "condizioni" oggettive ed ineludibili, aspetti "costruiti" della condizione umana. Indebolire alcuni miti, disvelando quei meccanismi di occultamento che normalmente restano invisibili dal punto di osservazione dell'esperienza individuale così come normalmente viene "costruita", permetterà di "denunciare" la condizione di un giovane costretto senza consapevolezza ad affrontare in solitudine o al massimo con l'aiuto di un esperto i rischi e le contraddizioni prodotte socialmente e "ritenute condizioni" non modificabili, la condizione di un giovane costretto a scegliere senza aver avuto una formazione in grado di potenziare le sue capacità pratiche di autoaffermazione, la condizione di un giovane abbandonato ad una "lotta solitaria" con compiti che non è attrezzato a svolgere perché non nutre nessuna fiducia nella società e negli strumenti collettivi e pubblici che possano modificarla.

Nella seconda parte del contributo si individueranno alcune rotte, finalizzate alla strutturazione di nuove proposte operative, capaci di promuovere progetti di vita complessi, idealmente orientati e non governati esclusivamente dal calcolo e dall'utile. Progetti di vita, fondati su esperienze significative del mondo del lavoro e delle professioni, capaci di valorizzare i singoli individui in quanto parti di una comunità, capaci di ridare visibilità a quei fattori sovraindividuali relegati sullo sfondo dei progetti individuali e di promuovere la fiducia nella società e negli strumenti collettivi che la possono modificare.

La contemporaneità: depotenziamo alcuni miti

La vera partita da giocare per l'orientamento si struttura sulle idee, sulle parole, sui simboli sulla base dei quali i ragazzi costruiscono le loro visioni del mondo, i valori, i loro sogni, aspettative e speranze. D'altre parte se il contesto culturale è una struttura vitale che consente agli individui di costruire significati, di definire scopi e di cercare di attuarli, può diventare importante per un alunno che deve scegliere guardare oltre i modelli culturali promossi dalle strutture dell'ordine costituito soprattutto quando l'inerzia del passato o gli interessi dei poteri costituiti nel presente, cristallizzati in schemi cognitivi e valutativi, finiscono per disorientare gli individui in un ambiente che cambia e ha bisogno di nuove mappe. Solo seguendo un percorso di "complessificazione" si potranno contrastare analisi volte a presentare i soggetti che

[181] Sono stati selezionati solo alcuni dei miti che hanno maggiori implicazioni con i processi di orientamento e il loro depotenziamento passa attraverso spunti di analisi che non hanno nessuna pretesa di esaustività. Nel momento in cui tali spunti diventeranno percorsi didattici si dovranno operare le necessarie integrazioni di analisi.

4.9 Ripensare l'orientamento: una sfida da accogliere

scelgono come "centrali", "non condizionati" socialmente e culturalmente, "unici responsabili" della loro realizzazione, "indipendenti" dai contesti, "calcolanti" perché mossi unicamente da interessi e gli oggetti di scelta (formativi o lavorativi) come ambienti da subire perché già strutturati, colti nella loro unica dimensione esterna: quella tecnico-economica; per fare emergere la fiducia che costantemente fonda e rinnova ogni comunità, ridare un ruolo ai valori che plasmano identità e forniscono agli uomini motivazioni e scopi e riconoscere valore alla intersoggettività che assicura all'individuo la sua pienezza senza dissolverlo nella società.
La sfida sarà poi quella di progettare esperienze di orientamento non riduttive perché rispettose di tale complessità.

***Il mito della libertà di scelta*.** Sono ancora forti per Messeri i condizionamenti che tuttora operano nei momenti cruciali delle scelte dei giovani e che contrastano con il modello di scelta razionale. Questi condizionamenti agiscono in vario modo determinando una limitazione delle capacità di valutazione e di decisione autonoma che sono presupposte dalla concezione prevalente della scelta. Se si approfondisce l'analisi ci si trova di fronte a condizionamenti connessi allo status socio-economico della famiglia[182] alla localizzazione geografica[183] all'appartenenza di genere[184] alla posizione del giovane nel sistema scolastico[185] ai condizionamenti connessi alle interazioni comunitarie[186].
Queste analisi contrastano con l'immagine riduttiva, normalmente utilizzata per descrivere la condizione giovanile nella contemporaneità, secondo la quale, a differenza dei ragazzi del passato che non dovevano scegliere perché senza possibilità e i loro percorsi di vita erano infatti perlopiù preordinati e quando sceglievano lo facevano sulla base di solidi legami comunitari, i giovani d'oggi hanno davanti a loro una serie di possibilità e sono individualmente sottoposti a scelte continue che riguardano tutti gli ambiti della loro vita (studi, professioni, affetti, politica, inserimento sociale...). Questo enfatizzare in modo generalizzato la libertà di scelta per i giovani occulta che l'identificazione è un potente fattore di stratificazione poichè "*ad una estremità dell'emergente gerarchia globale stanno coloro che possono comporre e decomporre le loro identità più o meno a piacimento, attingendo dall'immenso pozzo di offerte planetario. All'altra estremità stanno affollati coloro che si vedo-*

[182] Una conferma della situazione la abbiamo analizzando i dati presentati nel testo di P. Donati, I. Colozzi, *Giovani e Generazioni*, Il Mulino, 1997, pp. 120-121. I dati forniti mostrano che la scuola italiana non riesce a realizzare quella condizione di pari opportunità formative tanto auspicate poiché i percorsi formativi vengono scelti, dai giovani e dalle loro famiglie, a seconda dei capitali economici e culturali a disposizione.
[183] Per una analisi dei dati relativi alla diversa condizione tra Nord e Sud vedere P. Donati, I. Colozzi, *op. cit.*, 1997, pp. 120-121.
[184] Per una analisi dei dati in un ottica di genere vedere P. Donati, I. Colozzi, *op. cit.*, 1997, p. 139.
[185] Cambiando prospettiva spunti interessanti relativi ai fattori condizionanti, particolarmente significativi in questo momento di cambiamento della struttura formativa, sono alcune analisi della formazione delle intenzioni e delle scelte dei giovani fatte considerando la posizione del giovane nel sistema scolastico. Nel testo di J. Guichard, M. Huteau, *op. cit.*, 2003, p. 136, si analizza la scuola come uno specchio strutturato che propone all'adolescente un determinato riflesso di sé e che quindi da specchio strutturato diventa spesso uno specchio strutturante.
[186] Una analisi della teoria di Bill Law sul ruolo delle interazioni comunitarie nella genesi delle intenzioni future degli adolescenti la si trova nel testo J. Guichard, M. Huteau, *op. cit.*, 2003, pp. 184-190.

no sbarrare l'accesso alle identità di loro scelta, […] e che si vedono infine affibbiare il fardello di identità imposte da altri […], identità stereotipanti, umilianti, disumanizzanti, stigmatizzanti […]. C'è uno spazio ancora più basso […] una zona dove finiscono o più correttamente dove vengono spinti) tutti coloro cui viene negato il diritto di rivendicare un'identità distinta […]. Se sei stato assegnato alla sottoclasse (perché hai abbandonato la scuola, o sei una ragazza madre o sei stato un tossicodipendente…), qualsiasi altra identità desideri e ti sforzi di ottenere ti è negata a priori. […] ti trovi gettato al di fuori di quello spazio sociale in cui l'identità viene cercata, scelta, costruita, valutata, confermata o rifiutata"[188].

Seguendo questa analisi siamo di fronte al fatto che la forte opportunità di emancipazione e la libertà offerta dalla post-modernità sono a rischio per tutte le categorie "deboli"[189]. Questo perché "*la situazione post-moderna più che aumentare il volume totale della libertà individuale, la divide nuovamente, polarizzandone sempre più le attribuzioni; cresce notevolmente la libertà di scelta nei liberi consumatori, mentre diminuisce di colpo […] la libertà di autodeterminazione della gente esclusa dal festino consumista*"[190]. "*Ciò accade perché la polarizzazione frena il processo di individualizzazione di coloro che si sono trovati nell'altra nazione: a essi sono stati negati i mezzi necessari a una costruzione autonoma dell'identità […]. Non sono il reddito e la ricchezza, le aspettative e le condizioni di vita a subire la polarizzazione, ma anche e soprattutto, il diritto all'individualità e le opportunità pratiche di ottenerla*"[191]. Portare a compimento tale processo "*focalizzando l'attenzione e gli sforzi sul diritto, sia formale sia pratico, di scegliere la propria identità come unico indice di umanità e come unica caratteristica umana realmente universale; nonché sull'inalienabile e inespropriabile responsabilità, propria dell'essere umano, per tale scelta*" potrebbe essere uno dei compiti nella attuale società. L'analisi fatta da Bauman per gli stranieri ci permette di leggere i dati relativi alla condizione dei giovani[192] nella società contemporanea con le lenti della polarizzazione e ad impegnarci al fine di rendere i giovani sempre più autodeterminati nella consapevolezza dei vincoli sociali esistenti e delle opportunità a loro disposizione.

Il mito della libertà ottenuta senza pagare prezzo. "*I nostri antenati descrivevano la libertà come una condizione in cui un uomo non si sente dire ciò che deve fa-*

---

[188] Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Editori Laterza, 2003, pp. 43-44.

[189] Z. Bauman, *Come diventare straniero e come cessare di esserlo*, in Z. Bauman, *Disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, 2002. Bauman, dopo aver affrontato l'anali delle diverse condizioni in cui l'individuo si trova nel passaggio dalla modernità alla postmodernità e il conseguente suo disancoraggio visti gli scenari non solidi e compatti della postmodernità, interpreta "l'essere straniero" e individua nel restringimento della libertà di chi affronta il compito dell'autodeterminazione il rafforzamento di quella "ripugnante vischiosità" dello straniero.

[190] *Ibidem*, p. 41-42.

[191] *Ibidem*, p. 43.

[192] Le indagini condotte sui giovani descrivono: una generazione che tende a spostare indefinitivamente le scelte relative al passaggio all'età adulta, vedi C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *op. cit.,* 2002; una generazione di sperimentatori che esplorano il presente con poche mappe, P. Donati, I. Colozzi, *op. cit.*, 1997; una generazione che se non si perde si rende invisibile, I. Diamanti (a cura di), *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Milano, in *Il Sole 24 ore*, 1999.

re e non è costretto a fare quello che preferirebbe non fare; in base a tale definizione la situazione della maggior parte di noi, oggi, apparirebbe ai loro occhi come l'incarnazione della libertà. Ciò che non erano in grado di prevedere era che la libertà come la concepivano sarebbe arrivata con il cartellino del prezzo da pagare, ed è un prezzo salato. Il prezzo di cui parlo è l'insicurezza"[193]. Un prezzo, tutto caricato sull'individuo e molto alto se si associa a tutte le scelte che una persona libera potrebbe fare. Ogni scelta, infatti, vista la difficoltà di controllare la situazione[194], deve essere fatta, senza nessuna garanzia sui risultati previsti. "*Fluttuare da un rischio all'altro è di per sé un'esperienza snervante che genera una quantità di ansie e paure autentiche e assolute […] ma il danno non finisce qui […] a causa dell'endemica insicurezza, la presa sul presente è una qualità manifestamente assente dalla condizione degli uomini e delle donne di oggi*"[195].

Aumento dei rischi e mancata presa sul presente, a volte analizzata come causa altre come effetto, possono diventare punti di vista privilegiati per chi si vuole occupare di orientamento. Il processo d'individualizzazione[196], nel momento in cui conferisce ad un numero crescente di uomini e donne la libertà di sperimentarsi, assegna loro anche il compito di acquisire competenze per poter controllare le conseguenze delle loro scelte. Questo perché il diritto all'autorealizzazione, oramai legittimato nella attuale società, potrà essere praticato solo da soggetti "non deficitari"[197]. "*L'abisso crescente tra il diritto all'autoaffermazione e la capacità di controllare il contesto sociale che rende possibile o irrealistica tale autoaffermazione pare la maggiore contraddizione della "seconda modernità"; una contraddizione che, procedendo per tentativi attraverso la riflessione critica e un'audace sperimentazione dovremmo imparare a contrastare collettivamente*"[198]. Questa assenza di controllo o presa sul presente, quale caratteristiche della contemporaneità che si manifesta con la vulnerabilità, precarietà, fragilità, minacciabilità di qualsiasi posizione sociale, comporta che "*la fiducia, condizione indispensabile per progettare razionalmente e agire con convinzione, vagola alla vana ricerca di una terra sufficientemente ferma cui ancorarsi*"[199]. E senza fiducia e senza presa sul presente non ci può essere l'ambizione di trasformare il presente in riferimento ad un futuro progetto.

---

[193] Z. Bauman, *La Società individualizzata*, Il Mulino, 2002, pp. 60

[194] Per una analisi del carattere precario dei valori di orientamento nell'epoca dell'egemonia della produzione vedere F. Crespi, *Le vie della Sociologia*, Il Mulino, 1998, pp. 321-322.

[195] Z. Bauman, *op. cit.*, 2002, pp. 68-69.

[196] Una definizione del processo di individualizzazione come processo caratterizzato dal liberare la biografia delle persone dalle direttive e dalle sicurezze tradizionali la si trova nel testo di U. BECK, *Il normale caos dell'amore*, Bollati Boringhieri, 1996, p. 14.

[197] Z. Bauman pone con estrema lucidità in due suoi diversi testi la questione del deficit dell'io nella attuale società contemporanea. Nel testo *Il disagio della postmodernità* parla di condanna per gli uomini ad assumere decisioni sotto la propria responsabilità e fa emergere l'estrema difficoltà di approfittare di tale libertà per costruirsi una personalità autoguidata e autoregolata. Z. Bauman, *op. cit.*, 2002b, p. 165. Nel testo *La società individualizzata* mette in evidenza che nel nostro tempo alla base del sentimento di impotenza e di incapacità ad agire razionalmente non c'è la pressione di un ideale irrangiungibile quanto l'assenza di ideali e di punti di riferimento fissi e stabili per l'itinerario della vita.

[198] Z. Bauman, *op. cit.*, 2002, p. 68.

[199] *Ibidem*, p. 70.

L'aumento dei rischi, la depressione, l'inadeguatezza, la mancata presa sul presente, l'adattamento passivo come prezzo pagato alla libertà sono realtà dell'attuale condizione giovanile o sono solo astratte elaborazioni teoriche? Interessanti al riguardo sono i dati relativi alla valutazione dell'adeguatezza delle risorse di cui dispongono gli adolescenti. "*Circa un quarto dei giovani non si dichiara particolarmente soddisfatto del "bagaglio di attrezzi interni" con cui affronta i passaggi che la crescita richiede e con cui gestisce il turbamento emotivo che i nuovi compiti inevitabilmente comportano. […] La scontentezza per la capacità di prendere decisioni fa supporre che l'area critica sia quella dell'affermazione della propria autonomia, affermazione che, rispetto ai desideri, viene percepita come ancora troppo limitata e […] accompagnata da ansia e confusione. […] Il confronto tra i risultati del 2000 con quelli ottenuti nel 1996 evidenzia un dato: la soddisfazione per la capacità di presa di decisione sta diminuendo. […] È un fenomeno che, per quanto ridotto va tenuto sotto osservazione perché può testimoniare l'avanzare, soprattutto tra i più giovani, di una situazione di conflittualità tra l'aspirazione ad affermare la propria autonomia e la percezione di una realtà (interna piuttosto che esterna) che rallenta o inibisce rispetto all'ideale*"[200].
Come progettare interventi di sostegno alla scelta in queste condizioni?

Se Bauman si esprime in termini di rischio e mancata presa sul presente per parlare del prezzo pagato dall'individuo per la libertà ottenuta, Crespi pone il problema nei termini di depressione, rifiuto della partecipazione e dell'affievolirsi della solidarietà sociale[201].
Esaltazione dell'autoaffermazione individuale e conseguente rifiuto della partecipazione e affievolirsi della solidarietà sociale sono anche esse realtà della condizione giovanile? Se analizziamo la condizione giovanile ci accorgiamo che i valori della vita collettiva (associati alla solidarietà, all'eguaglianza sociale, alla libertà alla democrazia e alla patria) considerati importanti non sono visti dai giovani come esercizio di virtù civiche o come riconoscimento di diritti generalizzati, quanto come elementi costitutivi della propria identità personale. "*Vi è sempre maggior rilievo dato alla vita di relazione ed ai rapporti interpersonali ma tali rapporti vengono vissuti ed agiti nel proprio intorno immediato; le dimensioni del collettivo, dell'impegno pubblico, delle cosiddette "virtù civiche" si spostano sempre più sullo sfondo degli schemi valoriali che guidano i comportamenti giovanili. Ne consegue un insieme di atteggiamenti e di orientamenti all'azione che sembra sempre più rinserrarsi nella ristretta cerchia degli affetti sicuri, delle certezze che derivano solo dallo stare insieme e dal sostenersi a vicenda tra chi condivide i nostri stessi criteri di giudizio, i medesimi modi di vita, lo stesso ambiente sociale. L'altro appare sempre più lontano, la società viene relegata nel retroscena*"[202] .

[200] C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *op. cit.,* 2002, pp. 52-54.
[201] F. Crespi, *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*, Editori Laterza, 2004, p. 7.
[202] C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *op. cit.,* 2002, p. 48.

4.9 Ripensare l'orientamento: una sfida da accogliere

Se questa è la situazione, cosa si può fare in qualità di operatori? Mettersi nella prospettiva di ricostruire per i giovani tessuti comunitari diffusi ed estesi valorizzando dimensioni dell'agire non di stampo economico può essere produttivo anche per l'orientamento?

Il mito di una flessibilità condizione della libertà dai vincoli. Essere aperti al cambiamento, essere flessibili viene presentata come una qualità indispensabile per agire liberamente, in quanto gli esseri umani sono liberi proprio perché sono capaci di cambiare. Ecco allora che in nome del cambiamento e sulla base dell'assunto che le mutevoli richieste esterne devono determinare le strutture organizzative si promuovono strutture organizzative a rete "aperte", si promuovono ristrutturazioni radicali in nome dell'efficienza, si rincorre nella produzione la specializzazione flessibile basata su alta tecnologia, velocità delle comunicazioni e decisioni rapide, si promuove la decentralizzazione del potere, si individualizzano i tempi di lavoro. Con stringenti argomentazioni R. Sennett mostra come nella "*rivolta contro la routine, la nuova libertà mostra un volto ingannevole. Per le aziende e gli individui, […] il tempo della flessibilità è il tempo di un nuovo potere. La flessibilità conduce al disordine, ma non alla libertà dai vincoli*"[203]. Individuo flessibile e disposto a rapidi cambiamenti in luoghi continuamente mutevoli. "*Nel mondo che abitiamo all'alba del XXI secolo, le mura sono tutt'altro che solide e assolutamente non erette una volta e per sempre. Al contrario ricordano piuttosto le pareti divisorie delle scatole di cartone, o dei pannelli mobili sempre pronti a mutare dislocazione in base alle diverse esigenze. In alternativa, potremmo dire che le anguste gabbie di ferro dell'epoca di Max Weber sono state sostituite da matasse di cotone grezzo; il vento le attraversa lasciandosi dietro piccole fessure che immediatamente si rimarginano. Oppure potremmo pensare a un mondo che va trasformandosi da arbitro rigorosamente imparziale in uno dei contendenti in lizza, e in quanto tale sempre pronto a fare trucchetti, a tramare nell'ombra e a barare alla prima occasione*"[204].
La precarietà in cui l'individuo contemporaneo vive abbandonato a se stesso, in un universo mutabile fragile insicuro ed inaffidabile "*che trama nell'ombra*", nel quale non si ha la certezza che si continueranno ad incontrare le stesse persone per lungo tempo, che si continuerà a vivere negli stessi luoghi, dove la routine del lavoro si dissolve ancor prima di essere assimilata, dove svaniscono fabbriche e specializzazioni senza lasciare tracce, dove la reciproca condotta non avrà un senso perché non si risponderà delle proprie azioni, potrebbe essere interpretata come un "*declino dell'esperienza comunitaria*" difficilmente ricostruibile[205].
Tale flessibilità/precarietà con le conseguenti richieste all'individuo di essere mobile, leggero e adattabile istantaneamente rischiano di diventare "*canoni obbligatori di comportamento universale*", non soggetti alla possibilità di scelta. Un rischio

[203] R. Sennett, *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, 2001, p. 59.
[204] Z. Bauman, *Voglia di Comunità*, Laterza, 2001, p. 45.
[205] Per una analisi del declino della comunità come fenomeno che si autoalimenta si rimanda a Bauman (*Ibidem,* p. 48).

reale che emerge con forza nel momento in cui ci confrontiamo con alcuni dati statistici sulla condizione giovanile. "*Accanto a consistenti minoranze che esprimono un vero e proprio timore verso ciò che potrà accadere ("vedo il mio futuro pieno di rischi ed incognite": 29,8%) o addirittura una esplicita rinuncia a farsi carico del proprio destino ("è inutile fare tanti progetti perché succede sempre qualcosa che ti impedisce di realizzarli": 16,7%), troviamo cospicue maggioranze che sostengono la rischiosità di anticipare scelte rigide e precise ("nella vita è meglio tenersi sempre aperte molte possibilità e molte strade": 70,4%) quando non il principio della reversibilità di ogni scelta ("anche le scelte più importanti della vita non sono mai per sempre, possono essere riviste": 56,8%). Sotto questa luce si comprende come per molti giovani i passi decisivi di uscire dall'ala protettiva della propria famiglia e di accollarsi le responsabilità di una convivenza di coppia, di una nuova famiglia, della nascita di un figlio vengano visti come una limitazione delle proprie possibilità di scelta e retroazione*"[206].

Questi spunti possono offrire interpretazioni alla tendenza di molti giovani a "*procrastinare scelte*"? Per un giovane è difficile scegliere per le proprie debolezze, per le troppe alternative a disposizione o per la paura di scegliere e fissare una posizione tra le tante? "*D'altra parte, una posizione fissa tra un'infinità di possibilità non è una prospettiva molto più allettante. Nella nostra epoca di modernità liquida in cui l'eroe popolare è l'individuo libero di fluttuare senza intralci, l'essere "fissati", "identificati" inflessibilmente, diventa sempre più impopolare […] i luoghi cui era tradizionalmente affidato il sentimento di appartenenza (lavoro, famiglia, vicinato) o non sono disponibili o, quando lo sono, non sono affidabili, e perciò quasi sempre incapaci di placare la sete di socialità o calmare la paura della solitudine e dell'abbandono*"[207].

***Il mito di un individuo autonomo, responsabile e capace di indipendenza rispetto alle situazioni concrete in cui si trova*.** Le lenti deformanti dei modelli culturali più potenti presentano identità frutto di scelte individuali oscurando i fattori sovraindividuali nell'elaborazione delle nostre esperienze. L'ideologia dominante che porta a considerare ogni soggetto un soggetto autonomo, responsabile e indipendente "*rinvia a ciò che gli psicologi sociali chiamano la "norma d'internalità", ovvero una convinzione che porta le persone ad attribuire un maggiore valore alle spiegazioni causali degli eventi psicologici, accentuando il peso sociale dell'attore. Questa rappresentazione ci porta a considerare lo sviluppo personale di ciascuno come una specie di regola morale fondamentale che può essere così espressa: "autodeterminati"*[208]. Tale processo può essere associato a quello che Bauman, seguendo le analisi di Beck[209], chiama un processo di individualizzazione inteso come destino e non come scelta. Uomini e donne "*se si ammalano è perché non hanno seguito un regime salutistico con sufficiente risolutezza e zelo, se sono disoccu-*

[206] C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *op. cit.*, 2002, pp. 36-37.
[207] Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Editori Laterza, 2003, pp. 31-32.
[208] J. Guichard, M. Huteau, *op. cit.*, 2003, p. 10.
[209] Il riferimento è al testo di U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, 2000.

pati, è perché non sono riusciti ad acquisire le competenze necessarie per superare un colloquio di lavoro […] Almeno, ciò è quanto viene loro detto ed essi stessi sono giunti a credere, per cui si comportano come se questa fosse la realtà delle cose. […] Rischi e contraddizioni continuano ad essere prodotti sociali; solo il dovere e la necessità di affrontarli vengono trasferiti sul piano individuale. Per farla breve: c'è un abisso crescente tra l'individualità come destino e l'individualità come capacità pratica di autoaffermazione (cioè come individuazione […]) il punto cruciale è che colmare tale abisso non rientra in questa capacità"[210].

Il mito di un individuo autonomo si sostiene solo a patto che si oscurino i fattori sovraindividuali "determinanti" il corso della vita individuale. Questo mi sembra un punto centrale, ciò che attualmente viene negato all'individuo è "*la possibilità di individuare i nessi che collegano il destino del singolo ai modi e ai mezzi con i quali funziona la società nel suo complesso; […] relegandoli inesplorati, sullo sfondo dei progetti di vita individuali e trasformandoli in "meri fatti" che i narratori, non possono contestare o negoziare, né singolarmente né in gruppo, né collettivamente. Una volta rimossi dalla vista e dal pensiero i fattori sovraindividuali che determinano il corso di una vita individuale, diventa difficile apprezzare il valore aggiunto dell'"unire le forze" e "tenersi per mano" e si indebolisce o si annulla l'impulso ad affrontare (e a maggior ragione ad affrontare criticamente) il modo in cui la condizione umana è determinata*"[211].

Ogni individuo si trova così costretto a narrare "peripezie personali" solo blandamente collegate alle vicende comuni e con sempre meno strumenti critici per affrontare le "condizioni". Questa situazione viene rappresentata dalla lettura dei dati sulla condizione giovanile quando si afferma "*chi non ce la fa, chi rinuncia non solo a pianificare ma anche a desiderare di mettersi al centro della propria vita, si sente poco potente, a disagio e inadeguato. […] Coloro che si sentono scarsamente dotati di potere rispetto alla propria vita e alle proprie scelte si piacciono anche poco: sentono di poter far poco affidamento su capacità e forze interne e, in egual modo, sentono inadeguate e perciò poco affidabili le persone che hanno intorno, sia tra i coetanei sia nella cerchia familiare*"[212].

Il mito della competizione e della sfiducia nell'altro come unica strada per costruire la propria identità. Se si consultano i dati di una ricerca condotta nel 1999 presso l'Istituto Cattaneo finalizzata alla esplorazione di atteggiamenti e valori di 6.000 studenti delle ultime classi delle scuole medie superiori emergerà dalla distribuzione di frequenze relative alla fiducia la prevalenza della sfiducia nella nostra società e soprattutto la trasmissione di questo tratto culturale da una generazione all'altra[213]. Quali conseguenze per i giovani nella fase più delicata delle loro scelte? Una prima conseguenza è messa in luce dallo stesso autore quando afferma "*questa per-*

[210] Z. Bauman, *op. cit.*, 2002, p. 64.
[211] *Ibidem*, p. 17.
[212] C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *op. cit.*, 2002, p. 65.
[213] R. Cartocci, *Diventare grandi in tempi di cinismo,* Il Mulino Studi e Ricerche, 2002, pp. 88-89.

cezione negativa degli altri […] alimenta un chiaro disagio, in quanto dà vita ad una contraddizione tra i modelli di attribuzione di senso al mondo, dettati dall'eredità culturale, e l'aspirazione ad una più ampia socialità [...] connessi alla giovane età dei soggetti"[214]. Inoltre tali dati potrebbero essere interpretati alla luce della perdita di occasioni di relazione che tale mancanza di fiducia produce. Siamo sicuri che il contare sulle proprie forze e sui soli legami forti (familiari o canali ufficiali) permettono all'individuo di realizzare i propri scopi? Anche se si resta nell'ambito degli scopi individuali sono interessanti le ricerche relative alla forza dei legami deboli (amicizie, conoscenze informali) per l'inserimento nel mondo del lavoro o per intraprendere carriere politiche[215].

Quali fattori culturali sono alla base della sfiducia vissuta e registrata dalle ricerche sul campo?

"*La libertà dei moderni è quella per cui l'uomo conferisce a se stesso, senza vincoli e condizionamenti, la propria identità. Non si tratta solo del potere di fare, ma del potere di essere, di diventare, di trasformare se stessi e il mondo. Il fatto che il titolare di una simile libertà sia identificato nell'individuo preannuncia che non appena essa cercherà di realizzarsi, l'unico vero ostacolo sarà dato dall'esistenza e dalla libertà dell'altro. Per questa via, a poco a poco […] trova cittadinanza l'idea che esistere significhi competere. La competizione […] diviene la prassi dell'affermazione di sé attraverso la negazione degli altri. […] Sul piano filosofico e scientifico essa viene assunta e resa normativa dall'individualismo metodologico dell'antropologia borghese. Sul piano sociale e storico il dispiegarsi di questo paradigma del conflitto giunge a manifestarsi nel corso dei secoli […] sotto la forma di una cultura dell'estraneità e dell'ostilità in cui sono destituiti di valore qualsiasi comunanza o vincolo interumano*"[216].

Per affrancarsi da una simile prospettiva dovrà maturare la consapevolezza che "*la libertà vive effettivamente di possibilità, ma non di ogni possibilità. […] La libertà, infatti, vive delle sue possibilità specifiche, cioè di quelle possibilità e condizioni che alimentano e armonizzano la rete di relazioni che costituisce sempre di nuovo l'essere umano. Penso alle relazioni del/nel soggetto con il desiderio di riconoscimento e di felicità, con la ricerca della verità e del senso, con la vocazione personale, con la responsabilità, con il compito di accogliere e realizzare il bene, con la temporalità stessa dell'esistenza, con la dignità dell'essere persona umana. […] L'essere e il diventare liberi devono dunque misurarsi, di fatto, con l'intero campo dell'esistenza nella concretezza delle relazioni intra- e inter- personali che la costituiscono e, di diritto, con il valore e la destinazione di ciascuno*"[217]. Tale mutamento di paradigma impone di uscire da una concezione della dipendenza come fardello[218] di cui liberarsi ed impegnarsi nella ricostruzione di legami di condivisione.

---

[214] *Ibidem*, p. 113.
[215] Riferimenti bibliografici in merito vengono dati nel testo di R. Cartocci, *op. cit.,* 2002, pp. 40-41.
[216] R. Mancini, *Senso e Futuro della Politica*, Cittadella editrice Assisi, 2002, pp. 20-21.
[217] *Ibidem*, pp. 136-137.
[218] Una analisi della dipendenza vissuta come una condizione vergognosa la si trova in R. Sennett, *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, 1999, p. 140.

4.9 Ripensare l'orientamento: una sfida da accogliere

Una motivazione forte per seguire questa strada, anche restando all'interno del paradigma dell'individualismo metodologico, la troviamo negli attuali studi relativi al "capitale sociale"[219]. Capitale sociale, un concetto che sta ottenendo una crescente fortuna nell'analisi socio-politica e che ha avuto il merito di attirare l'attenzione sull'importanza, sia nella sua versione di risorsa individuale che collettiva, dei legami informali. Il capitale sociale, costituito dall'insieme di risorse relazionali che l'individuo in parte eredita e largamente costruisce da solo, rende possibile all'individuo il conseguimento di fini altrimenti non raggiungibili. "*Più gli individui dipendono gli uni dagli altri, maggiore è la dotazione di capitale sociale di una determinata struttura. Più alto è il numero di obbligazioni di cui gli individui dispongono […], maggiore è il capitale sociale su cui possono contare*"[220].

Il mito della ragione tecnica come unica strategia di scelta. La razionalità "tecnica" è l'unico modello da adottare quando ci si orienta? Nei momenti di forte disorientamento quando non sono chiari gli obiettivi da raggiungere quali le possibili alternative? Interessante al riguardo l'analisi di Bauman relativa alla differenza tra il processo di individualizzazione che ha caratterizzato la modernità e quello attuale. Nella nostra "modernità liquida" "*non solo le collocazioni individuali nella società ma i luoghi ai quali gli individui possono aspirare di accedere […] si liquefanno rapidamente e ben difficilmente possono fungere da fulcro per i progetti di vita. Questa nuova mobilità e fragilità degli obiettivi ci colpisce tutti, capaci e incapaci, colti e incolti, faticatori e sfaticati; poco o nulla di quello che possiamo fare seguendo con diligenza i canoni odierni è in grado di "legare il futuro*"[221]. Se il Novecento eccelleva nella sovrapproduzione di mezzi e il problema dell'identità agli albori della modernità era "come arrivare a destinazione", ora afferma Bauman assomiglia al problema "dove potrei andare? Dove mi porterà la strada che ho preso?" perché i mezzi sovrabbondanti si sono messi alla ricerca dei fini.
Le teorie sottese alle attuali pratiche di orientamento trascurano che "*quando il problema della scelta consiste nel decidere tra mezzi alternativi per raggiungere un determinato fine […] il ricorso alla ragione tecnica è di per sé sufficiente. Ad essa chiediamo l'algoritmo risolutivo. Ma quando la domanda diviene "che cosa è bene che io voglia", vale a dire quando si tratta di scegliere tra fini diversi, la necessità di disporre di un criterio di scelta fondato sulla categoria del giudizio di valore diviene irrinunciabile*"[222]. Ciò significa che nessun progresso tecnologico, nessun aumento di informazioni potrà mai fornire criteri di valore sulla cui base scegliere un progetto di vita e risolvere ogni problema di scelta.

---

[219] "*il capitale sociale designa l'esistenza, in un collettivo di individui, di quelle condizioni che ne fanno una comunità: un ethos condiviso, un'obbligazione morale vissuta nei confronti di un'idea di bene comune, il conseguente senso di una comunione di intenti, di fiducia e solidarietà reciproca*", R. Cartocci, *op. cit.*, 2002, p. 58.
[220] A. Bagnasco, F. Piselli, A. Pizzorno, C. Trigilia, *Il Capitale Sociale,* Il Mulino, 2001, p. 50.
[221] Z. Bauman, *op. cit.*, 2002, p. 184.
[222] S. Zamagni, *La condizione giovanile tra utilismo e autenticità*, in *Dialoghi* n.2, Giugno 2003, pp. 31-32.

4.9 Ripensare l'orientamento: una sfida da accogliere

Individualità attenuate: ripensare le finalità dell'orientamento

Come accennato in premessa la riflessione teorica sull'orientamento sembra trascurare la riflessione sulle finalità etiche e sociali delle pratiche, quelle che ad esempio mettano in campo il servire la società o un ampliamento delle responsabilità dell'individuo, mantenendo così inalterata la visione secondo la quale lo sviluppo dell'individuo e la ottimizzazione dei risultati delle sue scelte sono il fulcro di tutto il meccanismo. Dissentire su tale unica finalità, ripensando alla relazione tra dimensione individuale e sociale dei percorsi di vita ed uscendo quindi dalla visione riduttiva che fa del progetto di vita individuale o un progetto di autoaffermazione o un progetto di totale integrazione, potrebbe così promuovere nei giovani l'idea che la realizzazione di sé, anche nel momento in cui si sceglie un successivo percorso formativo o una professione, non possa andare disgiunta dall'impegno volontario e responsabile nei confronti di se stessi, nei confronti dell'ambiente, nei confronti degli altri, ed anche nei confronti dei problemi sociali emergenti.

In coerenza con quanto precedentemente mostrato le rinnovate finalità per l'orientamento dovranno essere individuate a partire dalle seguenti rotte:

1. **Società/Comunità un binomio da riunificate.** Se si esce dalla lettura storica del concetto di comunità che ne fa la caratteristica esclusiva delle società tradizionali per seguire quegli autori che la erigono a "concetto sociologico fondamentale" senza il quale non si può comprendere nessuna forma di agire sociale neppure quella caratterizzante la contemporaneità, si potranno individuare, anche all'interno del nostro modello razionale dominante di stampo economico, margini per l'agire di comunità[223]. Il concetto di comunità in sintonia con i teorici del MAUSS dovrà essere recuperato "*non solo come registro specifico dell'associazione, cioè come livello delle relazioni interpersonali primarie […] ma anche come la passione comunitaria della partecipazione alla vita pubblica, che nelle società complesse fa da contro altare alle passioni dell'economia politica, poiché è la sola in grado di incoraggiare la formazione di "spazi pubblici primari", in cui comunità e società tornino a saldarsi l'una con l'altra*"[224].

[223] "*non è azzardato affermare che all'interno della società moderna e post-moderna - nei suoi interstizi, ai suoi margini o nel cuore stesso dei suoi processi- incessantemente si ricreano relazioni comunitarie e legami che si sottraggono alla logica contrattuale del mercato o a quella burocratico-gerarchica dello Stato.[…]Questi esempi così diversi e perfino opposti di comunitarismo informale sono la conferma che il bisogno di comunità rinasce sotto nuove vesti dalle aporie, dai dilemmi e dalle contraddizioni stesse della società moderna e post-moderna, oltre che dallo sviluppo incessante della tecnica*", F. Fistetti, *Comunità*, Il Mulino, 2003, pp. 8-9.
Oppure "*La comunità non può, dunque, essere considerata alla stregua di uno stadio, irrimediabilmente precedente a quello di una modernità ipostatizzata come luogo del razionale e secolare. Essa costituisce piuttosto una dimensione; il suo intreccio con la sfera dell'agire orientato in senso razionale, quello che trova la sua tipica espressione nell'economia e nella scienza, assume nel tempo forme mutevoli, alimentando tensioni e contraddizioni dai connotati sempre nuovi*", R. Cartocci, *op. cit.*, 2002, p. 221.

[224] F. Fistetti, *op. cit.*, 2003, p. 158.

4.9 Ripensare l'orientamento: una sfida da accogliere

2. **Promuovere "capitale sociale" come risorsa collettiva.** Dopo aver affermato che la cultura è una struttura vitale che consente agli individui di fare esperienza del mondo e di conferirgli senso per agire e dopo aver chiarito che si vuole riconoscere come significativo per l'esperienza umana oltre al piano razionale, conoscitivo e strumentalizzante, quello simbolico, valutativo e finalizzante che, oltrepassando la dimensione dell'utilità, si pone come un valore, un dover essere, si potrà dare un solido fondamento alla natura del costrutto "capitale sociale"[225] come risorsa collettiva.

3. **Contrastare l'a-progettualità pragmatica**[226]**.** Colmare il deficit dell'io potrebbe significare per i giovani aiutarli a governare la propria vita lungo l'asse storico del tempo contro un atteggiamento pragmatico e utilitaristico. Questa a - progettualità d'altra parte è legata alla condizione di precarietà che, rendendo il futuro incerto, impedisce qualsiasi forma di anticipazione razionale e quel minimo di speranza nel futuro che è condizione di ogni tentativo di cambiamento.

4. **Contrastare il tentativo di presentare come "condizioni oggettive ed ineludibili" aspetti "costruiti" della condizione umana contemporanea.** Se si vorrà, infatti, favorire la pratica della libertà nel momento della scelta anziché accettare le limitazioni della necessità si dovrà problematizzare l'esistenza e l'eventuale natura del confine tra ciò che deve essere considerato "condizione" (intendendo con tale termine lo spazio sociale "non sollecitato" in cui gli individui costruiscono la loro esistenza individuale e che "decide" la gamma delle loro scelte) e "azione" (intendendo lo spazio delle azioni o omissioni soggette a scelte). Perché è proprio la certezza dell'esistenza di un confine oggettivo e non negoziabile tra i due a rendere le condizioni quelle che sono: qualcosa da subire[227].

Individualità attenuate: i semi di una proposta operativa

Definito l'orizzonte culturale intorno al quale ridefinire le finalità, si può strutturare lo scheletro di una proposta operativa caratterizzata dalla costruzione di uno strumento che chiameremo "progetto di vita". Tale strumento dovrà essere in

---

[225] R. Cartocci, *op. cit.*, 2002, p. 58. Un'analisi con ricchi riferimenti bibliografici e spunti critici delle principali definizioni di "capitale sociale" la si trova nella prima parte "Il Capitale Sociale come risorsa morale" del testo.

[226] "*A livello educativo questa incapacità delle persone di governare la propria vita lungo l'asse storico del tempo si manifesta nella proposta alle nuove generazioni di una concezione di vita a-progettuale, di una vita cioè che si costruisce, all'interno della sociotemporalità, attraverso la capacità di cogliere con un atteggiamento pragmatico e utilitaristico le occasioni e le opportunità che la vita quotidiana offre, senza la necessità di porsi domande se queste stesse occasioni sono coerenti o meno con il proprio percorso di vita, ovvero se sono compatibili con i propri sogni di futuro e con la propria storia, individuale e sociale. L'a-progettualità pragmatica ha come esito un percorso di crescita personale delle nuove generazioni sempre più individualizzato e legato alle circostanze in cui la loro vita è immersa.[…] L'assenza di una vera progettualità esistenziale si manifesta nella carenza di aspirazioni, e spesso di speranza, nei confronti del futuro sia personale che sociale*", M. Pollo, *La prigionia del presente: comunicazione e tempo*, in *Dialoghi* n.2, Giugno 2003, p. 25.

[227] Sulla relazione condizione e azione vedere Z. Bauman, *op. cit.*, 2002, p. 14.

grado di aiutare lo studente ad orientarsi perché capace di inserire la scelta lavorativa (o di un successivo percorso formativo) in un più "ampio" disegno di vita.
Per rispondere a tali esigenze lo strumento da strutturare dovrà essere:

- fondato su esperienze significative (stage di orientamento) caratterizzate da uno sguardo "multidimensionale" (aperto anche alla dimensione sociale ed etica) sul mondo del lavoro[228];
- funzionale a rendere lo studente consapevole della complessità della scelta lavorativa nella attuale società. Saranno le proposte formative disciplinari, da strutturare anche sulla base degli spunti di analisi offerti in tale contributo a realizzare tale compito;
- funzionale a rendere lo studente consapevole dei propri limiti;
- caratterizzato dalla fiducia ed aperto agli "altri" perché in grado di far individuare enti, istituzioni, gruppi, associazioni, persone che possano aiutare lo studente nella scelta;
- in grado di aiutare lo studente a valutare la sua scelta in relazione ai suoi condizionamenti, alla sua storia, alle sue aspirazioni, ai suoi valori e sogni etc.;
- in grado di dare visibilità a quei fattori sovraindividuali relegati sullo sfondo dei suoi progetti individuali;
- in grado di promuovere la fiducia nella società e negli strumenti collettivi che possono modificare la realtà.

La voce dell'intelletto è fioca,
ma non ha pace finché non ottiene ascolto.
S. Freud

[228] "*Cogliere relazioni e rapporti, funzionalità e scarti, coerenze e dissonanze fra interiorità soggettiva e contesti di lavoro; fra percezioni o stereotipi dei ruoli lavorativi e loro identità reale; fra sogni o aspettative personali e mondi della produzione; fra scelte culturali, affettive, sociali e direzioni lavorative individuate; fra aspetti "esterni", tecnici e socio-economici, delle professioni ed aspetti interni, relazionali, funzionali, creativi; fra statuti professionali, con la loro domanda di conoscenze e competenze, e percorsi formativi da intraprendere, con la loro offerta curricolare e didattica*". Tali obiettivi sono stati di riferimento per la strutturazione delle schede di osservazione per lo stage nei licei presentate nell'articolo di O. Gobbi, A. Pazzi, *Lo stage nei Licei*, Magellano, n.18, Giunti, 2002.

BIBLIOGRAFIA

Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C., *Il Capitale Sociale*, Il Mulino, 2001.

Bauman Z., *Disagio della post-modernità*, Bruno Mondadori, 2002b.

Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Editori Laterza, 2003

Bauman Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, 2002.

Bauman Z., *Voglia di Comunità*, Laterza, 2001.

Beck U., *Il normale caos dell'amore*, Bollati Boringhieri, 1996.

Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, 2000.

Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, 2002.

Cartocci R., *Diventare grandi in tempo di cinismo*, Il Mulino Studi e Ricerche, 2002.

Crespi F., *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*, Editori Laterza, 2004.

Crespi F., *Le vie della Sociologia*, Il Mulino, 1998.

Diamanti I. (a cura di), *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Milano, Il Sole 24 ore, 1999.

Donati P., Colozzi I. (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bologna, Il Mulino, 1997.

Gobbi O., Pazzi A., *Lo stage nei Licei*, Magellano, n.18, Giunti, 2002.

Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale,* Raffaello Cortina Editore, 2003.

Mancini R., *Senso e Futuro della Politica*, Cittadella editrice Assisi, 2002.

Messeri A., *Quale teoria per l'orientamento?*, Magellano, 19, 2004.

Messeri A., *Scelte dei giovani e orientamento*, Magellano, 16, 2003.

Morin E., *L'identità umana*, Raffaello Cortina, 2002.

Pollo M., *La prigionia del presente:comunicazione e tempo,* in Dialoghi n.2, Giugno 2003.

Scaratti C., *La formazione tra psicologia culturale e orientamento psico-sociologico,* in C. Kaneklin, G. Scaratti (a cura di), *Formazione e Narrazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.

Sennett R., *L'uomo flessibile, Feltrinelli*, Milano, 1999.

Taylor C. (1993), *Le radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli.

Vinante M., *La condizione dei giovani tra processi formativi e lavoro: orientamento e ricerca di occupazione*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, 2002.

Zamagni S., *La condizione giovanile tra utilismo e autenticità*, in Dialoghi n.2, Giugno 2003.

Niente come tornare in un luogo
rimasto immutato ci fa scoprire quanto siamo cambiati.
Nelson Mandela

4.10 ORIENTAMENTO: I LUOGHI DELLA FORMAZIONE[229]

di Alfredo Tamborlini[230]

Luoghi reali e luoghi virtuali

Esistono ancora i luoghi? La domanda può apparire banale o provocatoria, ma mi permetto di insistere. Esistono ancora i luoghi così come noi li abbiamo sempre percepiti e considerati? Oppure i luoghi hanno frantumato i propri confini e si sono aperti e mescolati ad altri luoghi perdendo la propria tipicità e acquisendo una molteplicità di funzioni? Addirittura potremmo sostenere che, accanto ai luoghi reali, sono nati i luoghi virtuali. Inesistenti ma a volte più solidi di quelli tangibili. Per non parlare dei luoghi della mente sempre più esplorati e conosciuti.

Il concetto di luogo cambia, si modifica, si dilata e favorisce un nomadismo tra reale, virtuale e immaginario che non necessita di riferimenti, di pareti, di elementi di riconoscimento. Perché ha perso la funzione originaria o, almeno, l'ha vista affievolirsi, superare i suoi confini. Posso ascoltare la musica in un Auditorium, a casa, in macchina o in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento con il mio Ipod.

La funzione che caratterizzava un luogo perde l'elemento di staticità che la confinava in quel luogo e dava allo stesso luogo un senso, una riconoscibilità. Pensiamo alla biblioteca. È abbastanza recente la notizia della nascita di una biblioteca virtuale che consente di scaricare gratuitamente tutti i libri di testo di tutto il mondo dall'asilo all'università. Un progetto Internet che si basa su due concetti: libera diffusione del sapere e *open source*. Un non luogo che ci consente di stare comodamente seduti davanti al computer. La funzione biblioteca ha cambiato luogo, si è staccata dagli scaffali e naviga nel web per raggiungere tutti i luoghi. Certo, molti, come me, continueranno a preferire la biblioteca reale e questa si trasformerà sempre più in luogo di culto. D'incontro tra appassionati, modificando ancora una volta la propria funzione.

Un'altra caratteristica dei luoghi è che acquisiscono una molteplicità di funzioni. La libreria non è più solo il luogo in cui è possibile comprare dei libri. Si comprano altri oggetti. Si ascoltano conferenze. In molti casi, si può andare per bere un caffè, ad ascoltare musica. I confini della libreria si sono dilatati, così come i confini del-

[229] Il seguente contributo è stato proposto in occasione del convegno *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, svoltosi a Roma il 5-6 dicembre 2005 ed organizzato dall'area *Politiche per l'orientamento* dell'ISFOL.

[230] Nato a Roma, Alfredo Tamborlini si è sempre occupato di formazione in enti pubblici e realtà private. È stato Direttore Generale dell'ISFOL per tredici anni ed ha ricoperto incarichi in organismi internazionali. Attualmente è Presidente dell'*Associazione Eulearning*. Oltre a pubblicazioni scientifiche, ha scritto e pubblicato anche alcuni romanzi aggiudicandosi nel 2007 il secondo premio al Concorso letterario "Delitto d'autore" con il giallo inedito *Cioccolatini a via Giulia*.

la casa, dell'ufficio. Invece, i confini dei luoghi deputati alla formazione resistono contro ogni logica.
E la formazione rischia di restare confinata e, come tutto ciò che è segnato dai confini, è minacciata e isolata.

I luoghi della formazione

È innegabile che esistano ancora luoghi deputati alla formazione. Le scuole, i centri di formazione, le università, ma dove si trova la funzione formazione? Credo che la risposta non sia semplice. A prima vista si potrebbe affermare che la funzione formazione è strettamente legata ai luoghi della formazione. È tautologico. Ma quale formazione? E quanta formazione si trova nei luoghi della formazione e quanta ha tracimato da questi luoghi e si trova fuori, in tutti gli altri luoghi, reali, virtuali e immaginari?
Non è una novità il fatto che anche al di fuori della scuola, nella vita quotidiana, nella famiglia, nei giochi con il gruppo dei pari, nella lettura di quotidiani, di romanzi, al cinema o davanti alla televisione, si sviluppino momenti di formazione al di fuori dei confini della scuola. Ma questi momenti di formazione informale hanno sempre ruotato intorno al perno solido della formazione formale.
Ora, a me pare che ci troviamo in una situazione che vede il prevalere della funzione formazione informale mentre la formazione formale è aggrappata alla forma perdendo di contenuto e di sostanza. E dai confini di questa formazione attenta alla forma è stato cacciato il sapere che appare non necessario, superfluo a fronte delle esigenze urgenti ed ineliminabili di una società che ci ostiniamo a definire in continua, rapida trasformazione.
Nei confini della formazione attenta alla forma si fa sempre più spazio il concetto di competenza inteso come pilastro non eludibile per essere competitivi nella società. E ciò è innegabile. Ma è innegabile anche che senza sapere non c'è competenza o, meglio, ci sono competenze che, a fronte della prima innovazione che richiede di modificarle, si frantumano e mostrano la loro fragilità.
"*Se il possedere un mestiere è necessario per quel minimo di libertà materiale senza la quale tutta la vita personale è soffocata, la preparazione a un mestiere, la formazione tecnica e professionale non potrà essere il centro e il motore dell'azione educativa*" (Emmanuel Munier).
Inseguire l'evoluzione delle competenze è arduo e forse inutile.
Il luogo formazione sta rinunciando all'unica funzione che consente di riconoscerlo, di mantenerlo, di sostenerlo: il sapere. Non solo. Il lungo percorso all'interno della formazione formale (la scuola) risulta spesso essere un viaggio al buio.
È raro che qualcuno spieghi agli studenti dove sono, perché devono studiare e come devono studiare. È difficile che qualcuno spieghi agli studenti cosa vanno a fare a scuola. Tutto è affidato alla buona volontà degli insegnanti, alle capacità delle famiglie, alla capacità di aggregazione degli studenti. Ma gli insegnati sono occupati nella trasmissione di spicchi di conoscenze e non è detto che l'insieme di tanti singoli spicchi faccia un'arancia. Non è detto, inoltre, che tutte le famiglie abbia-

no le capacità, le possibilità, la disponibilità d'intervenire. La capacità di aggregazione degli studenti è molto forte, ma i motivi, gli obiettivi dell'aggregazione non coincidono sempre con quelli della scuola e sono comunque orientati più alla formazione informale che a quella formale.
Se, per ipotesi, questo scenario fosse vicino alla realtà, quali azioni potrebbero essere attivate per favorire il collegamento tra formazione formale e formazione informale, luoghi e non luoghi, per consentire la progettazione di percorsi che siano in grado di attraversare il sapere e di portare in modo consapevole alla costruzione di competenze modificabili in relazione agli inevitabili cambiamenti?
Non credo che esistano risposte certe, ricette sicure per questo obiettivo. Certo un ruolo importante potrebbe svolgerlo l'orientamento se intorno all'orientamento non ci fosse quella confusione che lo rende di difficile utilizzazione.

L'aedo, il rapsodo e l'aio

Forse si potrebbe ribaltare la domanda. Che tipo di persona deve uscire da un percorso formativo per vivere consapevolmente in una società complessa? Ma anche questa è una domanda difficile. Per tentare di dare una risposta mi limiterò a confrontare due figure professionali, l'Aedo e il Rapsodo, e affido a quanto trovato nell'Enciclopedia Einaudi dell'antico, la definizione delle due figure*: il termine 'aedo' indica genericamente un cantore che esegue i suoi canti accompagnandosi con uno strumento a corda, con particolare riguardo ai cantori omerici o preomerici. L'aedo è per essenza un improvvisatore, che adatta creativamente il patrimonio di temi e formule da lui appreso, alle diverse occasioni del canto, che nel mondo omerico sembrano limitarsi a feste o banchetti regali, mentre in seguito si allargheranno sino a comprendere feste pubbliche e competizioni poetiche. In questo senso il termine 'aedo' è spesso opposto dai moderni a 'rapsòdo', il quale indica invece un cantore non creativo, che si limita a riproporre canti altrui*. Ecco, credo che l'aedo rappresenti bene, se siamo in grado di non dare una connotazione negativa all'improvvisazione, alcune delle caratteristiche della persona che deve uscire da un percorso formativo.
Purtroppo la formazione formale si limita a preparare dei rapsodi. Alexandre Dumas padre si chiede: come è possibile che i bambini siano così intelligenti e la maggior parte degli uomini sia così stupida? Deve dipendere dall'educazione, è la risposta che si dà.
Scavando nel passato è possibile notare che l'alta borghesia e la nobiltà non affidavano spesso l'istruzione dei propri figli alla scuola, ma preferivano affidarne l'educazione ad un aio. Chi era costui? Il termine si presta a diverse etimologie. Alcuni sostengono sia di origine gotica: curare, curatore, custode. Per altri deriva dall'illirico e significa cura, impegno sollecitudine; per altri ancora deriva dal basco con il significato di colui che segue, che guarda ed altri ancora lo fanno derivare dal greco: conduttore.
L'aio era la figura alla quale era commessa la cura di custodire ed educare i figli. L'aio era colui che, con cura, impegno, sollecitudine, seguiva, conduceva il giovane ram-

pollo di buona famiglia nell'arduo e complesso percorso degli studi e della vita di società.
Certo, mi rendo conto che riproporre la figura dell'aio oggi può suscitare, nel migliore dei casi, ilarità ma credo anche che quella che potrebbe aiutare i giovani possa essere una figura molto simile a quella dell'aio.
Una persona che si prenda cura di loro con impegno e sollecitudine, non tanto per insegnare, ma per seguirli, per condurre alla scoperta dell'apprendimento. Una figura che renda vivo il compito degli insegnati arroccati nel loro compito di esperti disciplinari, una figura che sia in grado di aprire le porte dei diversi luoghi e dei non luoghi, che sappia indicare i corridoi che li collegano.
Una figura che sia in grado, banalmente, di spiegare perché si deve studiare, come si studia, come si fa un riassunto, come si impara, quali sono i percorsi individuali di apprendimento. Che si occupi, in altre parole, di tutto quello che gli insegnanti danno per scontato. Non solo. Che apra i giovani alla vita sociale che non è solo lavoro. Una figura in grado di dialogare con le famiglie, gli insegnati e la società. Se lo vogliamo chiamare orientatore va bene, ma non confondiamolo con chi sviluppa azioni di *counselling*, di somministrazione di test o di certificazione di competenze, di gestore di informazioni. Azioni importanti ma che rischiano di essere inutili se non si fondano su un preventivo intervento più profondo, più ampio, di crescita.

Il valore della personalità

"*In una parola, io dico che tutta la città è la scuola (paideusis) della Grecia e, se ci consideriamo uno per uno, mi sembra che ciascuno, da noi, si presenti autosufficiente, nelle circostanze più varie, con la massima grazia e versatilità*" (Pericle per bocca di Tucidide).
Ecco, forse per inseguire i cambiamenti, ci siamo lasciati indietro la pedagogia o, meglio, la paideia.
Paideia come risultato di un progetto comunitario consapevole, che giustifica anche il primato della città (oggi potremmo dire, forse, società). Quello che manca alla scuola è di appartenere. La scuola è sempre più un corpo estraneo. Non è il risultato di un progetto comunitario consapevole.
La scuola è un'industria come tante che sforna giovani sfiorati da un cambiamento subìto. Come fa un'industria preoccupata più delle proprie maestranze che del prodotto, avulsa dalla comunità che l'ha creata, a preparare il Cives? Certamente non può. E, d'altro canto, non può esistere comunità senza scuola. Il problema è riflettere su quale scuola. Il vero equivoco di fondo della scuola ce lo ricorda Ivan Illich: "*la scuola è un'istituzione fondata sull'assioma che l'educazione è il risultato dell'insegnamento*". Cicerone ci ricorda che c'è un'arte del sapere e un'arte dell'insegnare.
Forte della mia ignoranza, mi affido all'Enciclopedia filosofica, voce Paideia: ''*Nel suo significato letterale ed originario vale ''educazione" come tecnica con cui il fanciullo è preparato alla vita. Nondimeno il termine nel mondo ellenico andò sempre*

più arricchendosi di significato, fino ad esprimere l'ideale della formazione umana; non più dunque, preparazione alla cultura, ma la cultura stessa in quanto "valore" della personalità. I latini tradussero "paideia" con "humanitas"; i tedeschi traducono "Bildung", significando, appunto, un concetto diverso dalla "Kultur". La paideia, l'humanitas, non è, infatti, la cultura in senso quantitativo ed oggettivo, ma la cultura nella sua alta espressione qualitativa e personale. Nella civiltà greca, di conseguenza, la persona umana realizzava interamente se stessa nella paideia e per questo conquistava l'immortalità e la beatitudine".

Ecco quello che volevo sottolineare: "*non più dunque, preparazione alla cultura, ma la cultura stessa in quanto "valore" della personalità... cultura nella sua alta espressione qualitativa e personale. Paideia è un investimento di ragione e di volontà. Un investimento dell'individuo e della comunità. Le crisi dell'insegnamento sono crisi di civilizzazione … Quando una società non può insegnare se stessa è perché si vergogna, perché ha paura essa stessa di insegnare se stessa "valore" della personalità, è una società che non si ama più, che non si stima ed è precisamente il caso della società moderna…*"[231].

Gli extrasociali

Ma la società, la scuola si preoccupano ancora di educare il Cives inteso come persona, individuo compiuto che è anche Maschera con l'eredità morale e genetica della Tribus e l'identità del Nomen? Oppure dobbiamo dare ragione a Peguy prendendo atto dell'esistenza di una crisi di civilizzazione?

Abbandonare la Paideia significa non credere nell'investimento individuale e sociale. *L'educazione è un processo di vita, non una preparazione alla vita* (John Dewey). Significa disconoscere il passato e cancellare il futuro. Significa ragionare in una prospettiva di eterno presente abitato da persone senza identità che vagano in non luoghi.

Servus non habet personam, questa era la differenza per i greci e i romani tra gli schiavi e gli uomini liberi. Solo gli uomini liberi avevano il diritto di essere educati dalla comunità. E siamo veramente sicuri che le persone senza identità che vagano in non luoghi siano uomini liberi? O hanno abdicato, inconsapevolmente, al diritto di essere liberi?

Ci potrebbe essere anche una diversa chiave di lettura. Potrebbe non essere vero, come sostiene Peguy che una società che non insegna è una società che non si ama più, che non si stima, ma potrebbe essere invece che la società moderna stia diventando sempre più una comunità chiusa, una comunità che esclude, una società elitaria educata non in base ad un progetto della *polis* ma di un gruppo di potere che crea più uomini senza identità che persone. Come si spiegherebbe altrimenti la crescita nella società moderna e non solo nel nostro Paese dei cosiddetti esclusi, di coloro cioè che sono al di fuori della comunità della *civitas*. Gli extrasociali.

La presenza degli extrasociali è evidente in quei territori sconnessi laddove non vi è stata una edificazione sociale stratificata fondata su solidi concetti di comunità

[231] Charles Peguy.

e di società, ma, piuttosto su principi di conservazione ed aggressione, ma anche se meno evidente, si ritrova sempre più anche in quella parte della società meno liminale, nei suoi territori centrali.
Gli extrasociali assumono sempre più i connotati del *Servus non habet personam* dei romani, individui che non hanno la possibilità di esercitare un diritto all'educazione, un diritto al lavoro, alla casa, al consumo, alla convivenza civile e rischiano pertanto di restare fuori dalla macchina sociale.
La società non si fa più carico dei loro problemi, li lascia semplicemente fuori della porta con la speranza che svaniscano, o che si accontentino delle briciole di un *welfare* sgretolato e che, comunque, non chiedano di entrare.
Le forme della democrazia si sono trasformate in forme apparenti e coprenti.
Potrebbe essere avviato un percorso di restituzione alla società di persone che appartengono a delle comunità extrasociali.
Il fatto è che non si instaura un vero colloquio tra istituzioni e persone con il risultato che si creano nuove comunità contro.
Le istituzioni sono impreparate ad affrontare un fenomeno vecchio ma per molti versi nuovo per le modalità con le quali si manifesta.
Agli extrasociali tradizionali, si sono aggiunti gli immigrati. Gradatamente, almeno in Italia, compaiono gli immigrati. Potremmo dire con Sartre che finisce il privilegio dell'uomo bianco di vedere senza essere visto. Gli immigrati sono diversi da noi, visibili, colorati, ingombranti, tattili, si portano dietro con naturalezza le loro abitudini che non sono le nostre. Ci guardano. Li guardiamo dall'alto della nostra maschera stanca e non sappiamo, non vogliamo vedere dietro quei volti le storie che, a volte nascondono una preparazione e delle capacità superiore alla nostra. Ci rifiutiamo di considerare la loro Maschera con una eredità morale e genetica di una Tribus diversa dalla nostra.

L'uguale nemico

L'assioma diverso uguale nemico fa parte del nostro Dna. I più illuminati invocano l'integrazione, ma sia chiaro che sono loro che devono integrarsi. La nostra società è precocemente invecchiata, pingue, sdraiata sul divano dei consumi a guardare la televisione e forse tra un po' farà fatica a distinguere il reale dal reality. Loro vengono da società giovani, tumultuose, vive, dolorose. Perché dovrebbero integrarsi perdendo la propria *humanitas*? Non sarebbe meglio mescolarsi prendere l'uno dall'altro, capire, approfondire. Lasciare da parte la ragione razionale per mettere in moto una ragione sensibile, una ragione comunicativa?
Non sarebbe compito della Paideia lo scardinare dalla persona l'assioma diverso uguale nemico per sostituirlo con diverso uguale opportunità, ricchezza, apprendimento, conoscenza, crescita?
Credo che esista un problema generazionale di società, di culture che si incontrano. La nostra si sta spegnendo e non può che avvantaggiarsi dalla trasfusione di idee diverse. Certo c'è anche un vero problema generazionale che riguarda tutti i giovani e in modo più incisivo i giovani delle periferie urbane.

I giovani e il futuro. Quale futuro? Hanno la percezione del futuro? Le periferie urbane rischiano di diventare dei luoghi che contengono identità appannate, luoghi privi della possibilità di affacciarsi e guardare il futuro.
La mancanza d'identità e l'impossibilità di sentire, sognare, immaginare un futuro, sono le condizioni che portano a diventare extrasociali e, ancora una volta, si capovolge il problema. I diversi non sono più loro.
La nostra società precocemente invecchiata, pingue, sdraiata sul divano dei consumi a guardare la televisione e che fa fatica a distinguere il reale dal reality, diventa il nemico. Certo che i tentativi, pure nobili di integrazione, le politiche della formazione, dell'orientamento, la scuola pubblica, non hanno funzionato. I ponti levatoi sono alzati e le mura sono alte dietro i fossati che le proteggono.
Le urla dipinte con i graffiti sulle mura non vengono lette, danno solo un fastidio estetico. Imbrattano. La musica che racconta ossessiva il disagio, rimane solo un rumore di fondo fastidioso che non consente di apprezzare appieno le potenzialità del nostro stereo mentre ascoltiamo Mozart. Siamo distanti, troppo distanti. Difesi, troppo difesi. Chiusi. Ma di quale integrazione stiamo parlando?
Forse stiamo perdendo la più grande opportunità che la storia del nostro Paese, costellata da un passato di ricchezza costruita su dinamiche di presenze multietniche che abbiamo voluto dimenticare perché erano legate a invasioni, ci offre oggi con pacifiche presenze che portano doni di sapere, di scienza e di conoscenza. Come i Magi. Oro, incenso e mirra.

Gli illness

Ma la società che difende se stessa escludendo rischia di diventare una società elitaria, virtuale; parafrasando Marc Augé si potrebbe affermare che diventa una non società, E allora, chi è l'escluso dalla realtà, chi è dentro o chi è fuori dalla non società? Per definizione potremmo dire che la non società non ha più legami o ha legami flebili con la realtà. Ha una vita propria, autonoma che della realtà conserva unicamente l'involucro, l'immagine.
È quindi possibile affermare che quelli che noi definiamo inclusi sono in realtà esclusi e viceversa. In quanto gli inclusi sono inclusi in un non reale e gli esclusi sono tali perché mantengono i loro legami con la realtà viva e vitale.
Anche quantitativamente, quelli che noi chiamiamo emarginati, esclusi, poveri, extrasociali, sono superiori a coloro che sono dentro le mura della cittadella sociale.
La Commissione Europea ricorda che "*la povertà non può essere definita semplicemente come una mancanza di reddito e di risorse finanziarie, ma comprende anche la nozione di vulnerabilità e fattori quali il mancato accesso a un'alimentazione adeguata, all'istruzione e alla salute, alle risorse naturali e all'acqua potabile, alla terra, all'occupazione e al credito agevolato, all'informazione e alla partecipazione politica, ai servizi e alle infrastrutture*". La multidimensionalità dei fenomeni di deprivazione ci porta a riflettere anche su i luoghi della povertà che generalmente collochiamo distanti dalla nostra realtà nelle "zone povere del mondo" considerandoci vaccinati nei confronti del fenomeno.

4.10 Orientamento: i luoghi della formazione

Nella ricerca "Esclusione sociale e povertà", Giancarlo Quaranta ci ricorda il concetto di *illness* introdotto da alcuni autori nel 2000. La *illness* (malessere) è l'esperienza di una cattiva qualità della vita. Si tratta di uno stato di difficoltà mentale che presenta svariate dimensioni puntualmente indicate nel volume citato:

- *carenze e bisogni materiali* (cibo, mezzi di sostentamento, beni e denaro da destinare alla salute, all'educazione, al trasporto, al pagamento di piccole tangenti e multe, per le necessità quotidiane e spesso per la sussistenza, per occasioni sociali, per l'abbigliamento, per pagare debiti ad alto tasso d'interesse);
- *malessere fisico* (fame, dolore e fastidio, esaurimento nervoso, umiliazione, vergogna e stigmatizzazione, angoscia, senso di lutto e afflizione);
- *cattive relazioni sociali* (esclusione, rifiuto, isolamento e solitudine; impotenza, debolezza, frustrazione, collera e rabbia);
- *insicurezza e paura* (vulnerabilità, preoccupazione; bassa autostima e fiducia in se stessi, autoisolamento).

Siamo sicuri che le dimensioni indicate della illness siano riferibili solo alle "zone povere del mondo" e non anche alla nostra società ricca e avanzata? Solo una astenopia sociale ci può far considerare alcuni fenomeni di disagio che conquistano la ribalta dei media come fatti eccezionali e non come la punta di un *icberg* solido, compatto pervasivo del tessuto sociale.
Il dato, che credo possa essere inconfutabile, è che oggi, anche nella nostra realtà, le persone colpite da fenomeni di deprivazione nelle loro diverse dimensioni, siano quantitativamente superiori a quanti non ne sono colpiti. Se questa tesi fosse fondata, credo che dovremmo rivedere l'impegno della Cives per quanto riguarda il sistema scolastico e formativo, per quanto riguarda l'integrazione, per quanto riguarda i meccanismi di partecipazione.

Ragione e volontà

Ecco il perché della mia insistenza nei confronti della Paideia intesa, come ci ricorda Peguy, come un investimento di ragione e di volontà. Un investimento dell'individuo e della comunità. Come risultato di un progetto comunitario consapevole. Che faccia della cultura il "valore" della personalità.
Da anni gli slogan ripetono l'importanza del "capitale" umano, della risorsa umana come centrale per lo sviluppo della società, ma, a fronte di questi facili slogan, non ci sono che tecnicismi o tentativi di ingegnerie istituzionali il cui progetto sfugge ai più. Ecco perché è necessario riferirsi a dei costruttori di Persone e non a specialisti segmentati in competenze frantumate come gli insegnati disciplinari, gli orientatori, i *counsellor*, e tanti altri. La provocazione dell'aio voleva portare a riflettere sull'esigenza di riprendere un percorso pedagogico che forse è stato abbandonato troppo precipitosamente.
Non vorrei vedere la coda di Minosse, troppo avvinghiata al suo corpo, condannarmi a un girone dell'inferno come nemico dell'orientamento e degli orientatori, ma sono sempre stato convinto e lo sono ancora, dell'unicità del processo educativo

che comprende in sé l'orientamento che non può essere considerato una tecnica disgiunta da questo.
Sono convinto per di più che una nuova centralità della pedagogia possa tradursi anche in un percorso lungo ma efficace che può portare alla riduzione degli extra-sociali, ad attenuare i fenomeni di deprivazione perché, se la Paideia diviene l'obiettivo principale della Polis, la stessa Polis è coinvolta in un processo di apprendimento e, quindi, di cambiamento.

All'uomo è necessario un silenzio caloroso,
gli si offre un tumulto ghiacciato.
Simone Weil

4.11 LA RESPONSABILITÀ E LA SCUOLA. MEMORIA PER IL GRUPPO CHE INTENDE DEFINIRE I CRITERI PER UN CODICE DEONTOLOGICO[232]

di Marco Rossi Doria[233]

È da qui che si deve partire ben prima che da un codice…

Il mondo in cui era collocata la scuola nel secolo appena concluso è cambiato per sempre.

Dobbiamo pensare a come comportarci da educatori nel nostro tempo. Dobbiamo avere un'idea di scuola in mezzo ad un mondo nuovo e difficile. E questa idea la si può costruire certamente in modi diversi e, tuttavia, ognuno deve riconoscere che la scuola è forse l'organizzazione sociale che ha, più di ogni altra (sì, anche più della sanità), al suo centro, il fattore umano poiché modi, strumenti e risultati dei processi che vi hanno luogo sono essenzialmente umani e relazionali.

È da qui che si deve partire ben prima che da un codice.

La scuola pubblica italiana, che, nel corso della sua storia, è stata, forse, il più potente fattore di promozione sociale che l'Italia abbia conosciuto, aveva intorno, fino a qualche lustro fa, una società stabile e ordinata secondo valori e modi educativi radicati.

Oggi è chiamata a nuove sfide…

Abbiamo perso cose che l'umanità ha costruito e conservato per millenni

Abbiamo perso cose che l'umanità ha costruito e conservato per millenni, comuni a tutte le società umane, cose che davano senso stesso all'accompagnamento e guida alla crescita delle nuove generazioni e che non riusciamo a sostituire.

Le comunità non esercitano più la sapiente ripetizione di alcune certezze che accompagnano la crescita: stabilità delle figure adulte di riferimento… riti di passaggio e di iniziazione graduati per età e un percorso di prove protette eppure vere di vita e di sfide nel mezzo dell'infanzia e dell'adolescenza, le liturgie prese seriamente e condivise dalla comunità e dal gruppo dei pari di età, i tanti gesti replicati secondo ritmi rallentati lungo le giornate, le settimane, i mesi, le festività e l'ascolto di storie e memorie raccontate…

Sono cose che strutturavano la persona, davano a ognuno identità e posto al mondo e contribuivano a creare uno spazio interno sufficientemente largo per potere contenere le speranze e le pene.

Il naturale narcisismo di ogni persona in crescita trovava un limite codificato che permetteva di misurare sogni e ambizioni con richieste espresse in modo relativamente chiaro dal mondo adulto…

---

[232] Il seguente contributo è tratto da http://ospitiweb.indire.it/adi/rossid/rossidoria_fr.htm

[233] Maestro di strada, ha lavorato come esperto presso la segreteria tecnica del Vice-Ministro della Pubblica Istruzione. È stato di recente membro della commissione per le nuove indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia.

4.11 La responsabilità e la scuola. Memoria per il gruppo che intende definire i criteri per un codice deontologico

Oggi tutto questo è fortemente indebolito e traspare, soprattutto in adolescenza, una spinta caotica alla competizione smisurata in risposta al ripetersi di una richiesta di prestazione individuale e di successo tendenti all'assoluto e quantificabile subito e spesso in termini direttamente economici, espressi in denaro. Il narcisismo naturale è sempre meno definito da limiti. Anzi, vengono costantemente suggerite attese senza limiti e viene sminuito lo spazio e il tempo dedicati alla costruzione del sé ma, contemporaneamente, il mondo mostra tutto intorno limiti terribili quali l'aids, le guerre, la mancanza di lavoro, etc.
La costruzione del sé attraverso un rinforzo realistico è un processo oggi più difficile. Aumentano le tensioni o verso l'onnipotente irraggiungibile o, al contrario, in modo speculare, verso la rinuncia e lo stato di attesa, spesso depressiva.
Appare, insomma, molto più complicata di un tempo, per i nostri ragazzi/e, la costruzione di identità attraverso la progressiva e guidata trasformazione del narcisismo in realistici progetti di vita.
Le aule e i corridoi delle nostre scuole, le palestre sportive e tutti i luoghi dove i ragazzi vivono e apprendono sono segnati da questa chiara fatica di crescere e nel crescere.
È anche di fronte a questo che ci troviamo noi docenti.
Tanto è vero che ci troviamo ogni giorno davanti alle sempre più diffuse ed estreme sofferenze che tutto questo ingenera: bullismo, anoressia, diffusione di droghe sono ovunque in aumento e vivono nella scuola come punte di una curva *gaussiana* che ha una base di disagio larghissima.

Il vuoto dovuto alla perdita di antiche certezze si accompagna, tuttavia, a grandi conquiste nei diritti

Il vuoto dovuto alla perdita di cornici educative certe si accompagna, tuttavia, a grandi conquiste nei diritti e nelle possibilità per le nuove generazioni.
E il governo delle molte nuove possibilità, dei diritti e dei saperi sempre più estesi e articolati ma anche delle perdite di orizzonti pesano sulla scuola entro un intreccio molto complesso, che suggerisce – a chi a scuola insegna e educa – nuove e ricchissime prospettive e, insieme, sentimenti di incertezza, paura, inadeguatezza, isolamento che inducono a cautele, dubbio, senso di impotenza.
Orientarsi è davvero difficile.
La questione del come guidare le giovani generazioni è una delle decisive questioni che disegnano oggi *il disagio della civiltà* ed è questione che riguarda, da tempo, il mondo intero e segnatamente tutte le società sviluppate ma, nel nostro paese, è relativamente recente.
Per quanto ci si rivolga alla famiglia, alle comunità religiose, all'esperienza sportiva, etc., la principale richiesta di *tenuta del campo* educativo complessivo viene rivolta alla scuola pubblica e ai suoi docenti.

La responsabilità collettiva dei docenti

Noi docenti siamo, dunque, davanti a una grande responsabilità collettiva: non pos-

4.11 La responsabilità e la scuola. Memoria per il gruppo che intende definire i criteri per un codice deontologico

siamo voltarci dall'altra parte dinanzi alla richiesta pressante della presenza di una *sponda adulta* ben più ampia di quella rappresentata da una buona o da un buon insegnante di un tempo…
Contemporaneamente ci misuriamo con un orizzonte di sapere rapidamente in crescita e con un'enorme estensione delle opportunità e dei diritti:

- la città, la nazione, l'Unione Europea, il mondo sono luoghi percorribili per apprendere quasi per ogni nostro ragazzo;
- le mani e la mente, il pensiero e la produzione sono nuovamente ravvicinati in tutti i processi di apprendimento;
- il tempo per apprendere non è più ristretto a una sola stagione della vita.

La protezione autoreferenziale di una scuola dai compiti forse ben enucleati e delimitati in astratto ma non rispondenti alla relazione educativa chiesta dalle persone in crescita e dal nostro tempo… non possono arginare a lungo la sfida che viene dalle cose…
Il campo delle responsabilità educative farà davvero fatica a riflettersi adeguatamente in un codice deontologico.
Né appare adeguata la soluzione della sola protesta che, di governo in governo, una parte dei docenti sceglie per dare parola alle difficoltà.
E tutto questo è ancor più vero dinanzi ai terribili eventi planetari che mostrano un tempo assai più incerto di quello vissuto dalle ultime generazioni, in cui guidare e orientare implica ulteriori e ancor più ampie responsabilità.
Viene alla mente una frase di Hannah Arendt a proposito dell'educare e dei doveri che comporta:
Gli educatori rappresentano di fronte al giovane un mondo del quale devono dichiararsi responsabili anche se non l'hanno fatto loro e anche se lo desiderano diverso. Questa responsabilità è implicita nel fatto che gli adulti introducono i giovani in un mondo che cambia di continuo. L'insegnante si qualifica per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è autorevole in quanto di quel mondo si assume la responsabilità.

Un vertice da cui guardare alla questione deontologica

Il vertice, da cui guardo, da anni, alle cose della scuola e dell'educazione è quello degli esclusi dalla scuola. Ed è, al contempo, quello che viene principalmente da una *comunità di pratiche educative*. Infatti, nella mia esperienza ma – credo – in quella di ognuno che *fa scuola* per bene, il senso, la forza della vita professionale esiste certamente in relazione al senso di responsabilità individuale rispetto al compito di educare ma prioritariamente e soprattutto in relazione alla comune impresa educativa, alla sua valenza sociale, costruita giorno per giorno insieme ad altri educatori, appunto, in modo altamente artigianale.
Lo so: il nostro è un punto di vista parziale. È il punto di osservazione che parte dalla relazione quotidiana con chi è fuori dal cerchio protetto della nostra società….
In ogni caso, è forse anche bene ricordare che il punto di osservazione che guar-

da alla scuola dal lato di chi ne è escluso, è qualcosa di fortemente vitale per tutta la scuola perché, seppure nato da una parte… contribuisce a una visione globale, davvero molto larga.
Tale punto di osservazione, infatti, per un verso, vuole rendere effettivamente godibili un insieme di diritti non goduti eppure sanciti dalla *Convenzione Internazionale dei Diritti dell'infanzia di New York* che il nostro Parlamento ha reso legge dello Stato con voto unanime (legge 27/5/1991 n° 179) e che, dunque, li ratifica e recepisce pienamente nel nostro ordinamento e li indica quale grande cornice culturale e di diritto a cui tutti gli insegnanti devono e possono richiamarsi nonché dalla *Costituzione* e da molte leggi tese a promuovere l'inclusione sociale e le opportunità formative.
Per altro verso, tale punto di osservazione mette inevitabilmente in discussione l'intero castello dell'Istruzione italiana. Non solo nel senso che segnala le criticità dell'intero suo impianto ma anche nel senso che suggerisce strade nuove, cure, soluzioni... E, del resto, chiunque ne sappia un po' di storia della pedagogia sa riconoscere che spesso è stata la scuola estrema a scoprire cose per tutta la scuola.
La pedagogia che faticosamente pratichiamo a *Chance* credo che possa segnalare, con molta forza, cose importanti sul profilo professionale dei docenti, ma insegna soprattutto che la relazione educativa è il centro della scuola che funziona.

La scuola è per le giovani persone che vanno a scuola

Siamo, dunque, un team di professionisti, specialisti dell'apprendimento, impegnati per l'Istruzione pubblica che hanno, al tempo stesso, intrapreso una specifica, non semplice fatica, di ricostruire sperimentalmente la possibilità dell'istruzione tra chi, giovanissimo, si trova già escluso, una possibilità fondata sulla fortissima integrazione tra istruzione e formazione, che si basa sulla cura paziente, ogni giorno, dei percorsi educativi, appunto integrati, per tanti singoli ragazzi e ragazze che si trovano già fuori da molte opportunità della vita: Mario, Anna, Luigi, Antonio, Assunta... e tante, tanti altri.
I nomi, le persone, i visi, i gesti, le storie sono le cose che per noi contano.
Non dimentichiamo mai che la scuola è soprattutto per le giovani persone che vanno a scuola.
Quello che impariamo ogni giorno dalla relazione educativa con i ragazzi e le ragazze e, poi, gli uni dagli altri - tra noi docenti, con i nostri dirigenti scolastici, con gli operatori sociali, con gli psicologi che fanno da sostegno al nostro lavoro di cura e relazione e con le altre figure di formatori con cui lavoriamo gomito a gomito - rappresenta il sangue e i nervi della nostra azione: il nostro sapere professionale deriva e ha senso in questa fatica che è, insieme, per ciascuno di noi, educare e apprendere a nostra volta.

Accettare la comune fatica dell'incertezza e della difficile costruzione dell'etica della responsabilità

C'è, in tutto questo - credo - materiale davvero interessante per una riflessione de-

4.11 La responsabilità e la scuola. Memoria per il gruppo che intende definire i criteri per un codice deontologico

ontologica, una riflessione che riprenda il termine *deontology* a partire dal fondatore Jeremy Bentham: una volta stabilito un nesso tra l'utile e il bene è possibile e necessario discutere nel merito e dell'utile e del bene.
In campo educativo questa prospettiva riporta tutto, inevitabilmente, non già a una serie di precetti fissati una volta per sempre, fondati su una scienza normativa, quale quella di un "*ente che sia perfetto*", come suggeriva Rosmini, bensì a un comportamento, da scoprire e ri-inventare ogni volta, che vada verso la difficile ricomposizione del conflitto tra interesse individuale e collettivo e verso la costruzione di identità individuale e collettiva, un comportamento in cui la forza della presa in carico adulta si deve misurare, ogni volta e ogni giorno, con la difficoltà del compito educativo di fronte al quale ci si trova.
È un compito per il quale un'intera comunità di pratiche deve saper utilizzare, in modo integrato:

- competenze disciplinari aggiornate;
- costanza della mediazione comunicativa e culturale gestita in molte direzioni;
- competenze psico-pedagogiche e relazionali;
- competenze organizzative e di costruzione di impresa pedagogica attenta a processi e prodotti.

È entro questo moto complesso - e non a partire da un insieme di precetti fermi - che l'educatore, nel concreto della sua azione a scuola, deve e può trovare il tempo, la curiosità etica, l'ambizione fattiva, l'intelligenza di darsi delle regole.
È quanto meno discutibile, dunque, che il lavoro di un gruppo sulla deontologia a scuola si possa concentrare prioritariamente intorno a temi giuridici, possa indagare soprattutto su come costruire norma in modo stabile, lasciando, così, sullo sfondo la relazione educativa per come essa si manifesta, nei fatti, entro il lavoro vivo del fare scuola.
Tutta la materia richiama, invece, un'*opera aperta*, incerta, ogni volta arrischiata e un'*opera creata a più mani*.
Trovare un codice che fermi questa ben più ampia *opera* mi sembra un compito irrealizzabile e anche una riduzione, falsamente rassicurante, del mestiere di educare. Per chi sta in mezzo al lavoro educativo appare qualcosa che serva per lenire il senso di difficoltà e buona per *salvarsi l'anima*, non per rimboccarsi le maniche.

Governare l'incertezza…

Ma, dunque, qualcosa va detto anche sull'inevitabile incertezza che questo *mestiere* porta con sé e che l'educatore deve poter sostenere. Del resto, è del *governo* dell'incertezza che parla ogni pedagogia sapiente.
Un nome per questo *governo* l'ha, forse, trovato, involontariamente, un sociologo, Giovan Francesco Lanzara, in un bel libro sulla competenza progettuale e i modelli di intervento nelle organizzazioni. Il libro ci parla della capacità di pensare ed agire attraverso contesti del potenziale "*generativo di senso*" che l'azione porta con sé. Sono le persone in azione - nel nostro caso i docenti -che rivelano come questa qua-

lità generativa sappia indicare una competenza grande in chi ne fa uso. Questa dote - dice Lanzara - il poeta John Keats l'ha definita *Negative Capability*:
"*…quando l'uomo è capace di stare nelle incertezze, nei Misteri, nei dubbi senza essere impaziente di pervenire subito a fatti e a ragioni".*

Penso che dobbiamo riconoscere - nell'arte di pensare e fare scuola - questa dote, questa capacità.
È straordinaria la corrispondenza che questa *capacità* ha con una serie di *life skills* - le abilità per la vita - che l'Organizzazione Mondiale della Sanità, l'Unicef e l'Unesco considerano obiettivi dell'educazione per tutti i ragazzi e le ragazze del pianeta, in ogni contesto culturale.
Ed è parimenti straordinaria la corrispondenza tra questa *capacità* di "*stare nel vivo del contesto eppure scegliere, guidare, prendere posizione pur nelle incertezze*" e le competenze che - da tempo e da più parti - la letteratura individua come decisive per la costruzione di una nuova cittadinanza.
In un libro di Richard Sennett del 1966 - *Uses of Disorder: Personal Identity and City Life*, si dice:
"*Il primo segreto di una "buona città" sta nell'offrire alla gente la possibilità di assumersi la responsabilità dei propri atti in una "società storicamente imprevedibile", e non in un "mondo di sogno, di armonia e di ordine prestabiliti. […] Possono affrontare le loro responsabilità solo coloro che sono divenuti maestri nell'arte difficile di agire in un quadro di ambivalenze e incertezze, nate dalla diversità e dalla varietà. Sono persone moralmente mature quegli esseri umani che crescono "avendo bisogno dell'ignoto, sentendosi non completi senza una certa anarchia nella propria vita" - coloro che imparano ad "amare 'l'altro' che è tra di essi….*".
Questa corrispondenza tra *arte del pensare la scuola* e *fare scuola* e quella di *imparare a essere cittadini* nel mezzo dell'incertezza ci dice che docenti, educatori, ragazzi e cittadini tutti possano vivere in una *polis* in cui il dovere va strenuamente cercato ma entro la complessità del contesto, in modo aperto e senza illudersi che *l'etica della responsabilità* possa essere prioritariamente determinata e stabilita dalla parola scritta.

Un sistema di patti

Sarebbe oggi utile, invece, pensare ad un sistema di patti più leggeri ma non per questo meno impegnativi, a un esercizio condiviso e costante di costruzione della responsabilità nella scuola.
Sempre le Nazioni Unite ci indicano nei percorsi di *empowerment* le metodiche atte alla graduale assunzione di responsabilità crescenti da parte di gruppi di educatori ed operatori: sono percorsi che si fondano sul potenziamento delle risorse umane, sulla crescita dei gruppi in azione.
La scuola pubblica potrebbe agire anziché per codici, per *spore*, attraverso la diffusione di buone pratiche il cui innesto entro il corpo della scuola dovrebbe essere favorito grazie a un'intelaiatura di supporto, uno *scaffolding* di sostegno che ne curi la ricettività, replicabilità e modellizzazione entro nuovi contesti.

4.11 La responsabilità e la scuola. Memoria per il gruppo che intende definire i criteri per un codice deontologico

Del resto va anche e finalmente riconosciuto che quel che di più vivo e ricco vi è stato e che è in azione oggi nella scuola italiana è partito da gruppi di docenti che hanno saputo assumere in proprio un ruolo competente e responsabile, costruendo le esperienze pedagogiche migliori che abbiamo e dedicandosi a una loro accorta manutenzione nel tempo.

Le esperienze che funzionano rappresentano altrettanti percorsi che, comunque ispirati, sono sempre partiti per libera scelta e non grazie a un codice: così è, nel piccolo e nel grande, nelle scuole d'Italia.

Sebbene siamo – credo – tutti coscienti di vivere entro una società in cui è debole la cultura che presta attenzione ai risultati, sarebbe, tuttavia, ***opportuno concentrare la riflessione teorica e anche organizzativa sul come diffondere invece che sul come dovrebbe essere.*** Peraltro non è questo l'approccio della migliore cultura imprenditoriale, quella che sostiene e premia la dimensione, appunto, dell'intraprendere e del rinnovare rispetto alla statica dello *stabilire*?

Vengono alla mente i versi di Kuan Tzu che, forse, ci dicono qualcosa, insieme, sull'insegnare e sul processo di costruzione di responsabilità:

"*Se date un pesce a un uomo farà un solo pasto, se gli insegnate a pescare, mangerà per tutta la vita*".

In ogni caso, non è facile immaginare uno Stato liberale e fondato sul consenso che abbia la scuola retta da docenti che seguono un codice fisso, magari stabilito altrove rispetto a dove essi operano e assumono responsabilità concrete.

E non è facile immaginare un codice che, a sua volta, per potere funzionare, abbia bisogno di contemplare una casistica sterminata di eventi e circostanze e che, a ogni accadimento della vita educativa, rischi di essere smentito e di perdere la stessa autorevolezza su cui pretenderebbe di fondarsi.

In una "*società storicamente imprevedibile*", in un paese che, per profonde ragioni culturali e circostanze storiche, ha una *manque* di senso diffuso della responsabilità civile e che soffre della malattia della superfetazione di leggi e dispositivi normativi, così spesso ritualmente disattesi, è più saggio rivolgere lo sguardo alla cultura del patto informale tra cittadini.

Bisogna accettare il rischio della costruzione progressiva di responsabilità, che possa partire su principi di civiltà che sappiano fondarsi innanzitutto sulla legge non scritta, sull'accordo informale ma forte tra chi vive insieme gli spazi educativi della scuola e della città: patto tra educatori, patti educativi pensati dai ragazzi, grazie al lavoro educativo della scuola e delle famiglie, che possano determinarsi progressivamente attraverso la faticosa costruzione dei progetti di vita di ciascuno, patti di cittadinanza legati alle comunità educativa, al quartiere, alla città, in un evidente rimando tra forme organizzative e saperi.

È a questi patti costruiti nel vivo delle relazioni, fondati sul principio della *concorde adesione*, che, poi, si deve dare voce scritta, ma in modo non definitivo né chiuso né valido sempre e ovunque.

È probabile che a rafforzare questi percorsi, impegnativi ma aperti, di costruzione della responsabilità educativa possano venire – come già accade – i contributi del-

4.11 La responsabilità e la scuola. Memoria per il gruppo che intende definire i criteri per un codice deontologico

le associazioni dei docenti, le riflessioni dei gruppi più avvertiti e, soprattutto, un auspicabile moltiplicarsi di intese inter-istituzionali tra i diversi attori della scuola dell'autonomia e, insieme, del federalismo a cui vengono oggi riconosciute sempre più ampie competenze in campo educativo: consorzi tra scuole e tra scuole e altre agenzie educative, comuni, province, regioni.
Nel nostro paese è già possibile creare reti di responsabilità educativa che vadano ben oltre un'idea di processo di apprendimento chiuso entro ogni distinta scuola, ogni distinta classe. Vi sono centinaia di esempi che si muovono in tale direzione.
Da questo punto di vista il possibile modello italiano - una volta scartata la via angusta dell'ordine professionale che risponde a un codice - non è nemmeno quello più arioso dei *General councils* britannici ma forse, appunto, quello di un **moltiplicarsi di patti educativi** capaci, col tempo, di integrarsi ed espandere l'assunzione responsabile di regole per concorde adesione.
Una cosa è certa: non si può dire a parole "*federalismo*" e, contemporaneamente, aspirare a un unico, centralistico regolatore educativo.

La sfida della libertà

Si può certamente storcere il naso, essere scettici circa la realizzabilità di una simile prospettiva e dunque di un comportamento degli insegnanti che se ne sappia fare carico.
Ma è tempo anche di domandarsi: l'alternativa qual è?
Ci sono dei passaggi cruciali nella vita delle grandi istituzioni, come in quella delle persone. Oggi la scuola italiana è a uno di questi passaggi e lo è il *fare scuola* di centinaia di migliaia di docenti posti davanti al nuovo.
C'è una ragione che dovrebbe comunque spingerci oltre: così come stiamo - legati a un'idea di scuola basata sul singolo docente della sua materia, spesso congelata a un momento determinato dello sviluppo dei fondamenti che la costituiscono - una scuola ferma nello spazio e nel tempo, non riusciamo a rispondere a nessuna delle sfide che vediamo davanti.
Ma c'è anche una grande ragione in positivo, una motivazione forte per cambiare: produrre un nuovo, autentico contesto di significato per i docenti e gli studenti poiché non si può più difendere e conservare ancora a lungo un tipo di istruzione obsoleta, autoreferenziale, in-sensata.
Questo possibile nuovo contesto non è solo per gli studenti, è anche per i docenti che devono poter vivere la scuola come un contesto "*salvo*" di ripensamento di pezzi di cultura, di incontro tra generazioni e di misura anche del proprio essere persone e cittadini, in una dimensione più ecologica del fare scuola, in cui rinasca lo spazio della soddisfazione per le imprese compiute insieme e del piacere di fare bene.
Perché ciò sia deve poter essere fortemente presente un selettore fondamentale: la libertà.
Infatti la responsabilità ha senso e peso solo se c'è libertà di ideazione, assunzione di compito, proposta e progettazione, azione nel tempo e nello spazio, gestione organizzativa e finanziaria, manutenzione.

4.11 La responsabilità e la scuola. Memoria per il gruppo che intende definire i criteri per un codice deontologico

Diffondere le migliori pratiche

Eppure, nel nostro paese, un rinnovamento è da tempo in atto. Anzi, ogni volta che si costruiscono opportunità ben strutturate di valutazione dei percorsi e di osservazione e modificazione del proprio operare pedagogico, si ottengono risultati incoraggianti. Sappiamo già che la libertà di sperimentare il nuovo produce frutti.

Del resto, da molti lustri, c'è una esperienza ricca di scuola viva, in cui è piacevole imparare e insegnare, che crea modelli pedagogici alti, capace, da sola, di costanza nell'innovazione.

Sì, c'è un grande bisogno di ritrovare un senso di andare a scuola per gli studenti, ma anche per i docenti.

E lo si vede quando le scuole si muovono in avanti. Non si tratta solo di esperienze cosiddette "*di punta*" e pienamente codificate: si tratta di linee pedagogiche che attraversano tante scuole, di migliaia di docenti che studiano, che sanno guardarsi e migliorare con grande serietà intellettuale e competenza. È un patrimonio a cui va dato spazio proprio nella battaglia per costruire patti educativi tra docenti e con tutto ciò che gli sta intorno, secondo la logica – seguita da tutte le grandi organizzazioni sovra nazionali – delle migliori pratiche, *best practices*, da modellizzare e generalizzare in modo partecipato, creativo, aperto.

Al centro di questo patrimonio vi sono alcune questioni cruciali che vanno ricordate e che devono restare la bussola per la costruzione condivisa di patti educativi:

- la cura attenta della relazione educativa;
- i contenuti e le operazioni che ogni studente dovrà essere messo in grado di fare per dare senso al proprio apprendimento e renderlo davvero spendibile socialmente;
- l'attenzione alla costruzione di identità che veda nella scuola una autentica palestra di impresa, intesa come luogo di costruzione di azioni nel mondo e anche dentro se stessi e di ricostruzione della storia e della propria storia.

Quando queste questioni vengono messe sul tappeto nelle scuole, crescono, insieme, libertà e responsabilità.

Ma c'è uno scandalo da cui non è ammissibile prescindere

Ma c'è uno scandalo da cui non è ammissibile prescindere.

È noto che nel nostro paese gli adolescenti esclusi dalla scuola sono moltissimi, tra gli 80.000 e i 100.000 ogni anno.

Si tratta di uno scandalo, nel senso più nobile e terribile del termine: *sconvolgimento della coscienza, della sensibilità*…

Sì, a fronte di un esercito di quasi novecentomila addetti all'Istruzione Pubblica, l'Italia - grande potenza mondiale - perde centomila ragazzi ogni anno.

Questo scandalo è spesso richiamato nei dispositivi di legge, nelle memorie degli uffici centrali e periferici, nei documenti sindacali, della Confindustria, delle associazioni di categoria, della Chiesa, dell'Osservatorio Nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e, ritualmente, viene nominato in un paragrafo, qui o lì messo, di quasi ogni scritto che si occupi di scuola; è sempre ricordato nei progetti di tantissime scuole così come nei moltissimi dispositivi che li ispirano.

4.11 La responsabilità e la scuola. Memoria per il gruppo che intende definire i criteri per un codice deontologico

Prende nomi che cambiano nel tempo: *abbandono*, *disattesa* o *dispersione scolastica, fallimento formativo*...
Viene evocato quando la cronaca ci consegna tremende notizie su nostri ragazzi di tredici, quattordici, quindici anni sofferenti, perduti o morti o quando gli studi di settore vengono resi ogni anno pubblici e mostrano le inconfutabili grandezze dello scandalo.
Ma non è stata costruita una rete nazionale di scuole o di esperienze della seconda opportunità – come, invece, è accaduto in altri posti del mondo – né è stata indicata una qualche *authority* che riunisse e sostenesse le molte agenzie e competenze, come pure accade altrove; oltre i molti seminari e convegni e le migliaia di occasioni formative per i docenti su questo tema, non c'è stata una seria, grande chiamata alla riflessione nazionale - da parte delle Istituzioni - su questa perdita di decine di migliaia di persone all'istruzione di base e alla formazione in così giovane età che è, insieme, perdita delle coscienze di tutti noi docenti ed educatori italiani.
Tanto meno esiste un organico Piano che dia indirizzo alle scuole dell'autonomia e che sappia prendere su di sé il peso e la responsabilità piena dello scandalo, capovolgendone il significato in azione positiva e propositiva.
I miei colleghi ed io abbiamo avuto modo, nel corso di questi anni di battaglie intorno a questo scandalo, di apprezzare spezzoni di iniziative che, tuttavia, hanno, ogni volta, deluso le due condizioni insostituibili per ogni speranza di successo che sono:
• la continuità nel tempo degli interventi;
• il coordinamento costante.

La storia delle aspettative disattese su questo fronte andrebbe scritta con cura perché insegna molto sulla curiosa ma innegabile relazione che c'è tra l'incostanza delle misure istituzionali e la perdita di occasioni di istruzione di base per tante migliaia di nostri ragazzi.
È una relazione che rivela, amaramente, anche un poderoso intreccio di responsabilità che riguardano ciascuno, che non sono identificabili solo nelle Istituzioni astrattamente intese ma "*nelle persone che si occupano di*" - dunque in ogni membro del cosiddetto personale della scuola, sindacalisti, volontari, imprenditori, tutti noi compresi, nessuno escluso.
La nostra esperienza e osservazione ci dicono che *la* ***deontologia del sistema-scuola*** e, insieme, di tutte le professioni legate all'educazione **ha a che vedere direttamente con questo scandalo**.
È pur vero, però, che esiste il principio della responsabilità politica.
Tutto il mondo politico riconosce, da molti lustri, la verità di questo scandalo. Ma nessun governo lo ha saputo guardare davvero negli occhi né ha davvero pensato al come affrontarlo. E nessuna opposizione ha sollevato questo scandalo a grande questione nazionale. Nessuno. Né si sono sentite levare al cielo, con suono adeguato, le trombe della protesta sindacale.
E non è vero che il sistema Italia e la scuola pubblica italiana ne siano, per definizione, incapaci. Tanto è che tutti i bambini oggi frequentano la scuola elementare, cosa che non avveniva venti anni fa. Siamo, quindi, capaci di affrontare grandi im-

4.11 La responsabilità e la scuola. Memoria per il gruppo che intende definire i criteri per un codice deontologico

prese nel campo dell'educazione di base. Ma non ci stiamo ponendo questo compito oggi. E questo scandalo ha luogo non in un paese incompetente in questo campo bensì in un paese che ha migliaia di ottimi docenti già instancabilmente e da anni e anni al lavoro su questo fronte ma che si sentono lasciati soli, in un paese che ha un'ampia tradizione, studi importanti e aggiornati, uffici che conservano, con testardo senso della testimonianza civile, i dati e la memoria di questa grande, scandalosa vicenda italiana e, ancora, esperienze pilota riconosciute ovunque, tra cui la nostra ma non solo la nostra.

Eppure, **non si riesce a stabilire una grande *priorità nazionale*** e la concertazione forte tra tutti gli attori interessati non trova alcun tavolo: l'apertura di una battaglia di civiltà contro questo nostro scandalo interno non avviene nella misura tale da poter pesare e da poter determinare un significativo cambiamento.

Quando si perdono, in un modo o in un altro, due ragazzi su dieci a un decoroso percorso di istruzione e formazione - in un paese pienamente sviluppato e che ha un'immensa, millenaria tradizione culturale - di quale *Scuola* stiamo parlando?

Dopo anni di osservazione, temo che la mancata reazione al fallimento formativo di massa sia anche favorita da un potente rimosso collettivo, una vergogna che impedisce di prendere misura e misure su cosa sia la relazione a scuola, tra adulti educatori e ragazzi e ragazze. Lo dico con tristezza e senza alcuna faziosità perché è **questa una questione che non consente parzialità politica di sorta e per la sua gravità e perché nessuno può dirsi innocente**.

Forse questo è – in una società che nessuno pretende che diventi compiutamente *giusta,* ma semplicemente *decente* – uno dei quattro terribili scandali, insieme alla sistematica distruzione del nostro ambiente, alla disoccupazione cronica di massa - a cui, pure, è sempre più legato lo scandalo del fallimento dell'istruzione e della formazione - e insieme alla mancata accoglienza civile degli immigrati da parte di una nazione di emigranti nella quale ogni famiglia ha gente che vive altrove nel mondo e che ha contribuito a costruire *altri mondi* … Quando i ragazzi e le ragazze ci chiedono conto di queste cose, a cui è faticoso, ma possibile dare soluzione e non genericamente del mondo *imperfetto* in cui viviamo, come rispondiamo noi tutti, con quale *onore deontologico*?

Per il rispetto che porto alle Istituzioni voglio dirlo con assoluta sincerità: aldilà della opportunità o meno di un codice deontologico, che io non considero una buona soluzione per le ragioni che ho qui espresso, ragionare della professionalità docente in modo neutro, separato o esterno rispetto allo scandalo del fallimento formativo di massa, per me, non ha alcun senso. In un sistema di patti, ci vuole un patto d'onore del sistema-scuola intorno a questa battaglia - che abbia il segno della *First Priority* - che dia nuovo senso alla stessa parola *professionalità*.

Tra le crepe del raziocinio umano si intravede l'azzurro dell'eternità.
Pavel Florensky

4.12 I VERBI DELL'ESSERE

di Patricia Pagoto[234]

Ascoltare & conversare

Ascoltare non è facile, in qualche maniera è un'arte di amore e una prova di fiducia. Ascoltare significa uscire da sé, dimenticarsi, prendere l'altro sul serio. Ascoltare è aprirsi all'altro e alla sua parola; è come uno spogliarsi di se stessi per poter capire meglio, senza pregiudizi, l'interlocutore. Ascoltare è dire all'altro: "*Sei importante per me, m'interessa quello che stai dicendo*". Ascoltare è condividere la luce nella quale stanno passeggiando le nostre parole. Parlare è fare collegamento dentro e fuori di noi; è provare a spiegare agli altri quello che non si è capito e capire ciò che si è detto dalla risposta dell'altro. Anche la conversazione è un'arte, una delle più difficili e, attualmente, una delle più minacciate. In alcune famiglie, la radio e la televisione possono avere un ruolo tale che per un'intera giornata non si trova più un momento libero per conversare. La tendenza distruttiva che annienta la conversazione è il narcisismo, prodotto della nostra cultura consumistica, che ci annoda addosso le nostre stesse parole. Conversare è un nutrirsi a vicenda con attenzione; per questo, costruire una conversazione richiede un atto di generosa reciprocità. È capace di conversare colui che si interessa a tutto e sa pensare e immedesimarsi nel pensiero di chi sta parlando, anche senza intervenire. Per conversare, devi imparare a interessarti spontaneamente al racconto dell'altro, prescindendo dall'oggetto del discorso che può riguardare gli sviluppi dell'Africa Centrale o il calcio, la religione o le ultime votazioni. Fretta, confusione, spocchia, animo amareggiato e privo di *humor,* sono nemici giurati di ogni conversazione. Per arrivare ad una cultura della conversazione ci vuole tempo, silenzio, stupore, desiderio di comunicare e sufficiente modestia per ascoltare. Ascolta quello che ami e ama ciò che ascolti. L'amore ribalta la logica di ciò che sembra avere o non avere un senso.

Danzare & passeggiare

Il movimento rapido della musica serve per entrare in contatto con il proprio ritmo, ma è soltanto rallentando i nostri passi nel silenzio di una passeggiata tra i boschi o sulla riva, che possiamo udire la sua voce nel nostro cuore. Il mondo è meraviglioso, diventa negativo solo quando si fa idolo. Passeggiare in modo consapevole, sereni e attenti, è un'arte che libera dalla stanchezza e ci fa fare la pace col tempo. Camminare potenzia l'attenzione e scioglie il corpo dai suoi pesi. Strada facendo, fermati, espira profondamente, metti la tua sicurezza sull'ispirazione che sicuramente avverrà, apri le braccia e immagina di abbracciare con amore l'universo intero.
È un confronto che ti attende.

---

[234] Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

4.12 I verbi dell'essere

Il corpo è la penna della tua volontà. Cerca di muoverlo con eleganza. L'eleganza non è qualcosa di superficiale, ma è quanto di più naturale ci appartenga. Sono eleganti le farfalle, i rami mossi dal vento, le onde del mare. Elegante è la danza delle foglie in autunno, la corsa delle nuvole, l'ondeggiare del grano e il nuoto dei pesci. L'uomo, vertice della creazione, è l'essere capace dell'eleganza maggiore, dell'armonia più alta e più potente. Nell'eleganza, l'uomo scopre il valore della semplicità e riesce ad eliminare il superfluo, catena che appesantisce la persona e appesta la natura. Quando il tuo corpo, la tua mente e il tuo cuore danzano, stiamo celebrando la vita. Quando abbracci con la medesima volontà d'amore ogni componente della tua persona, eserciti la tua energia creativa e generi - in te e per gli altri - un universo di nuove possibilità. Nei suoi movimenti come nelle sue azioni, il corpo segue la volontà di chi lo dirige. È con esso che dipingi il tuo futuro e tracci, componi e ricomponi la scena della tua vita. Il movimento, il gesto che scegli, acquista la profondità dei sentimenti che gli affidi. La danza è comunicazione in equilibrio che insegna a bilanciare con la stessa armonia, impegno, emozione, intelligenza e comunicazione.

Scrivere & leggere

Fai danzare le lettere nella scrittura. Scrivere è un atto creativo che rende concreto, reale il pensiero, ma non è solo questo. Scrivere è anche un modo per riflettere sul significato di ogni parola che scegliamo di usare per parlare di noi e con noi. Esercitati a scrivere a mano. Sotto la penna che stiamo usando, si cristallizza la scia del nostro pensiero. La scrittura di una persona è, infatti, un atto culturale che riflette una concezione ed uno stato psicologico, emotivo e impulsivo. Siediti rispettando la tua posizione e la penna che tieni in mano. Osserva il materiale su cui stai per scrivere o tracciare dei segni, immagina la sua storia, chiediti da dove viene e chi l'ha portato là dove si trova e perché. Comincia a lavorare, solo dopo aver fatto questo. È necessario che l'intenzione di chi scrive sia in sintonia con l'intero contesto che l'accoglie.

La scrittura è la palestra del dominio di sé perché esercita la concentrazione, l'attenzione, l'obiettività e la pazienza. Osserva le parole scritte e poi fermati ad osservare in silenzio, quanto più a lungo puoi sopportarlo, gli spazi bianchi che le separano. È quella la sede della tua spontaneità, delle tue ferite, della comprensione e rispetto che devi alla tua sofferenza e, quindi, della libertà di usarla per guarire te e gli altri. Impara a sopportare i tuoi "*spazi bianchi*" perché sono il luogo dove puoi imparare ad usare la tua libertà per costruire e per cambiare il corso della tua vita in modo *eu-ecologico*, ovvero facendo il bene (*eu*) tuo, degli altri, dell'ambiente e quindi del pianeta intero.

Scrivere mette in ordine l'inconscio e libera dalle ossessioni. A differenza di quanto di solito si pensa e si dice, a chi ha subito un dispiacere, un trauma, non basta "sfogarsi" per stare meglio. Non siamo delle semplici pentole a pressione, cui è sufficiente scaricare il vapore accumulato per accedere al contenuto. Siamo delle persone e abbiamo bisogno di dare un senso alle cose che ci accadono, in particola-

re agli eventi più dolorosi e inaspettati. Il parlare e lo scrivere di quanto ci è accaduto può avere degli effetti benefici nella misura in cui ci aiuta a ricostruire una storia nella quale l'evento doloroso trovi un suo posto, un suo significato. Una buona ricostruzione scritta in modo obiettivo ci aiuta a comprendere quanto ci è accaduto e ad acquisire una migliore conoscenza di noi stessi; a guardare come dall'alto quanto ci è accaduto, ci consente di organizzare e ricordare gli eventi in modo coerente e, nello stesso tempo, di integrare al presente pensieri e sentimenti. È come se riempiendo la pagina bianca riuscissimo a svuotare e mettere ordine nei cassetti della memoria e nelle ante del cuore. Dopo, possiamo dedicarci meglio alle cose che ci interessano, senza inciampare continuamente in pensieri e sentimenti che sembrano presentarsi quando meno ce lo aspettiamo e lo desideriamo. In conclusione, scriviamo anche dei nostri traumi; e per raccontarli, scegliamo con cura le parole dopo averle pescate dalla sorgente delle emozioni. Se usi parole indifferenti, sempre uguali, la tua intelligenza si deprime, cessa di agire e cadi in una *trance* disorganizzata che impedisce di attingere al contenuto, unico e irripetibile, della tua esperienza e conoscenza.

Collabora lealmente con gli altri, leggendo dentro di te. Non distorcere le tue potenzialità con degli *alienanti*. La droga non è un prodotto di uso comune né le regole di convivenza un *optional*. I falsi bagliori della droga rendono analfabeta il tuo cuore, lasciano sfinito e inerme il tuo cervello, confondono la tua attenzione. Ti rendono un perdente perché ti impediscono di leggere tutti gli elementi di cui è fatta la realtà in cui ti muovi. Bloccata da pensieri ripetitivi, disabilitata da miti e idoli illusori e soluzioni già pronte che uccidono la tua creatività, la tua mente perde energia, amore, volontà e non riesce più a disegnare la rotta della tua vita, ad assumersi la responsabilità di una decisione e delle azioni per realizzarla con successo. Scrivere è uno dei molti … infiniti del verbo *essere*.
Mossa in ogni istante dalla forza della tua volontà, l'unica forza capace di incidere sulla realtà e mutare il presente, la mano che scrive fa di ogni segno una originale e unica opera d'arte che ci parla di noi.
Scrivi anche una sola parola, ma sceglila con amore, prendila sul serio e mentre la tracci, riversa in essa la forza che quella parola fa risuonare in te. Scolpiscila nel suo significato e poi osserva quanto hai fatto poiché la mano che traccia il segno riflette la volontà profonda di chi scrive e trasmette la sua energia a chi legge e all'universo intero.

Leggi. Leggere è riprendere la strada del cuore. "*Perché cavalcate per queste terre*?" - chiede nella famosa ballata di Rilke, l'alfiere al marchese che procede al suo fianco - "*Per ritornare*" risponde l'altro. Infatti l'avventura più rischiosa, più difficile e seducente si svolge dopo il cammino del fare, nel ritorno all'essere che il silenzio della pagina e il libro riposto nello scaffale propone al suo lettore. Leggere è ricercare e la ricerca seria ha bisogno di fatica, ma procura buone e fedeli compagnie.

4.12 I verbi dell'essere

Il libro è uno dei tesori trafugati all'uomo dalla frenesia dell'internet; è un amico che ci fa capire che non tutto è uguale a tutto e aiuta a rispondere alle domande che ci interrogano da dentro: chi siamo, dove andiamo, che senso ha il nostro essere, qui ed ora. Cura i tuoi libri, soprattutto di quelli che hai letto e ti hanno tenuto compagnia nei passaggi della tua esistenza. Riprenderli in mano dopo anni è come ripercorrere con la memoria quella parte della tua vita che ti separa dal momento in cui l'hai tenuto in mano per la prima volta.

Un buon libro è un maestro sapiente che sa sciogliere la nostra creatività dai legacci che la imprigionano, che ti libera da condizionamenti capaci di annullare o livellare la tua scelta e ti ricorda che la vita di uomo è plasmata dal suo ideale.

Leggere è uno spartiacque che cura e ristora. Mentre leggi la tua mente apprende, il corpo riposa, l'anima danza libera tra le parole e non teme più di esprimersi in modo disinteressato, di amare con tutto il cuore ciò che la riempie di stupore.

Ascolta, conversa, danza, passeggia, scrivi, disegna, leggi, ma, soprattutto, in ogni cosa che fai ama e non arrenderti alla società violenta, strafalciona e bullistica.

L'amore insegna che si può essere felici per un bene o un gesto che si riceve, ma altrettanto felici per un gesto di bene che si compie.

Armonia della vita è cercare l'equilibrio tra sogni, gesti, parole, pensieri e segni.

Le parole servono la mente.
I gesti servono il cuore.
Il silenzio serve l'anima.

I Memo-pad di FLAI-lab:

Dieci Regole d'oro per costruire nel presente l'avvenire

1) *per dialogare e comunicare, esercitati ad ascoltare, non smettere mai di metterti in discussione e di vedere le cose anche dal punto di vista dell'altro* ♪
2) *per crescere nella volontà di migliorarsi è fondamentale conoscere le proprie capacità e riconoscere i propri limiti* ♪
3) *per usarlo con proprietà, impegnati ad imparare bene l'italiano* ♪
4) *servono figure professionali con sapere onnicomprensivo; quindi, va bene sapere di inglese, di economia, di matematica, ma è necessario sapere anche di letteratura, poesia, storia, arte, musica e filosofia* ♪
5) *per scegliere dove proseguire gli studi, tieni in giusta considerazione la tua carriera scolastica e orientati in coerenza con i risultati conseguiti, gli interessi maturati per alcune discipline, le tue motivazioni personali ... e comincia già adesso a individuare un tuo proprio modo d'essere professionale di domani (libera professione; lavoro dipendente; ricerca scientifica; insegnamento ...)* ♪
6) *non trascurare di esercitarti in un lavoro manuale, in uno sport attivo; accetta ogni esperienza di lavoro che renda un servizio al tuo territorio e partecipa ad attività di volontariato, associazioni, comitati di quartiere* ♪
7) *verifica nel tuo territorio le opportunità di formazione cui puoi più facilmente accedere; coltiva in parallelo - con stage, viaggi e letture - la mobilità e interessati ad altre culture (storia, tradizioni e religioni)* ♪
8) *tieniti informato su come cambia la società in tutti i suoi settori, ma, soprattutto, in quelli dove stanno maturando i tuoi interessi* ♪
9) *alterna lo studio e il riposo con brevi corsi, piccole attività di collaborazione, anche stagionali e non scartare l'ipotesi di studi a medio termine ... vivi questi tuoi anni straordinari e preziosi nella consapevolezza che se si sbaglia, c'è sempre il modo di correggere la rotta* ♪
10) *non piangere per ciò che non funziona intorno a te, ma impegnati a migliorarlo partendo da te; con il tuo esempio sii forza attraente e solidale, quella che senza parole sa parlare dell'Amore, vita della nostra ragione* **...**

...♪♪♪♪♪♪♪♪♪♪♪♪♪♪♪♪♪...

Vi suggeriamo di integrare le tematiche del capitolo con le produzioni multimediali presenti nel Cd-rom allegato, in particolare: *Le schegge della conoscenza*.

capitolo 5

PER CONCLUDERE

Solo dopo aver conosciuto la superficie delle cose…
ci si può spingere a cercare quel che c'è sotto.
Ma la superficie delle cose è inesauribile.
Italo Calvino

5.1 ALCUNE RIFLESSIONI IN ORDINE SPARSO E SENZA ALCUNA PRETESA

di Gian Maria Fara[1]

Prende corpo il dubbio che il titolo del famoso saggio di J.F. Revel, *La conoscenza inutile*, abbia superato il senso della metafora che l'autore intendeva attribuirgli e rappresenti ormai la descrizione di una dolorosa realtà.
In nessun altro momento storico si è avuta una tale produzione di sapere, ma il mondo non sembra aver tratto alcun particolare vantaggio dalla nuova possibilità offerta dall'evoluzione della conoscenza.
L'avere a disposizione una quantità sempre maggiore di conoscenza e vederla circolare tanto rapidamente per effetto dei processi informativi e comunicativi lasciava sperare in un mondo qualitativamente migliore.
Ma a quanto pare non basta essere quotidianamente sommersi dalle informazioni per avere la possibilità di definire meglio l'orientamento della nostra esistenza.
La conoscenza e le informazioni da cui ci si attendeva il dono della libertà sono diventate un diluvio frastornante, un oceano ingovernabile che porta a riva un inimmaginabile cumulo di rifiuti. In queste condizioni ciò che sembra venir meno è proprio la libertà, la crescita consapevole dei singoli e della collettività.
È quindi proprio la grande "disponibilità" di conoscenza a renderne complicato l'accesso e a impedire che questa penetri in profondità, obbligando la società ad accontentarsi di un approccio superficiale e strumentale o specialistico.
Si assiste allora al paradosso che l'eccesso di disponibilità di ricchezza allontana un numero sempre maggiore di soggetti dalla possibilità di diventare ricchi.
L'aumento della conoscenza si accompagna alla crescita della complessità e alla conseguente difficoltà di interpretarla e di gestirla.

[1] Sociologo, è direttore del Corso di Laurea in Studi Politici e delle Relazioni Internazionali della Link Campus University of Malta e docente di "Sociologia generale" presso la stessa Università. Docente di "Scienze dell'Opinione Pubblica" presso la Lumsa, Libera Università Maria Santissima Assunta, è inoltre consultore del Pontificio Consiglio per le Comunicazioni Sociali.

5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa

Né d'altra parte si può affermare che l'avere a disposizione modelli di conoscenza certa possa da solo determinare l'aumento del numero delle persone disposte a pensare razionalmente. Anche il sistema di organizzazione e di diffusione della conoscenza sembra voler congiurare contro la possibilità di fruizione di quest'ultima. Secondo alcuni autorevoli studiosi "*lo svilupparsi dell'industria della conoscenza si accompagnerà necessariamente al controllo dei suoi prodotti e questo al loro possesso e uso. Agli individui non resterà che partecipare a questo processo in veste di semplici consumatori con scelte limitate se non obbligate*"[2].

A questo punto, appaiono evidenti almeno due grandi problemi con i quali il soggetto e la collettività sono chiamati a misurarsi: la enorme disponibilità di conoscenza e le evidenti difficoltà di fruirne in tutto o in parte; i limiti e i vincoli imposti dai detentori di una conoscenza intesa come merce da vendere o nel migliore dei casi da scambiare, per dirla con Lyotard.

Ma, accanto a questi due problemi che potrebbero essere definiti d'ambiente, ne esiste un terzo di carattere antropologico e culturale più difficile da superare, legato al fatto che le nostre opinioni, anche quelle meno interessate, derivano, come ci ricorda Revel, "*da influenze diverse, tra le quali, purtroppo, la conoscenza dell'argomento figura spesso all'ultimo posto dietro le credenze, l'ambiente culturale, il caso, le apparenze, le passioni, i partiti presi, il desiderio di vedere la realtà conformarsi ai nostri pregiudizi, la pigrizia mentale*"[3].

Allora non bisogna meravigliarsi del conflitto che, anche se non dichiarato, sembra contrapporre conoscenza e opinione, specialmente quando non è difficile dimostrare le resistenze di quest'ultima a lasciarsi formare e guidare dalla prima. Una resistenza che forse potrebbe essere interpretata come tentativo di difesa della elaborazione personale del soggetto di fronte ad un sapere ordinato e scientifico, ma impersonale e comunque inafferrabile. Un sapere alla cui formazione sappiamo di non aver partecipato se non come fruitori terminali e che comunque al massimo rappresenta la somma delle esperienze di altri di fronte alla convinzione della unicità e della irripetibilità dell'esperienza e del vissuto di ciascuno di noi. Una metafora rappresentativa di questo atteggiamento possiamo ritrovarla nella fatica quotidiana che il padre si impone nel tentare di trasferire al figlio la propria conoscenza e le proprie esperienze cercando di evitargli quei dolori, quelle delusioni e quegli errori verso i quali il figlio cercherà caparbiamente di andare incontro convinto di poterli evitare. È proprio in questo difficile rapporto tra padri e figli, che ogni generazione riproduce fedelmente senza possibilità di elusione, che possiamo verificare la difficoltà dell'esperienza o della conoscenza di orientare o di plasmare l'opinione. Una opinione che ha all'origine una autoreferenzialità che solo col tempo accetta le modificazioni suggerite dalla propria esperienza, dal proprio vissuto, accogliendo solo in minima parte gli innesti esterni da parte della famiglia, della scuola, della chiesa, del gruppo dei pari e, infine, del sistema delle comunicazioni di massa.

---

2 V. Capecchi, M. Livolsi, *Stampa quotidiana in Italia,* Bompiani, Milano 1971, 1989.

3 J.F. Revel, *La connaissance inutile,* Grassette&Fasquelle, Paris 1988.

5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa

Vi è quindi una oggettiva difficoltà al trasferimento della conoscenza, anche se permane la possibilità di rivolgersi ad essa *motu proprio* in virtù di un desiderio, di una necessità di approfondimento e ciò ne riduce evidentemente lo spazio e le possibilità di diffusione al di fuori di gruppi, di circoli e di élites circoscritte e interessate al suo utilizzo. È per questo che sempre più spesso quando parliamo di conoscenza siamo costretti a parlare di *élites* culturali o politiche e di potere. Se conoscenza è potere, potere di decidere e potere di fare, ricorrendo anche in questo caso al paradosso potremmo dire che il potere in una società aperta è alla portata di tutti in considerazione del fatto che la conoscenza, almeno nella accezione generale, si presenta come *res nullius,* bene a disposizione di tutti.

Ma vi è un altro elemento da non sottovalutare: la diffidenza per una conoscenza che arriva dall'alto, prodotta da *élites* culturali sospettate, talvolta a torto ma molto spesso a ragione, di voler esercitare una egemonia sulle classi meno colte. Questione questa ampiamente affrontata dagli studiosi sociali e strettamente legata al tema più ampio del controllo sociale e dei mezzi e dei meccanismi attraverso i quali gli individui vengono "obbligati" ad attenersi alle norme sulle quali il sistema sociale complessivamente si regge. In una società complessa dove è impensabile poter esercitare il controllo sociale attraverso la coercizione o la forza, i risultati desiderati possono essere ottenuti con la definizione dei bisogni, dei modelli di comportamento, ma soprattutto di comunicazione. Insomma chi ordina il sapere o i saperi, chi gestisce la conoscenza e chi la diffonde esercita sulla società una influenza profonda, una egemonia culturale che lascia spazi minimi alla elaborazione personale e alla produzione personale di senso e di orientamento. In questo caso la conoscenza viene vissuta come lo strumento per l'esercizio, da parte di pochi, di un potere sulla intera società, sui segmenti di essa.
Questo timore-rifiuto trova conferma negli atteggiamenti delle *élites* politiche, sociali ed economiche che, almeno in Italia, hanno contribuito in modo considerevole alla crescita del distacco tra paese reale e paese legale. Basti pensare al ruolo giocato dal politichese, dal sindacalese, dal sociologichese, ovvero da tutte quelle forme e codici del linguaggio specialistico-iniziatico che avevano come scopo quello di affermare una indecifrabilità che tenesse a distanza i non addetti ai lavori. Il linguaggio come chiave di accesso a categorie di potere in tutto distanti dalle forme di comunicazione di massa.
Il moderno stregone, colui che detiene le chiavi dei codici della complessità, cerca, esattamente come quello dell'Africa profonda, di mantenere ben saldi nelle proprie mani i "segreti della medicina", ai quali avvicina, attraverso i meccanismi di selezione della cooptazione, solo i discepoli prescelti a proseguirne l'opera. Circoli scientifici, circoli culturali, politici, economici, tutti rigorosamente separati e impermeabili all'esterno, difendono la conoscenza, e il potere che ne deriva, dalle pretese della trasparenza e della partecipazione.
Così che, in quella che spesso in modo improprio viene definita "società trasparente", tutto pare congiurare in favore della opacità e del silenzio o di un clamore che

5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa

sempre più spesso sembra voler nascondere la realtà. Basta, per avere la riprova che quelle enunciate non siano solo congetture, affacciarsi, telecomando alla mano, dal salotto di casa nel mondo luminoso della televisione per scoprire il caravanserraglio sempre uguale a se stesso degli esperti di politica, di economia, di scienza e di arti varie che affligge ormai da anni i telespettatori italiani con analisi, proposte e presunte soluzioni che producono l'unico risultato di confondere al telespettatore le poche idee chiare salvate dall'ultimo residuo di lucidità. Il potere, la sapienza, la conoscenza si offrono in formato famiglia, spesso dietro adeguato *cachet,* ai fortunati aspiranti alla cultura di massa che raccolgono le briciole offerte da interminabili quanto inutili dibattiti.

Dopo tre millenni di esercitazione alla discussione filosofica, il fatto di non aver ancora perso il vizio "*di dissertare su nozioni astratte senza averle prima definite conferma come una civiltà possa essersi costruita interamente su metodi di pensiero [...] messi in pratica da un'infima minoranza dei suoi membri. I filosofi del nostro tempo così attenti alle finezze ma pronti a dimenticare le tecniche rudimentali della discussione e della ricerca intellettuale che ci sono state insegnate da Aristotele e Platone, non hanno molto aiutato i loro contemporanei a riflettere con serietà. Non ci sorprenderà quindi vedere con tanta frequenza gli scambi di punti di vista su concetti elementari girare in tondo nella confusione più esasperante*"[4].
Il giudizio è di quelli che non lasciano grande spazio all'interpretazione e lancia un severo atto di accusa verso coloro che dovrebbero educarci a capire e ad interpretare i mille segnali quotidiani della nostra società complessa.
Gli opinion leader, dimentichi delle loro responsabilità, non hanno alcuna vocazione pedagogica. Preferiscono mostrarsi e mostrare a tutti la loro sapienza per farsi riconoscere come portatori di una conoscenza che, peraltro, non sono disposti a condividere con nessuno.
Non a caso chi sposa l'idea della divulgazione viene quasi sempre allontanato, tenuto in disparte dalla comunità scientifica, o, nel migliore dei casi, invidiato per la popolarità che riesce a procurarsi svelando gli arcani della scienza e rendendo fruibile per molti ciò che pochi considerano loro. È il caso, questo, di alcuni studiosi che offrono le loro analisi al grande pubblico dalle pagine di importanti quotidiani o periodici rendendo con ciò un grande servizio ai singoli e alla collettività. Anche a noi è capitato spesso di sentirci accusare a mezza bocca di ascientificità per aver scelto una linea di comunicazione chiara e semplice che rendesse immediatamente disponibili, ad un pubblico vasto, analisi, interpretazioni, dati, ovvero i risultati del nostro lavoro di ricerca. Cercare di disvelare, di spiegare la complessità senza il fuoco di artificio dei paroloni o rifiutando la pretesa di dover produrre, in quantità industriali, incomprensibili astrusità appare come un tradimento perpetrato nei confronti della sociologia che, come è noto, è per molti la madre di tutte le scienze.
Non maggiore considerazione riscuoterebbe, fra gli addetti ai lavori, il politico che

4 *Ibidem*.

5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa

rinunciasse alla ambiguità dicendo chiaro e tondo quali sono i propri programmi, le proprie idee e magari gli alleati con i quali intende portare avanti la propria azione politica. E forti critiche riceverebbe il grande medico che parlando ad un pubblico televisivo, fatto quindi anche di analfabeti, rinunciasse ad una cefalea in cambio di un comune mal di testa.
A questo peccato non sfugge nessuno e, salvo rare e lodevoli eccezioni, l'ermetismo sembra ispirare una grande quota di ciò che quotidianamente varrebbe la pena che fosse comunicato.
Insomma tutto sembra congiurare - per dirla con Adorno - contro l'innocenza di chi non si è ancora cibato all'albero della conoscenza.

Il ruolo dell'informazione

Anche se possiamo disporre oggi di una qualità e quantità di conoscenze impensabili per le generazioni che ci hanno preceduto, le convinzioni e le decisioni che noi assumiamo appartengono ancora al sistema delle congetture e non a quello del sapere scientifico. E come abbiamo visto, sono numerosi gli ostacoli che si frappongono ad una effettiva interazione tra conoscenza e opinione.
Nelle pagine precedenti ci siamo dovuti accontentare di una rapida e superficiale ricognizione di alcuni di questi ostacoli e d'altra parte il compito affidato a questo breve scritto non è certamente quello di tentare di aggiungere qualcosa ad un dibattito antico di almeno duemilacinquecento anni - già la tradizione socratica intendeva la conoscenza come il compito dell'uomo in quanto tale - e che ha impegnato le pagine della Repubblica di Platone, dell'Etica Nicomachea di Aristotele e ispirato la critica allo scetticismo di Sant'Agostino.
Descartes, con le sue Meditationes, che hanno influenzato tutta la filosofia moderna, ha aperto la strada allo sviluppo della corrente empiristica inglese e a Hume. Kant, nella sua Critica, riflette sulla distinzione tra il fenomeno percepito e la realtà in sé. Per giungere, infine, al pessimismo con il quale Russel affronta la capacità conoscitiva umana e ci consegna la conclusione che il problema della conoscenza è ancora oggi allo stesso punto in cui l'ha lasciato Hume.
Naturalmente intendiamo riferirci alla conoscenza *lato sensu,* cioè nella sua accezione filosofica. Altro è naturalmente la conoscenza scientifica, la scienza e le molteplici discipline che la animano. Molto più modestamente gli accenni fin qui svolti sono relativi ad una conoscenza generale, non specialistica.
È chiaro che di fronte alle enunciazioni di un fisico nucleare la stragrande maggioranza delle persone non sarebbe neanche in grado di capire e giudicare: solo un altro fisico nucleare potrebbe sostenere una conversazione o un dibattito o confutarne le tesi. Dobbiamo quindi rinunciare in partenza a farci delle opinioni attendibili su temi e questioni altamente specialistiche e affidarci, di conseguenza, alla possibilità che tra gli addetti ai lavori possa affermarsi una pluralità di posizioni e che dal confronto di queste si possano raggiungere risposte e soluzioni che vadano in direzione del progresso e del beneficio della collettività.
Al contrario, su temi e questioni di carattere generale o settoriale vicine alla nostra

5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa

sensibilità, alla nostra esperienza o ai nostri interessi più diretti, la grande massa dei cittadini possiede una buona quantità di conoscenze, più o meno approfondite, ed è quindi in grado di compiere analisi, produrre valutazioni, esprimere giudizi, prendere posizione contro o a favore.

Noi disponiamo, diversamente dalle generazioni che ci hanno preceduto, della possibilità che ci offre l'incredibile sviluppo del settore delle telecomunicazioni e delle opportunità che i mezzi di comunicazione di massa ci danno portando dentro le nostre case, in tempo reale, una grande quantità di notizie e di informazioni su ciò che accade nel mondo.

È grazie a questa conoscenza diffusa che i cittadini possono consapevolmente partecipare alla vita politica, economica e sociale del paese in cui vivono. Una conoscenza alla quale hanno contribuito le diverse agenzie educative, la famiglia, la scuola, la chiesa, i mezzi di comunicazione di massa, e che consente il formarsi di opinioni abbastanza vicine alla realtà dei fatti. La stessa possibilità di conoscere ciò che accade intorno a noi o lontano da noi, dovrebbe contribuire all'arricchimento e al rafforzamento delle nostre basi conoscitive.

Una innovazione senza "fine"

La Babele che oggi viviamo appare una conseguenza della confusione tra frammentazione e globalità. A fronte di una segmentazione sempre più marcata della percezione e della conoscenza si diffonde la presunzione di padroneggiare la totalità del reale. Ciò produce effetti paradossali fin nella scala dei bisogni: siamo talmente concentrati sul raggiungimento degli obiettivi ultimi, come il soddisfacimento dell'ego e l'autorealizzazione, da trascurare quelli primari. Ad esempio, ingurgitiamo qualsiasi cosa sia confezionata decentemente, restiamo del tutto indifferenti ai valori nutritivi ed al transgenico, ma guai a tradire una *griffe*; e siamo ben più transigenti sulla deontologia che sulla competenza e sul corporativismo che contraddistinguono ciascuna professione.

Un tale atteggiamento non può che inficiare profondamente la salute dei cittadini, sia fisica sia morale. Da questo punto di vista, il caso della medicina è emblematico: da un lato godiamo dei successi ottenuti tramite una specializzazione capillare, dall'altro è stato smarrito ogni punto di riferimento per interrogare i problemi complessi che quella stessa specializzazione pone (è palese quanto risulti faticoso il salto dalla biotecnologia alla bioetica). In fondo l'esaltazione della sintesi a scapito della analisi non è che un aspetto della generale superficialità che caratterizza la società italiana. Si consideri il sistema delle scelte: un nugolo di informazioni ci bersaglia fino allo stordimento, infiacchendo la nostra capacità di controllarne l'esattezza e la significatività. Insomma, dilaga l'infarinatura che si spaccia per competenza e la competenza che si spaccia per onniscienza, il tutto banalizzato da una velocizzazione "informatica" che non permette di metabolizzare alcunché.

Non a caso ad incarnare il millennio è stata scelta la figura di Leonardo, come dire l'ambizione (ormai assolutamente utopistica) a dominare lo scibile. L'instancabilità del progresso tecnologico è oggi, di fatto, modello e misura dell'umano, sic-

ché non si tollera più né vecchiaia, né bruttura, né lentezza e pause del vivere. Ci attanaglia una nevrosi che sospinge al nuovo, all'ultimo tipo sempre e comunque, ad un apprendimento continuo quale che sia la memoria da sacrificare: di qui il disorientamento, lo spaesamento, la ricerca di nuove certezze, di nuovi punti di riferimento che spesso si esauriscono nel prosperare di maghi e fattucchiere.

5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa

"*Una società che si ritiene scientifica ha la presunzione di produrre da sé, dal proprio interno, in una via del tutto immanente, i propri valori e quindi di poter progredire indefinitamente con la scienza e solo con il ragionamento della previsione scientifica, per risolvere tutti i problemi. Accade così che una scienza che non riconosce i propri limiti si trasformi in scientismo, una caricatura della scienza*"[5]. Emerge la necessità di una lettura multidisciplinare che si traduca in un governo delle innovazioni tecnologiche che tenga in considerazione tutte le implicazioni di carattere psicosociale ed etico.

Le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche sembrano capaci di rivoluzionare abitudini e stili di vita con una rapidità fino a ieri impensabile: eppure l'opinione pubblica si lascia suggestionare da scenari "fantascientifici" (chi non ricorda gli "al lupo! al lupo!" scatenati dalla pecora Dolly), sottovalutando al contempo le ripercussioni immediate di "prodotti" meno affascinanti, ma assai più dirompenti: si pensi agli effetti del Viagra o della pillola anticoncezionale sulla famiglia, sulle relazioni interpersonali, sul gioco della vita e della morte.

Le risposte della scienza appaiono oggi di portata imprevedibile, quando non indesiderata, perché spesso travisano le domande elementari, connaturate all'essere umano. Per restare al tema del vivere: in molti lavorano oggi per allungare all'infinito la nostra esistenza arricchita da *comfort* e da oggetti geniali quanto astrusi, ma nessuno si preoccupa del vuoto nel quale viviamo. A mancare è soprattutto la disponibilità al confronto con l'alterità, vissuto di rado e più raramente riconosciuto, comunque incasellato nell'improbabile, nell'accidente. L'eccessiva ritualizzazione dei conflitti, alla ricerca di una consensualità rassicurante e quasi d'obbligo, svaluta il tempo e l'esperienza. Benché aumenti la disponibilità di tempo libero, questo viene vissuto come un essere *liberi da* (dal lavoro, dagli impegni, dai rapporti…) e non come un *liberi per*: il tempo del gioco e dell'*otium* si snatura nel virtuale.

I piani dell'interpretazione si sovrappongono. Reale e virtuale finiscono per confondersi, per rappresentare un tutt'uno indefinito, poliforme. Salta la stessa concezione spazio temporale dei processi e si affievolisce la possibilità di governarli. Quella che resta è l'illusione di un controllo impossibile da praticare, di un possesso che è solo formale, al quale si finisce per prestare se stessi in *leasing*.

La pretesa della scienza di poter spostare all'infinito il confine della conoscenza crolla proprio di fronte all'inconciliabilità, ormai sempre più evidente, dei suoi successi con la stessa condizione umana. Un processo, questo, che nel momento stesso in cui dichiara la separatezza tra scienza, da un lato, ed esigenze ed aspettative dell'uomo, dall'altro, afferma l'autoreferenzialità della prima ed il conseguente ri-

[5] F. Ferrarotti, *L'ultima lezione: critica della sociologia contemporanea,* Laterza, 1999.

5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa

fiuto dell'uomo stesso. Il che, tradotto in termini, vorrebbe significare che la prospettiva dell'evoluzione della scienza può avere un senso solo se ha come obiettivo finale il servizio all'uomo. Accade viceversa più spesso che l'innovazione serva sempre più a produrre altra innovazione in una spirale infinita della quale la gran parte degli uomini rischiano di essere meri spettatori o fruitori di risultati. È proprio l'incomprensibilità degli scopi reali della scienza che provoca quella sensazione di estraniamento che induce all'impegno senza "fine". Forse per ritrovare il senso nella Torre di Babele, la stessa scienza dovrebbe riscoprire la capacità di rimettersi in discussione e di ritrovare una propria coerente razionalità.

Uscire dalla Torre di Babele?

Il problema non è uscire dalla Torre di Babele. Anzi, tentare di uscire significherebbe creare nuova Babele, altra confusione. Piuttosto ci si dovrebbe chiedere non come uscire dalla Torre (il che è impossibile), ma perché ci siamo entrati e come gestire al meglio la nostra permanenza all'interno di essa.

La risposta alla prima domanda è presto detta: ci siamo entrati perché costretti e ci viviamo senza prospettive e senza progetti. Procediamo con la superficialità di chi decide di muoversi prima ancora di sapere dove andare, con l'illusione del "poi tutto si aggiusta", sprecando energie e con la presunzione di poter gestire la complessità in maniera artigianale. Un dio che fosse venuto a sbarrarci la strada – al pari di Quello biblico – non ci avrebbe punito ma salvato.

D'altronde non va dimenticato che confusione equivale a diversità e quindi a ricchezza, articolazione e risorsa. Non deriva da un facile buonismo l'affermazione che proprio le minoranze possono trovare i bandoli della matassa e tenere viva la tensione etica. Abbiamo bisogno dello sguardo *altro*, che non significa alienato, ma fuori dal coro, fuori dall'ingranaggio. Non si gestisce la Torre di Babele senza il recupero della competenza e della responsabilità, oggi annichilite da uno spocchioso multidilettantismo e da un corporativismo di casta nell'ambito delle professioni, delle comunità scientifiche, delle tribù politiche e delle maggioranze in genere.

Occorre soprattutto abbattere il sistema delle micro e delle macro compatibilità, sistema che pretende di far convivere tutto con il suo contrario: ossia ritenere che la nuova occupazione possa convivere con la tutela corporativa di chi un lavoro già ce l'ha; che si possa pensare di buttare a mare gli immigrati e sfruttare quelli che riescono a sbarcare; che la droga del sabato sera possa convivere con il lavoro del lunedì; che la sicurezza dei cittadini possa andare d'accordo con i tassi crescenti di criminalità. Dobbiamo recuperare la nostra capacità di scelta, restituire senso e dignità al conflitto, quando necessario, superare la logica della "concertazione" a tutti i costi che frena la vitalità ed ingabbia, in senso conservativo, la realtà.

Dobbiamo convincerci che la complessità è la sfida, la partita che comunque dobbiamo giocare. Anche il caos può avere una sua dimensione positiva e creativa, ma non si gestisce la confusione senza pause, ossia senza fermarsi metodicamente a redigere analisi costi-benefici: gli immigrati quanto ci danno e quanto ci tolgono? I concorsi pubblici quanto ci costano? E soprattutto non si gestisce il caos senza

5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa

pianificare attentamente ogni singola soluzione, per evitare che la confusione alimenti se stessa fino a tramutarsi in un brulichìo inconcludente. Serve il superamento della *fast life*, di quella frenesia artificiosa che fagocita sapori e colori vitali; il riappropriarsi dello spazio e del tempo (attualmente schiacciati tra il visibile ed il presente), di prospettive di lungo periodo che abbiano l'onestà di confrontarsi con l'idea dell'abilità, dell'insuccesso, e dell'ultimo grande tabù: la morte. Fasciati da una ipocondria e da una invulnerabilità di derivazione virtuale/mediatica ci sfugge il macroscopico, i perché, il senso delle cose.
Si badi che da tutto ciò traspare un difetto che non è di ordine religioso o spirituale, ma assolutamente di pensiero. Siamo convinti di avere raggiunto la perfezione dell'automatismo, ma in realtà abbiamo solamente automatizzato l'irragionevole.
Per tornare alla Torre di Babele, il nostro peccato, oggi come allora, non è tanto di superbia quanto di imbecillità: nessun fulmine è caduto, né cadrà a disperdere un marasma che non sfiora il divino, ma grottescamente ci immobilizza.

L'innovazione è una sfida del potere

In tutti gli ambiti, la difesa dei propri interessi, costruiti su un insieme di conoscenze acquisite e consolidate, porta chi detiene il potere a temere l'innovazione, anche quando la sua posizione si sia originata a seguito di un fatto innovativo o creativo. Questo si verifica in tutte le strutture della vita organizzata e quindi, nell'economia, nell'impresa, nella politica e nella comunicazione.
La tendenza alla conservazione soffoca però la crescita perchè genera la sclerosi burocratica, dove tutto è governato dalle leggi e dai regolamenti, ciò che porta all'invecchiamento e, in ultima istanza, alla morte dell'organismo.
In un ambiente fortemente burocratico solo il capo può innovare e questo riduce molto le possibilità di cambiamento.
La civiltà cristiana occidentale è l'unica che ha sviluppato un modello economico basato sul cambiamento e l'innovazione, che si è dimostrato finora vincente sul piano planetario, e ciò è probabilmente dovuto alla rilevanza data alla libertà del foro interno dell'individuo ed alla maggiore libertà politica della quale nei secoli, rispetto ad altre organizzazioni sociali, hanno goduto i cittadini del mondo cosiddetto occidentale.
L'innovazione dovrebbe essere, ed è, normalmente diffusa in ambito scientifico e quindi nei centri di studio e di ricerca (anche se nel nostro Paese non mancano preoccupanti segni di sclerotizzazione anche in questo ambiente).
Ma il problema economico, che è quello che è all'attenzione del dibattito politico in questi giorni, è la mancanza di innovazione in ambito aziendale, ossia l'incapacità del nostro sistema produttivo:

a) di recepire e rendere produttive le risultanze delle ricerche scientifiche, comunque e dovunque ottenute;
b) di stimolare la ricerca al proprio interno ed all'esterno, esprimendo una precisa e convincente domanda di innovazione.

5.1 Alcune riflessioni in ordine sparso e senza alcuna pretesa

Ma il nodo centrale della debolezza del nostro sistema economico è quello di non saper o voler credere nell'innovazione. Questa diffidenza nei confronti del nuovo si accompagna di norma a realtà nelle quali vi siano forti ostacoli alle possibilità di crescita economica e sociale dell'individuo.

L'innovazione va di pari passo con la mobilità sociale. Un sistema socialmente chiuso che nega l'ascesa per meriti individuali intrinseci, blocca l'innovazione, che non è mai un atto astratto, ma è il portato della creatività, delle conoscenze e della volontà di un individuo o di un gruppo. In questo senso l'innovazione è rivoluzionaria, perchè mette sempre in discussione gli equilibri precedenti. In ciò risiede la sua forza ma anche la sua debolezza.

Ci si sbaglierà raramente attribuendo le azioni estreme alla vanità, quelle mediocri all'abitudine e quelle meschine alla paura.
Friedrich Nietzsche

5.2 LE ISTITUZIONI, LE RADICI DELLA GIUSTIZIA E LA RES PUBLICA

di Alfredo Tamborlini[6]

Emarginazione, diseguaglianze e giustizia sono legate dal filo rosso del dolore.
Il dolore, soggettivo riflesso del male nella coscienza umana, è alla radice del sentimento e dell'idea di giustizia che ne determina le sue note fondamentali.
Prima di essere una costante e perpetua volontà di dare a ciascuno il suo, la giustizia (come sentimento e idea, se non come concetto) è stata rivolta contro il dolore, come aspirazione del suo superamento. L'animo, percosso dal dolore vuole pronunciare un suo giudizio sull'ingiustizia. L'idea di giustizia non è altro se non la pensata esperienza di una realtà diversa, ma possibile, nella quale il male, fonte di dolore, cessa o non esiste. La giustizia, sotto l'aspetto psicologico, appare connessa, per il suo fondamento, con le radici stesse del dolore.
Il sentimento del dolore è sentimento psichico di un disordine e la giustizia (con il diritto) ha, come sua caratteristica connotazione, l'ordine.
Si può affermare che l'idea di giustizia è geneticamente l'avvertimento di un disordine, e la conseguente critica di tale disordine per la costruzione di un possibile ordine da contrapporre al disordine, perché questo venga rimosso.
Non è quindi una passiva rassegnazione al male, ma uno stimolo alla sua negazione, al suo superamento nel bene, come un valore da difendere e da riaffermare perpetuamente. Nella giustizia si esprime una esigenza che si afferma come sentimento, come idea e come concetto.
Una superficiale lettura della nostra realtà potrebbe indurre a percepire una passiva rassegnazione al disordine tanto da portare molti ad assumere il disordine come comportamento ed a considerare illegali solo le manifestazioni più evidenti di disordine e ad accettare l'illegalità "più mite", come norma.
Una grammatica sociale che vede prevalere gruppi di potere, con istituzioni senza memoria e senza bussola, preoccupate prioritariamente della propria esistenza in vita; una grammatica sociale caratterizzata da un'overdose di cattiva formazione; una società spinta in avanti che produce contemporaneamente un numero maggiore di beni ed una quantità crescente di povertà, non è più un luogo dell'essere in grado di trasmettere valori positivi.

---

6 Nato a Roma, Alfredo Tamborlini si è sempre occupato di formazione in enti pubblici e realtà private. È stato Direttore Generale dell'ISFOL per tredici anni ed ha ricoperto incarichi in organismi internazionali. Attualmente è Presidente dell'*Associazione Eulearning*. Oltre a pubblicazioni scientifiche, ha scritto e pubblicato anche alcuni romanzi aggiudicandosi nel 2007 il secondo premio al Concorso letterario "Delitto d'autore" con il giallo inedito *Cioccolatini a via Giulia*.

5.2 Le istituzioni, le radici della giustizia e la res publica

Solo un nuovo modello di sviluppo fondato su idee e sentimenti di equità, di sviluppo diffuso, di rispetto e di qualità della vita, porta in sé, nel proprio Dna, il concetto del superamento del disordine e, quindi, di giustizia.
Se è vero che già Platone lamentava la confusione e l'incoerenza intorno all'idea di giustizia, è anche vero che sulla giustizia vale la pena di richiamare l'attenzione proprio oggi, in un'epoca di sconvolgimenti, quando ognuno, di fronte ad un qualunque aspetto della realtà, vissuto direttamente o mediaticamente, sente, innanzitutto, il bisogno di proclamarne la giustizia o l'ingiustizia.
Come già detto, il concetto di giustizia procede direttamente dal sentimento del dolore e dalla coscienza di una ideale e diversa possibilità di bene. Il concetto di giustizia si manifesta come inclinazione fondamentale, come manifestazione del nostro io profondo, perché procreata direttamente dall'intima natura della coscienza e ne rappresenta uno degli atteggiamenti necessari e fondamentali.
Se il concetto di giustizia può apparire confuso e incoerente, l'idea di giustizia che nasce dal nostro io profondo è un'idea sensibile e le idee sensibili costruiscono i valori, soprattutto i valori sociali. E il valore non si afferma e non si nega di per sé, ma si afferma per l'influenza che ha sull'azione. E se è vero che i valori sociali nascono dalle idee sensibili, dobbiamo utilizzare questi valori come motore e come bussola nella navigazione delle istituzioni.
Nelle istituzioni sfugge il senso del senso.
Hannah Arendt definisce il senso come il riconoscimento dell'ordine e della sua necessità. Pensare che tutto è possibile, che qualsiasi ordine e qualunque necessità sono utili, distrugge la nozione di senso.
Perdere il senso in politica significa semplicemente perdere la concezione di politica. Ci aspettiamo che la politica produca ed organizzi la *res publica*, che offra un'immagine collettiva di sé, che realizzi una comunità per la quale possiamo provare un senso di appartenenza. Ma anche che produca dei beni pubblici elementari come la sicurezza, la salute, l'insegnamento, la giustizia, la solidarietà … ovvero un insieme di produzione simbolica d'identità e produzione sociale concreta. La Arendt ci ricorda la natura mista dello spazio pubblico: sociale e politico. E la dimensione sociale dell'azione collettiva genera un'aspettativa d'efficacia pari all'azione politica. Lo strumento concreto per la realizzazione della *res publica* è la Pubblica Amministrazione.
Se lo spazio pubblico ha una natura mista comprendente quella politica e quella sociale, occorre che l'attenzione e la vigilanza nei confronti della *res publica* non sia monopolio di un solo spazio.
La concertazione, come saldatura tra spazio politico e spazio sociale, è una delle più grandi eredità del secolo scorso.
La concertazione non si è limitata all'individuazione di obiettivi da raggiungere o di nuovi percorsi da realizzare. Con la concertazione, le forze politiche e le forze sociali si assumono direttamente e congiuntamente la responsabilità delle scelte e degli strumenti operativi. Il concetto di responsabilità emerge come indicatore di senso.
Sembra quasi che il nuovo secolo segni l'inizio di una nuova era. Quella del *seismo*. "*Seismo*" e non individualismo o egoismo o egocentrismo. Perché l'individuo è un

essere in relazione ed anche l'egoista o l'egocentrico è tale "*in relazione con*".
L'essere in sé, è in sé e basta, senza relazioni, senza affettività, se non quelle codificate dal consumo, non ha bisogno di sentimenti. Anzi, i sentimenti per un certo verso indeboliscono e disorientano questo consumatore che si sente in sé compiuto. A meno che l'apparenza dei sentimenti non sia utile. Spesso le istituzioni si comportano dissennatamente, come gli individui.
Dalla buona volontà kantiana alla volontà fredda il passo è compiuto. Le Goff ci ricorda che, per fortuna, esiste un'altra volontà: "la volontà efficace": "… *per cambiare il mondo e la società, faticosamente, attraverso alti e bassi, balzi in avanti e arretramenti, senza che niente sia dato per scontato*".
Le istituzioni e gli individui vivono nello stesso mondo, con gli stessi slogan: globalizzazione, competenze, tecnologie, benessere, etc. E le istituzioni entrano in una logica nuova, perdendo le loro radici e la tradizione al servizio.
La logica del privato deve essere altro rispetto alla logica della *res publica*. In questo senso assistiamo forse anche ad un *seismo* nelle istituzioni troppo spesso mosse da una volontà fredda. E se tutto questo è vero, gli utenti delle pubbliche amministrazioni sono sempre dei cittadini o sono diventati nel frattempo dei beni di consumo necessari? La logica del mercato è pervasiva, anche nelle indicazioni e nelle attenzioni prioritarie dell'Unione Europea.
Mentre il laboratorio sociale della formazione raggiungeva faticosamente importanti traguardi e metteva a punto l'apprendimento di nuovi comportamenti delle istituzioni e delle forze sociali, anche il mercato mondiale, nell'ultimo scorcio di secolo, si formava in modo sempre più compatto e coerente. E il laboratorio sociale è stato posto allora in secondo piano, stretto dall'abbraccio interessato di politica e mercato.
L'inizio del nuovo millennio è il discrimine tra l'attenzione ad uno stato sociale ed una primazia del mercato che apre a molteplici interrogativi.
È possibile passare dall'opportunità politica alla necessità sociale?
È possibile restituire all'epidermide sociale il desiderio di futuro, la curiosità, la voglia di iniziare e di ricominciare, sempre?
È possibile passare dalla volontà fredda alla volontà efficace o alla volontà kantiana?
Queste sono alcune delle domande di fondo alle quali dobbiamo rispondere prima di affrontare qualsiasi percorso che senza riflessività rischierebbe un sicuro fallimento, trasformandosi in una navigazione con più naufraghi che naviganti.

Ci logoriamo di lavoro per far sì che gli uomini siano convinti
che esiste un'unica visione corretta della realtà, e cioè la propria.
Li suggestioniamo sino a persuaderli di sapere con assoluta certezza
cosa c'è nella testa degli altri, in modo che ogni verifica appaia inutile.
Eppure c'é sempre qualcuno che esce dai ranghi e rovina tutto.
Willam Shakespeare, Macbeth

Da una lettera sul Ruolo del Dirigente

All'interno di un istituto di ricerca come l'ISFOL il Dirigente ha un ruolo complesso, non facile, scarsamente riconosciuto. È un ricercatore ed è chiamato, protempore, ad assumere la responsabilità di un settore. Deve salvaguardare l'autonomia culturale dei ricercatori saldandola con gli obiettivi dell'Istituto, deve curare la crescita professionale dei ricercatori.

Da una parte il Dirigente collabora con la Direzione Generale nel definire il quadro di attività ed il futuro dell'Istituto; dall'altra, come ricercatore, affronta i problemi nell'ambito di un gruppo di ricerca non omogeneo e con una pluralità di obiettivi, interessi, attività e capacità. In questo quadro, il ruolo prioritario del Dirigente è quello che, in termini pedagogici, viene indicato come facilitatore del gruppo affinché le singole professionalità possano essere utilizzate in modo ottimale, crescere ed esprimersi al meglio, facendo, di conseguenza, crescere l'Istituto.

Il Dirigente è un animatore rispettato per la sua competenza e professionalità, capace di ascoltare gli altri e di lavorare con gli altri con una capacità in più che è "*l'écoute de la vie*".

Il Dirigente deve essere capace di produrre professionalità ed imprevedibilità diffusa; deve essere in grado di misurarsi costantemente con la realtà in divenire, rispetto alle tematiche dell'Istituto e con i suoi territori di confine. Il Dirigente deve essere capace di esprimere e di fare esperienze di cambiamento spostando la tensione che deriva dalla sofferenza per la perdita di sistemi di riferimento superati, verso l'emozione intellettuale della ricerca di soluzioni nuove.

Prioritario nei rapporti, orizzontali e verticali, è il clima.

Clima di fiducia, di collaborazione, di lettura serena dei cambiamenti e di apertura al nuovo; questo clima si concretizza anche nel passaggio dalla facile "critica a priori" totalmente inutile, produttrice solo di una sottile nebbia di dubbi, alla collaborazione anche critica, ma produttrice di una crescita comune.

Alfredo Tamborlini

I Memo-pad di FLAI-lab:
Semi di riflessione I

Se al progresso tecnico non corrisponde un progresso nella formazione etica dell'uomo, nella crescita dell'uomo interiore, allora esso non è un progresso, ma una minaccia per il mondo.
***Benedetto XVI**, Spe salvi*

Io spero in Te per noi.
Gabriel Marcel

La filosofia per sua natura, non deve e non può esercitare alcuna influenza se non attraverso libere convinzioni. Deve ricominciare da capo, deve dare nuova prova di sé, poiché nessun essere umano può credere al posto di un altro o essere convinto al posto di un altro.
***F. W. J. Schelling**, Erste Vorlesung in München*

Esistono due mondi
e questo nostro mondo si cruccia nelle contraddizioni
se non vive delle energie dell'altro mondo.
Pavel Aleksandrovič Florenskij

Se si debbono capire gli altri, è necessario innanzitutto capire se stessi.
Jacques Delors

Il mondo che abbiamo determinato oggi ha problemi che non possono essere risolti con lo stesso modo di pensare con cui li abbiamo determinati.
Albert Einstein

L'educazione è la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza.
John Dewey

Dove la decadenza di un mito produce il vuoto, il nuovo pretende consapevolezza e progetti … Per affrontare il tema "l'uomo sul lavoro" in modo etico non bastano più i linguaggi strategici, ma servono linguaggi nuovi in cui brilla di luce propria la parola "gratuità".
Andrea Vitullo

Spesso ammiro l'efficienza del mondo moderno.
Non sa dove sta andando, ma lo sta facendo in modo molto efficiente.
Vincent McNabb

Il cosiddetto politeismo dei valori di cui parlava Max Weber sembra frammentare e inquinare, come il buco di ozono, anche il cielo dei principi, riconquistato dopo la guerra mondiale. Il consumismo fa il resto.
Luciano Corradini

Non esiste una risposta semplice, o un menù fatto di tante risposte.
Bisogna ascoltare. Sentire il soggetto e le sue voci.
Tante e spesso dissonanti. Poi costruire le risposte.
Marco Rossi Doria

I Memo-pad di FLAI-lab:
SEMI DI RIFLESSIONE II

La tecnologia, nel suo risultato estremo di liberarsi da tutto,
porta effettivamente a lasciare il campo al nulla.
Silvano Fausti

La cosa più bella che possiamo sperimentare è il mistero;
è la fonte di ogni vera arte e di ogni vera scienza.
Albert Einstein

L'uomo, essendo relativo, perso l'Assoluto, assolutizza ogni cosa.
Blaise Pascal

Non è lontano il giorno in cui, forse a caro prezzo, si esprimerà che il vero punto di partenza per trovare l'Assoluto non è il dubbio ma la disperazione.
***Soren Kierkegaard**, Aut-aut*

Pensare significa oltrepassare. […] E allora la filosofia avrà coscienza del domani e prenderà partito per il futuro solo se saprà della speranza, in caso diverso non saprà più nulla.
***Ernst Block**, Il principio speranza*

Nella conoscenza di noi stessi che va sempre più completandosi,
il verbale delle azioni che sempre più si riempie è la coscienza.
***Artur Schopenhauer**, Il fondamento della morale*

L'Io è un corpo mischiato. Sono fatto di tempo,
di un tempo derivato dalla temperatura e dalla temperanza.
Michel Serres

Un'esperienza è certo una cosa che si fa da soli; ma che non si può compiere pienamente se non si riesce a sfuggire alla pura soggettività, o nella misura in cui altri possono non dico ripercorrerla con esattezza, ma almeno incrociarla, riattraversarla. I libri che scrivo costituiscono per me un'esperienza, che mi piacerebbe fosse sempre la più ricca possibile. Un'esperienza è qualcosa da cui si esce trasformati […] ogni nuovo lavoro cambia profondamente i termini del pensiero cui ero giunto con quello precedente. In questo senso io mi considero più uno sperimentatore che un teorico […]. Quando scrivo, lo faccio soprattutto per cambiare me stesso e non pensare più la stessa cosa di prima … i miei libri […] io li ho sempre concepiti come esperienze dirette a "strapparmi" a me stesso, ad impedirmi di essere sempre lo stesso
Michel Foucault

Grande uomo è chi non perde il suo cuore di bambino.
Men–Tzu

La mia più intima persuasione è questa: nulla si perde completamente, nulla svanisce, ma si custodisce in qualche tempo e in qualche luogo. Ciò che è immagine del bene e ha valore rimane, anche se noi cessiamo di percepirlo.
Pavel Aleksandrovič Florenskij

Siete stati chiamati a libertà.
Paolo, Gal 5,13

appendice

I. RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO DEL 18 DICEMBRE 2006 RELATIVA A COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (2006/962/CE)

IL PARLAMENTO EUROPEO E IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, visto il trattato che istituisce la Comunità europea, in particolare l'articolo 149, paragrafo 4, e l'articolo 150, paragrafo 4, vista la proposta della Commissione, visto il parere del Comitato economico e sociale europeo (1), visto il parere del Comitato delle regioni (2), deliberando secondo la procedura di cui all'articolo 251 del trattato (3), considerando quanto segue: (1) Il Consiglio europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) ha concluso che un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da assicurare lungo l'apprendimento permanente, e dovrebbe essere un'iniziativa chiave nell'ambito della risposta europea alla globalizzazione e al passaggio verso economie basate sulla conoscenza ed ha ribadito anche che le persone costituiscono la risorsa più importante dell'Europa. Da allora tali conclusioni sono state regolarmente reiterate anche ad opera dei Consigli europei di Bruxelles (20 e 21 marzo 2003 e 22 e 23 marzo 2005) come pure nella rinnovata strategia di Lisbona approvata nel 2005. (2) I Consigli europei di Stoccolma (23 e 24 marzo 2001) e di Barcellona (15 e 16 marzo 2002) hanno sottoscritto gli obiettivi futuri concreti dei sistemi di istruzione e formazione europei nonché un programma di lavoro (il programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010») per poterli raggiungere entro il 2010.
Tali obiettivi comprendono lo sviluppo di abilità per la società della conoscenza nonché obiettivi specifici per promuovere l'apprendimento delle lingue, sviluppare l'imprenditorialità e rispondere all'esigenza generalizzata di accrescere la dimensione europea nell'istruzione. (3) La comunicazione della Commissione «Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente» e la successiva risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente (4) hanno identificato nel fornire nuove competenze di base una priorità e hanno ribadito che l'apprendimento permanente deve riguardare l'apprendimento da prima della scuola a dopo la pensione. (4) Nell'ambito degli sforzi volti a migliorare le prestazioni comunitarie in materia di occupazione i Consigli europei di Bruxelles (marzo 2003 e dicembre 2003) hanno fatto presente la necessità di sviluppare l'apprendimento permanente con un'attenzione particolare per misure attive e preventive rivolte ai disoccupati e alle persone non attive. Ciò prendeva le mosse dal rapporto della Task force per l'occupazione in cui si ribadiva la necessità di mettere le persone in grado di adattarsi al cambiamento, l'importanza di integrare le persone nel mercato del lavoro e il ruolo chiave dell'apprendimento permanente. (5) Nel maggio 2003 il Consiglio ha adottato i livelli di riferimento europei («parametri di riferimento») a riprova di un impegno volto a realizzare un miglioramento misurabile rispetto ai risultati registrati mediamente in Europa. Tali livelli di riferimento comprendono la capacità di lettura, la dispersione scolastica, il completamento dell'istruzione secondaria superiore e la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente e sono strettamente correlati con lo sviluppo di competenze chiave. (6) La relazione del Consiglio sul

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

più ampio ruolo dell'istruzione, adottata nel novembre 2004, sottolineava il contributo dell'istruzione alla conservazione e al rinnovo del contesto culturale comune nella società nonché all'apprendimento di valori sociali e civici essenziali quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto, e la sua particolare importanza in un momento in cui tutti gli Stati membri si trovano innanzi al problema di come affrontare la crescente diversità socioculturale. Inoltre, il fatto di consentire alle persone di accedere al mondo del lavoro e di rimanervi è un elemento importante del ruolo dell'istruzione ai fini del rafforzamento della coesione sociale. (7) La relazione adottata dalla Commissione nel 2005 in merito ai progressi compiuti sulla via degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione ha indicato che non si sono registrati progressi nella riduzione della percentuale di giovani scarsamente preparati nella lettura all'età di 15 anni né nell'innalzamento del tasso di completamento dell'istruzione secondaria superiore. Alcuni progressi sono percettibili per quanto concerne la riduzione della dispersione scolastica, ma con le percentuali attuali non sarà possibile raggiungere i livelli di riferimento europei per il 2010 stabiliti dal Consiglio nel maggio 2003.
La partecipazione degli adulti all'apprendimento non cresce a un ritmo sufficientemente celere per raggiungere il livello di riferimento del 2010 e dai dati raccolti emerge che le persone scarsamente qualificate hanno minori probabilità di partecipare al perfezionamento professionale. (8) Il quadro di azioni per lo sviluppo permanente delle competenze e delle qualifiche adottato dalle parti sociali europee nel marzo 2002 ribadisce la necessità che le imprese adattino le loro strutture più rapidamente per poter rimanere competitive. L'accresciuto lavoro di squadra, l'appiattimento delle gerarchie, la maggiore responsabilizzazione e una crescente necessità di mansioni polivalenti L 394/10 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 30.12.2006 (1) GU C 195 del 18.8.2006, pag. 109. (2) GU C 229 del 22.9.2006, pag. 21. (3) Parere del Parlamento europeo del 26 settembre 2006 (non ancora pubblicato nella Gazzetta ufficiale) e decisione del Consiglio del 18 dicembre 2006. (4) GU C 163 del 9.7.2002, pag. 1. portano allo sviluppo di istituzioni formative.

In tale contesto la capacità delle organizzazioni di identificare competenze, di mobilitarle e riconoscerle e di incoraggiarne lo sviluppo tra tutti i lavoratori rappresenta la base per nuove strategie competitive. (9) Lo studio di Maastricht sull'istruzione e sulla formazione professionale del 2004 indica un notevole divario tra i livelli di istruzione richiesti dai nuovi posti di lavoro e i livelli di istruzione raggiunti dalla forza lavoro europea. Tale studio dimostra che più di un terzo della forza lavoro europea (80 milioni di persone) è scarsamente qualificata mentre si è stimato che entro il 2010 quasi il 50 % dei nuovi posti di lavoro richiederà qualifiche di livello terziario, poco meno del 40 % richiederà un diploma di scuola secondaria superiore e solo circa il 15 % sarà adatto a persone in possesso soltanto di una scolarizzazione di base. (10) La relazione comune del Consiglio e della Commissione sul programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010», adottata nel 2004, ha sostenuto la necessità di dotare tutti i cittadini delle competenze di cui hanno bisogno contestualmen-

te alle strategie di apprendimento permanente portate avanti dagli Stati membri. Per incoraggiare e facilitare la riforma la relazione suggerisce lo sviluppo di riferimenti e principi comuni europei e dà la priorità al quadro delle competenze chiave. (11) Il patto europeo per la gioventù che è allegato alle conclusioni del Consiglio europeo di Bruxelles (22 e 23 marzo 2005) ha sottolineato la necessità di incoraggiare lo sviluppo di una base comune di competenze. (12) La necessità di dotare i giovani delle necessarie competenze chiave e di migliorare i livelli di completamento degli studi è parte integrante degli orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione 2005-2008 approvati dal Consiglio europeo nel giugno 2005. In particolare, gli orientamenti per l'occupazione sollecitano l'adattamento dei sistemi di istruzione e formazione in risposta alle nuove esigenze di competenze mediante una migliore identificazione dei bisogni occupazionali e delle competenze chiave contestualmente ai programmi di riforma degli Stati membri. Inoltre, gli orientamenti per l'occupazione sollecitano l'integrazione della dimensione uomo-donna e dell'uguaglianza di genere in tutte le azioni e il raggiungimento di una media occupazionale nell'Unione europea pari al 70 % in totale e ad almeno il 60 % per le donne. (13) La presente raccomandazione dovrebbe contribuire allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea, coadiuvando e integrando le azioni degli Stati membri oltre ad assicurare che i loro sistemi di istruzione e formazione iniziale offrano a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento come anche per la vita lavorativa e a far sì che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave mediante un'offerta coerente e completa di possibilità di apprendimento permanente. La presente raccomandazione dovrebbe fornire del pari un quadro comune europeo di riferimento sulle competenze chiave ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, alle parti sociali e ai discenti stessi, al fine di facilitare le riforme nazionali e gli scambi di informazioni tra gli Stati membri e la Commissione nell'ambito del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010», allo scopo di raggiungere i livelli di riferimento europei concordati. La presente raccomandazione dovrebbe sostenere inoltre altre politiche correlate, come ad esempio le politiche occupazionali e sociali o altre politiche che interessano la gioventù. (14) Poiché gli obiettivi della presente raccomandazione, vale a dire coadiuvare e integrare l'azione degli Stati membri stabilendo un punto comune di riferimento che incoraggi e promuova le riforme nazionali e l'ulteriore cooperazione tra gli Stati membri, non possono essere realizzati in misura sufficiente dagli Stati membri che agiscono da soli e possono dunque essere realizzati meglio a livello comunitario, la Comunità può intervenire, in base al principio di sussidiarietà sancito dall'articolo 5 del trattato.

La presente raccomandazione si limita a quanto è necessario per conseguire tali obiettivi in ottemperanza al principio di proporzionalità enunciato nello stesso articolo, nella misura in cui lascia l'attuazione della presente raccomandazione agli Stati membri.

RACCOMANDANO: che gli Stati membri sviluppino l'offerta di competenze chia-

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

ve per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie per l'alfabetizzazione universale, e utilizzino le «Competenze chiave per l'apprendimento permanente - Un quadro di riferimento europeo», in seguito denominato «il quadro di riferimento», riportate in allegato quale strumento di riferimento per assicurare che: 1. l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa; 2. si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative; 3. gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze; 4. vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione permanente degli adulti che, tenendo conto dei diversi bisogni e competenze degli adulti, preveda la disponibilità di insegnanti e formatori, procedure di convalida e valutazione, misure volte ad assicurare la parità di accesso sia all'apprendimento permanente sia al mercato del lavoro, e il sostegno per i discenti; 5. la coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti rivolta ai singoli cittadini sia raggiunta mediante forti nessi con la politica dell'occupazione e la politica sociale, la politica culturale, la politica dell'innovazione e con altre (30.12.2006 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea L 394/11) politiche che interessano i giovani nonché mediante la collaborazione con le parti sociali e altri interessati;

PRENDONO ATTO DELL'INTENZIONE DELLA COMMISSIONE DI: 1. contribuire agli sforzi degli Stati membri per sviluppare i loro sistemi di istruzione e formazione e per attuare e diffondere la presente raccomandazione, anche mediante l'uso del quadro di riferimento quale riferimento per agevolare l'apprendimento tra pari e lo scambio di buone pratiche, e seguire gli sviluppi e riferire sui progressi attraverso le relazioni intermedie biennali relative al programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010»; 2. utilizzare il quadro di riferimento quale riferimento per l'attuazione dei programmi comunitari in materia di istruzione e formazione e assicurare che tali programmi promuovano l'acquisizione delle competenze chiave; 3. incoraggiare un ampio uso del quadro di riferimento nelle politiche comunitarie correlate e, in particolare, al momento di attuare le politiche dell'occupazione, della gioventù e della cultura nonché la politica sociale e sviluppare ulteriormente i contatti con le parti sociali e altre organizzazioni attive in questi ambiti; 4. riesaminare l'impatto del quadro di riferimento contestualmente al programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» e riferire entro 18 dicembre 2010, al Parlamento europeo e al Consiglio sulle esperienze acquisite e sulle implicazioni per il futuro. Fatto a Bruxelles, addì 18 dicembre 2006.

Per il Parlamento europeo Il presidente J. BORRELL FONTELLES *Per il Consiglio Il presidente* J.-E. ENESTAM L 394/12 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 30.12.2006

ALLEGATO: Competenze chiave per l'apprendimento permanente – un quadro di riferimento europeo.

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

Contesto ed obiettivi. Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione. L'istruzione nel suo duplice ruolo — sociale ed economico — è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti. In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative. Esempi di tali gruppi includono le persone con scarse competenze di base, in particolare con esigue capacità di scrittura, i giovani che abbandonano prematuramente la scuola, i disoccupati di lunga durata e coloro che tornano al lavoro dopo un lungo periodo di assenza, gli anziani, i migranti e le persone disabili. In questo contesto i principali scopi del quadro di riferimento sono: 1) identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza; 2) coadiuvare l'operato degli Stati membri per assicurare che al completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li renda pronti per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e che gli adulti siano in grado di svilupparle e aggiornarle in tutto l'arco della loro vita; 3) fornire uno strumento di riferimento a livello europeo per i responsabili politici, i formatori, i datori di lavoro e i discenti stessi al fine di agevolare gli sforzi a livello nazionale ed europeo verso il perseguimento di obiettivi concordati congiuntamente; 4) costituire un quadro per un'azione ulteriore a livello comunitario sia nell'ambito del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» sia nel contesto dei programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione.

Competenze chiave. Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; e 8) consapevolezza ed espressione culturale. Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della 30.12.2006 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea L 394/13 scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento.

Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.

1. **Comunicazione nella madrelingua** (1) Definizione: La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero. Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza: La competenza comunicativa risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri. La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi. Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione. Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.

2. **Comunicazione in lingue straniere** (2) Definizione: La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istru-

zione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi. Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza: La competenza in lingue straniere richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. È importante anche la conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi. L 394/14 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 30.12.2006 (1) Nel contesto delle società multiculturali e multilinguistiche europee si dà atto che la madrelingua può non essere sempre una lingua ufficiale dello Stato membro e che la capacità di comunicare in una lingua ufficiale è condizione essenziale per assicurare la piena partecipazione dell'individuo nella società. In alcuni Stati membri la lingua madre può essere una delle varie lingue ufficiali. Provvedimenti per affrontare simili casi e per applicare la definizione di conseguenza rientrano nella responsabilità dei singoli Stati membri conformemente alle loro esigenze e circostanze specifiche. (2) È importante riconoscere che molti europei vivono in famiglie o comunità bilingui o multilingui e che la lingua ufficiale del paese in cui vivono può non essere la loro lingua madre. Per questi gruppi tale competenza può riferirsi a una lingua ufficiale piuttosto che a una lingua straniera. Le loro necessità, motivazioni e ragioni sociali e/o economiche per sviluppare tale competenza a sostegno della loro integrazione differiranno, ad esempio, da quelle delle persone che imparano una lingua straniera per viaggiare o lavorare. Spetta ai singoli Stati membri adottare misure per tener conto di siffatti casi e applicare la definizione di conseguenza, secondo le loro specifiche esigenze e circostanze. Le abilità essenziali per la comunicazione in lingue straniere consistono nella capacità di comprendere messaggi di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e produrre testi appropriati alle esigenze individuali. Le persone dovrebbero essere anche in grado di usare adeguatamente i sussidi e di imparare le lingue anche in modo informale nel contesto dell'apprendimento permanente. Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale.

3. **Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico.** Definizione: A. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmeticomatematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte). B. La com-

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

petenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino. Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza: A. La conoscenza necessaria nel campo della matematica comprende una solida conoscenza del calcolo, delle misure e delle strutture, delle operazioni di base e delle presentazioni matematiche di base, una comprensione dei termini e dei concetti matematici e una consapevolezza dei quesiti cui la matematica può fornire una risposta. Una persona dovrebbe disporre delle abilità per applicare i principi e processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e sul lavoro nonché per seguire e vagliare concatenazioni di argomenti. Una persona dovrebbe essere in grado di svolgere un ragionamento matematico, di cogliere le prove matematiche e di comunicare in linguaggio matematico oltre a saper usare i sussidi appropriati. Un'attitudine positiva in relazione alla matematica si basa sul rispetto della verità e sulla disponibilità a cercare motivazioni e a determinarne la validità. B. Per quanto concerne la scienza e tecnologia, la conoscenza essenziale comprende i principi di base del mondo naturale, i concetti, principi e metodi scientifici fondamentali, la tecnologia e i prodotti e processi tecnologici, nonché la comprensione dell'impatto della scienza e della tecnologia sull'ambiente naturale. Queste competenze dovrebbero consentire alle persone di comprendere meglio i progressi, i limiti e i rischi delle teorie e delle applicazioni scientifiche e della tecnologia nella società in senso lato (in relazione alla presa di decisioni, ai valori, alle questioni morali, alla cultura, etc.). Le abilità comprendono la capacità di utilizzare e maneggiare strumenti e macchinari tecnologici nonché dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti. Le persone dovrebbero essere anche in grado di riconoscere gli aspetti essenziali dell'indagine scientifica ed essere capaci di comunicare le conclusioni e i ragionamenti afferenti. Questa competenza comprende un'attitudine di valutazione critica e curiosità, un interesse per questioni etiche e il rispetto sia per la sicurezza sia per la sostenibilità, in particolare per quanto concerne il progresso scientifico e tecnologico in relazione all'individuo, alla famiglia, alla comunità e alle questioni di dimensione globale.

4. **Competenza digitale.** Definizione: La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza 30.12.2006 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea L

394/15 La competenza digitale presuppone una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano: nella vita privata e sociale come anche al lavoro. In ciò rientrano le principali applicazioni informatiche come trattamento di testi, fogli elettronici, banche dati, memorizzazione e gestione delle informazioni oltre a una consapevolezza delle opportunità e dei potenziali rischi di Internet e della comunicazione tramite i supporti elettronici (e-mail, strumenti della rete) per il lavoro, il tempo libero, la condivisione di informazioni e le reti collaborative, l'apprendimento e la ricerca. Le persone dovrebbero anche essere consapevoli di come le TSI possono coadiuvare la creatività e l'innovazione e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI. Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione. L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza.

5. **Imparare a imparare.** Definizione: Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza. Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza: Laddove l'apprendimento è finalizzato a particolari obiettivi lavorativi o di carriera, una persona dovrebbe essere a conoscenza delle competenze, conoscenze, abilità e qualifiche richieste. In tutti i casi imparare a imparare comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche e sia in grado di cercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili. Le abilità per imparare a imparare richiedono anzitutto l'acquisizione delle abilità di base come la lettura, la scrittura

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

e il calcolo e l'uso delle competenze TIC necessarie per un apprendimento ulteriore. A partire da tali competenze una persona dovrebbe essere in grado di acquisire, procurarsi, elaborare e assimilare nuove conoscenze e abilità. Ciò comporta una gestione efficace del proprio apprendimento, della propria carriera e dei propri schemi lavorativi e, in particolare, la capacità di perseverare nell'apprendimento, di concentrarsi per periodi prolungati e di riflettere in modo critico sugli obiettivi e le finalità dell'apprendimento. Una persona dovrebbe essere in grado di consacrare del tempo per apprendere autonomamente e con autodisciplina, ma anche per lavorare in modo collaborativo quale parte del processo di apprendimento, di cogliere i vantaggi che possono derivare da un gruppo eterogeneo e di condividere ciò che ha appreso. Le persone dovrebbero inoltre essere in grado di organizzare il proprio apprendimento, di valutare il proprio lavoro e di cercare consigli, informazioni e sostegno, ove necessario. Un'attitudine positiva comprende la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un'attitudine ad affrontare i problemi per risolverli serve sia per il processo di apprendimento stesso sia per poter gestire gli ostacoli e il cambiamento. Il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere e di applicare l'apprendimento in una gamma di contesti della vita sono elementi essenziali di un'attitudine positiva.

6. **Competenze sociali e civiche.** Definizione: Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica. L 394/16 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 30.12.2006 Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza: A. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea. La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negozia-

re con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale. La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi. B. La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa. Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto. Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.

7. **Senso di iniziativa e di imprenditorialità.** Definizione: Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno co-

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

I. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

loro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo. Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza: La conoscenza necessaria a tal fine comprende l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale. 30.12.2006 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea L 394/17.

II. EVENTI DI CO-FORMAZIONE DEL PROGETTO ISFOL FLAI-*LAB*

LAB-FORUM Nazionale FLAI-lab
Imparare per Innovare
Roma 20 Aprile 2005

Perché?... *Il lab-Forum intende approfondire con relazioni, esperienze, testimonianze l'identità e il ruolo dell'Animatore comunitario al fine di promuovere reti di cooperazione per l'innervazione istituzionale ai processi di trasferibilità e promozione delle Azioni di Sistema Fse; per costruire reti professionali e di apprendimento tra sistemi della formazione continua, misure attive di promozione di occupazione e strategie per migliorare la partecipazione attiva alle politiche sociali.*
Per chi?... *Il lab-Forum è rivolto ai co-decisori, ai formatori, agli educatori ed ai soggetti interessati ai comportamenti che costruiscono comunità e promuovono competenze e capacità di rete nell'anima-attore.*
Come?... *Con il metodo aperto di coordinamento che favorisce la costruzione di comunità professionali e di apprendimento. Nel lab-Forum ragioneremo insieme sui modelli e gli approcci necessari oggi per creare e mantenere una rete, per sviluppare nei decision makers una cultura partecipata di progetto e di progresso funzionale alla promozione e gestione di politiche formative per l'educazione comunitaria dei cittadini europei.*

PROGRAMMA

h. 9.00 Registrazione dei partecipanti

h. 9.30 Apertura del Lab Forum FLAI-lab 2005
Saluto di ***Sergio Trevisanato****, Presidente ISFOL*

Sapere: memoria del presente
Presentazione multimediale a cura del Progetto ISFOL FLAI-lab

h. 10.30 Panel Aleph: Diventeremo tutti comunitari?
Benchmark: *la comunità, politica attiva per valorizzare la partecipazione in rete dei decisori*
Chairman: ***Antonio Francioni****, Direttore Generale ISFOL*

h. 10.45 Strumenti per le reti che cambiano*:*
dall'esperienza alla ricerca
Marisa Cengarle*,*
Presidente Forum Cooperazione e Tecnologia

h. 11.15 Innovare per produrre conoscenza comunitaria
Gian Maria Fara*, Presidente Eurispes*

h. 11.45 Dalla globalizzazione competitiva alla globalizzazione partecipativa
Patricia Pagoto*, Responsabile Progetto ISFOL FLAI-lab*

h. 12.15 Interventi dei partecipanti

h. 13.30 Roof-garden Meet-lunch

h. 14.45 Regole per fare rete

INTERVENGONO

rappresentanti d'impresa, delle parti sociali, della ricerca, dei servizi e della Pubblica Amministrazione.

TRA GLI ALTRI:

Gerardo Botta*, ISSAS,* ***Paolo Botta****, ISFOL, Sperimentazione formativa,* ***Luciana Campori****, esperta formazione P.A.,* ***Mario Canella****, Direttore Consorzio Provinciale Formazione Ferrara,* ***Stefania D'Alessandro****, Croce Rossa Italiana, Luciano* ***D'Andrea,*** *CERFE,* ***Daniela De Gregorio****, Orientamento Stoà,* ***Enza Di Silvestro****, Regione Lombardia,* ***Elvira Falbo****, doc. Politica Sociale e Organizzazione di comunità, Univ. Auxilium,* ***Raffaele Fontana****, Regione Lazio, Milena* ***Micheletti****, UIL,* ***Claudia Montedoro****, ISFOL, Sperimentazione formativa,* ***Giorgio Panizzi****, Presidente Società Italiana Giochi di Simulazione,* ***Leonardo Paulillo****, Esperto Copyright e proprietà intellettuale Studio De Simone & Partners,* ***Daniela Pavoncello****, ISFOL Sistemi Formativi,* ***Davide Pinna****, BIC Lazio,* ***Mario Rainaldi****, Ente Formazione Parasio, Imperia,* ***Vincenzo Renda****, Primario Divisione II, Policlinico Umberto I,* ***Nicola Riccardi****, docente di Morale Socio Economica, Pontificia Università Antoniana,* ***Luciana Rimedio****, Sin-Tec,* ***Uberto Sapienza****, Università degli Studi di Torino,* ***Antonello Scialdone****, ISFOL, Politiche Sociali,* ***Enrico Spataro****, ISFOL, Mercato del Lavoro.*

Presentazione multimediale a cura del Progetto ISFOL FLAI-lab

h. 15.30 Panel Beth: Cultura dell'integrazione é formazione relazionale ?
Benchmark: *la pedagogia dell'organizzazione per potenziare l'apprendimento in e-learning*
Chairman: ***Giuditta Alessandrini****,*
Ord. Scienze della Formazione, Roma Tre

h. 16.00 I moduli formativi del percorso blended: Imparare per Innovare
Prospettive di trasferibilità e strategie di utilizzo
Davide Biolghini*, Studio Teos*

h. 16.30 Oltre il laboratorio: la comunità relazionale
Donata Francescato*,*
Ord. di Psicologia di Comunità, Univ. La Sapienza, Roma

h. 17.00 Tavolo di co-progettazione: proposte per una mappa etica
Armonizzazione dei contributi dei partecipanti

h. 18.30 Consegna dei materiali e conclusione dei lavori

L'evento formativo, gratuito, è a posti limitati. Si svolgerà all'Hotel Morgagni, via Giovanni Battista Morgagni, 25, Roma. Per partecipare è necessario iscriversi on-line, mail to: flailab.online@isfol.it, comunicando dati e posizione lavorativa. Per informazioni rivolgersi alla segreteria organizzativa ISFOL: tel. 0644590712/4 - Fax 0644590706

ISFOL

PROGETTO FLAI lab

LAB-FORUM Progetto FLAI-lab
Presentazione dei volumi
Imparare per Innovare

Roma 4 Maggio 2005
Sala C.d.A.

ISFOL, via Giovanni Battista Morgagni, n 33

Perché?... *Il lab-Forum intende approfondire con relazioni, esperienze, testimonianze l'identità e il ruolo dell'Animatore comunitario al fine di promuovere reti di cooperazione per l'innervazione istituzionale ai processi di trasferibilità e promozione delle Azioni di Sistema Fse; per costruire reti professionali e di apprendimento tra sistemi della formazione continua, misure attive di promozione di occupazione e strategie per migliorare la partecipazione attiva alle politiche sociali.*
Per chi?... *Il lab-Forum è rivolto ai co-decisori, ai formatori, agli educatori ed ai soggetti interessati ai comportamenti che costruiscono comunità e promuovono competenze e capacità di rete nell'anima-attore.*
Come?... *Con il metodo aperto di coordinamento che favorisce la costruzione di comunità professionali e di apprendimento. Nel lab-Forum ragioneremo insieme sui modelli e gli approcci necessari oggi per creare e mantenere una rete, per sviluppare nei decision makers una cultura partecipata di progetto e di progresso funzionale alla promozione e gestione di politiche formative per l'educazione comunitaria dei cittadini europei.*

PROGRAMMA

h. 9.30 Apertura del Seminario di approfondimento
Dalla globalizzazione competitiva alla globalizzazione partecipativa

Saluti di
Sergio Trevisanato*, Presidente ISFOL*
e
Antonio Francioni*, Direttore Generale ISFOL*

Chairman: ***Patricia Pagoto****, Responsabile Progetto ISFOL FLAI-lab*

h. 10.00 Sapere: memoria del presente
Presentazione multimediale a cura del Progetto ISFOL FLAI-lab

h. 10.30 Innovare per produrre conoscenza comunitaria
Gian Maria Fara*, Presidente Eurispes*

h. 11.00 Società dell'informazione e percorsi di integrazione
Antonio Scialdone*, ISFOL, responsabile Politiche Sociali e Pari Opportunità*

h. 11.30 Idee: per una governance dell'innovazione
Roberto Panzarani*, docente di "Processi di Innovazione nelle organizzazioni", Facoltà di Psicologia dell'Università La Sapienza di Roma*

h. 12.00 Regole per fare rete
Presentazione multimediale a cura del Progetto ISFOL FLAI-lab

h. 12.30 Interventi dei partecipanti

h. 13.30 Consegna dei materiali e conclusione dei lavori

ISFOL PROGETTO FLAI lab

I progetti sono promesse che la fantasia fa al cuore
J. L. Vaudoyer

ISFOL

PROGETTO FLAI lab

Apprendimento a rete: le delizie della creatività nell'ordine della ragione.

Rapporti pedagogici e comunicazione nella formazione relazionale e di rete.

Seminario di approfondimento del PROGETTO ISFOL FLAI-lab
Roma, 15 dicembre 2005, Via Lancisi n. 29, Sala A.

PROGRAMMA

9.00	*Registrazione partecipanti.*
9.30	Saluto del Direttore Generale ISFOL Antonio Capone.
	Avvio dei lavori
9.45	*Le condizioni del dire nella formazione*, Patricia Pagoto.
10.30	Panel di esperti CTS e interventi dei partecipanti.
12.00	Risultati dell'indagine sulla diffusione del percorso modulare *blended* FLAI-*lab* IMPARARE PER INNOVARE.
12.30	Presentazione linee operative 2006 e *draft* della pubblicazione in corso: *IL BISOGNO DELL'ALTRA BARCA - Come gettare le reti nel mare del sapere*.
13.00	Suggerimenti e proposte.
13.30	*Chiusura dei lavori*.

Per confermare la partecipazione si prega contattare la segreteria del Progetto FLAI-*lab* via mail (flai-lab.online@isfol.it) o telefonicamente (06 44 590 714).

Al termine dei lavori verrà rilasciato un attestato di partecipazione.

Ti rendo grazie,
Dio che conservi le creature,
che m'hai dato un mehari
e la sua bardatura,
e hai messo l'anima nel corpo
ov'essa viaggia col pensiero.
Chants Touareg

ISFOL

PROGETTO FLAI lab

La società ricevente: integrare per comunicare

Comitato Tecnico Scientifico del Progetto ISFOL FLAI-lab
Roma, 5 luglio 2006, Via Lancisi n. 29, Sala A.

Programma

9.00 *Registrazione partecipanti.*

Avvio dei lavori

9.30 *La formazione interiorizzata*, Patricia Pagoto.
9.50 *Verso la comunicazione di rete: dall'agorà all'agape*, Giuditta Alessandrini.
10.10 *Imparare ad innovare con l'Open Space Technology*, Dario Paoletti.
10.30 *Perchè parlare di rete?*, Marta Consolini
10.50 *Sapienza organizzativa ed eccellenza dell'innovazione*, Gian Maria Fara.
11.15 Spazio di discussione dei partecipanti.
12.00 Linee di programmazione e organizzazione del LAB Forum *"Ascoltare per semplificare. Rendere attivi i soggetti: nodi opponenti e nodi coadiuvanti nella regolazione delle comunità"*, previsto per il 21 novembre 2006 all'Istituto Don Luigi Sturzo.
12.15 Aggiornamento dei risultati dell'indagine sulla diffusione del percorso modulare *blended* FLAI-*lab* *Imparare per Innovare* e presentazione delle prime elaborazioni delle risposte al questionario di monitoraggio relativo ai materiali della ricerca-azione.
12.30 Suggerimenti, proposte ed interventi conclusivi.
13.30 *Chiusura dei lavori*.

Per confermare la partecipazione si prega contattare la segreteria del Progetto FLAI-*lab* via mail (flai-lab.online@isfol.it) o telefonicamente (06 44 590 712-714).

Al termine dei lavori verrà rilasciato un attestato di partecipazione.

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

ISFOL

MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE
Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione

LAB-FORUM FLAI-lab
Ascoltare per semplificare monachesimo e impresa della conoscenza

Roma, 21 Novembre 2006
Palazzo Baldassini, sala Perin del Vaga, via delle Coppelle n. 35.

La partecipazione è gratuita

PROGRAMMA

h. 8.45 Registrazione dei partecipanti

h 9.15 Interventi introduttivi

***Andrea Bixio**, vice-Presidente Istituto Luigi Sturzo*
***Antonio Capone**, Direttore Generale ISFOL*
***Patricia Pagoto**, Responsabile ISFOL Progetto FLAI-lab*

h. 10.00 Panel Aleph
STRUMENTI PER LE RETI CHE CAMBIANO

MODERATORE:
Marta Consolini, esperta di servizi per l'orientamento e l'inserimento lavorativo, consulente di Confindustria per i temi della comunicazione scuola-lavoro.
"Lavoro in rete, esigenze di formazione e comunità professionali"

INTERVERRANNO:
Roberto Crescenzi, Direttore Assessorato al Lavoro, Pari Opportunità e alle Politiche giovanili Regione Lazio.
"Valenza trasversale dei sistemi di formazione, educazione e lavoro"

Corrado Dell'Olio, Collaboratore Cattedra di Pedagogia delle Risorse umane e delle Organizzazioni, Università degli Studi di Roma 3.
"Capacità di apprendimento soggettivo e comunità organizzative"

Maurizio Pallante, consulente del Ministero dell'Ambiente, fondatore CURE, esperto nel campo energetico e delle tecnologie ambientali.
"I monasteri del terzo millennio"

Nicola Riccardi ofm, Cattedra di Morale Socio Economica, Pontificia Università Antoniana.
"Relazionalità e sfide etiche nella communitas globale"

h. 11.45 Panel Beth
SITI DEL PENSIERO E RETI DELLA CONOSCENZA

Moderatore:
Corrado Beguinot, urbanista, Presidente della Fondazione Aldo Della Rocca.
"Dalla città globale cablata alla città integrale interetnica"

Interverranno:
Giuditta Alessandrini, Cattedra di Pedagogia Sociale e Pedagogia del Lavoro, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre.
"Nuova formazione per lo sviluppo della conoscenza: la dimensione agapica nella comunità professionale"

Paolo G. Bianchi, professore di Antropologia della Comunicazione, Università di Salamanca.
"Regola benedettina, strategia d'impresa e lavoro manageriale"

Mariella Carpinello, studiosa di storia e spiritualità monastica, docente di Storia del monachesimo femminile al Pontificio Ateneo S. Anselmo.
"Formazione nella Regola di S.Benedetto"

Roberto Nardin osb, Cattedra di Teologia Dogmatica, Università Lateranense e docente in Storia della Teologia, Pontificio Ateneo S. Anselmo, Roma.
"Per una formazione integrale nell'era post-moderna"

h. 13.40 - 14.45 Lunch

h. 15.00 Tavolo di Co-progettazione
FORMAZIONE INTERIORIZZATA: PERCHÉ?

Moderatore:
Gian Maria Fara, Presidente dell'Eurispes.
"Rapporto tra dialettica e complessità nelle reti"

Interverranno:
Sebastian Amelio, Ministero Pubblica Istruzione, D. G. Post-secondaria.
"Dall'apprendimento in comunità alla comunità come apprendimento"

Simone Giusti, dottore di ricerca in italianistica, saggista, direttore agenzia formativa L'Altra Città di Grosseto.
"Orientamento narrativo e costruzione del soggetto reticolare"

Antonino Raspanti, Preside Pontificia Facoltà Teologica di Sicilia.
"Parola dialettica del sapere e silenzio dialogico della conoscenza"

Elisabetta Salvati, Presidente Aforisma, Scuola di formazione manageriale, ASFOR.
"Rete come strumento di valorizzazione dei saperi"

h. 18.00 Conclusione dei lavori

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

ISFOL
PROGETTO FLAI lab

MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE
Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione

PERSONA IDENTITÀ ORGANIZZAZIONE STD

Formazione e relazionalità per fare rete nella conoscenza

In quest'ultimo decennio, il territorio è stato ridisegnato dalla rete, intesa nella sua triplice accezione tecnologica, organizzativa e relazionale. La priorità organizzativa di tale modalità - strategica per il successo dei processi di politica sociale e di coesione - ha fatto emergere l'esigenza di investire sul *capitale sociale*. Questa forza di collegamento tra ambiente, capitale umano e sviluppo economico rende disponibili risorse collocate in reticoli informali di relazioni che completano le istituzioni, le organizzazioni, le infrastrutture e contribuiscono a facilitare i mercati. Il *capitale sociale* permette inoltre di gestire meglio risorse comuni, orientare comunità e favorire scambi fra le generazioni che coesistono. Allo scopo di promuovere iniziative finalizzate a costruire, animare e formare professionalità collaborative per territori competitivi, il laboratorio di ricerca ***PROGETTO FLAI-LAB*** propone un incontro di co-formazione sulle competenze relazionali a rete, destinato ad esperti, decisori e operatori nel campo della politica sociale e della formazione.

L'incontro (h. 9,00-13,30) si svolge ***martedì 26 giugno*** p.v. nella sede ***ISFOL*** di Via G. M. Lancisi, 29, (Aula A).

h. 9,00 ***Registrazione dei partecipanti***
h. 9,15 ***Introduzione ai lavori***
h. 9,20 ***Singolarità collaborative e modelli di identità per una sostenibilità sociale.***
PATRICIA PAGOTO, Responsabile Progetto FLAI-*lab*
h. 9,40 ***Nuovi saperi in rete: quali chances formative per gli attori organizzativi nel contesto della "modernità liquida".***
GIUDITTA ALESSANDRINI, Ordinario di Pedagogia Sociale e del Lavoro, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre
h. 10,00 ***Comunicazione e identità: relazione e formazione nell'impresa della conoscenza.***
SIMONE GIUSTI, Direttore dell'agenzia formativa L'Altra Città di Grosseto
h. 10,20 ***Reti di servizi territoriali: soggetti, organizzazione e relazioni.***
MARTA CONSOLINI, Esperta di orientamento e di reti organizzative
h. 10,40 ***Persone e Politiche.***
MARCO ROSSI DORIA, Segr. Tecnica vice-Ministro dell'Istruzione, dott.ssa Angela Bastico
h. 11,00 ***Reti relazionali: generatori di continuità e di valorizzazione delle competenze.***
GIOVANNI PRINCIPE, Direttore Generale ISFOL
h. 11,20 ***Coffee break***
h. 11,30 ***Interventi dei partecipanti***
h. 13,15 ***Conclusioni***

Per informazioni:
ISFOL PROGETTO FLAI-LAB
Project Director: Patricia Pagoto; *Staff*: Chiara Loasses; *Segreteria organizzativa*: Maria Grazia Di Salvo
Via G. M. Lancisi 29 (4° piano) – 00161 – Roma, tel. 06.44590712-714 – fax 06.44590706
flailab.online@isfol.it
Per saperne di più *su* FLAI-*lab*: www.isfol.it (vai a *Ricerche e Progetti*)

Non puoi perdere tempo se conosci
il valore della lentezza

Disputa di Paolo con i Giudei (mosaico XII sec., Duomo di Monreale).

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

ISFOL

MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE
Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione

La filosofia consiste nel sapersi servire di quello che si fa. ***Platone***

Roma, mercoledì 5 Dicembre 2007

Amore di sapienza ha un nome greco, filosofia. ***Agostino, Conf. III, 4***

LAB-FORUM FLAI-lab

Dall'interazione alla co-relazione
Alchimie forma-sofiche per l'organizzazione partecipativa del sapere

PROGRAMMA

h. 9.00 Registrazione dei partecipanti e welcome coffee

h 9.30 Intervento introduttivo: Patricia Pagoto, *Responsabile Progetto* ***ISFOL FLAI-lab***

h. 10.00 Panel Aleph

ALTERITÀ COLLETTIVA E CONNETTIVITÀ DELLA CONOSCENZA

MODERATORE: MARCO CARDINALI*, giornalista, direttore Lateran University Press*

PARTECIPERANNO: MARCO ROSSI DORIA*, Segreteria Tecnica Vice-Ministro Istruzione,* ***GIOVANNI PRINCIPE****, Direttore Generale ISFOL,* ***ROBERTO PANZARANI****, Psicologia delle Organizzazioni, Università dell'Aquila,* ***ALFREDO TAMBORLINI****, Presidente Eu-learning, p.* ***LUCIANO CUPIA****, Presidente emerito Centro "La Famiglia".*

Assi culturali per culture laterali (*il punto di vista dell'Istruzione****); Formare al lavoro partecipativo (****il punto di vista della Formazione****); Leadership collaborativa (****il punto di vista dell'Organizzazione****); Pratiche per il Bene Apprendere (****il punto di vista dell'e-learnig****); Collaborazione nei valori (****il punto di vista della Persona****).***

La voce dei partecipanti al Forum ...

h. 13.30 - 14.30 LUNCH BUFFET

h. 14.45 Panel Beth

PROGETTUALITÀ PARTECIPATIVE PER UNA RETE DI ESPERIENZE

MODERATORE: CRISTINA BONADEI*, giornalista, conduttrice radiofonica RAI Radio****2***

PARTECIPERANNO: MARTA CONSOLINI*, Esperta di Orientamento e Reti Organizzative,* ***PAOLO TOMASIN****, Facoltà di Scienze Politiche e Sociali, Università di Trieste,* ***STEFANO GIROLAMI****, Servizio Formazione Professionale, Provincia Ascoli Piceno,* ***GIULIO IANNIS****, Direttore Centro Studi Pluriversum,* ***ELISABETTA SALVATI****, Presidente Aforisma,* ***ANTONELLA STAMPIGGIONI****, Leader group Progetto SFP.*

Orientarsi ad una cultura di rete; Occupabile: una rete di servizi locali per l'inclusione; Storia di un'esperienza di formazione integrale; La persona al centro nei processi di accompagnamento e di orientamento; Una rete pensante per lo sviluppo partecipato del territorio; Apprendimenti formali e informali per un percorso territoriale di educazione condivisa.

La voce dei partecipanti al Forum ...

h. 17.00 Conclusione dei lavori e poi ...

... Armonie medievali dal vivo per un arrivederci

L'evento formativo è gratuito ma con posti limitati. Per partecipare è necessaria l'iscrizione on-line, mail to: ***flailab.online@isfol.it*** *o via fax* ***06.44590706****, comunicando i propri dati. Per ulteriori informazioni, rivolgersi alla segreteria organizzativa ISFOL FLAI-lab: tel.* ***06.44590712/4****. A richiesta, verrà rilasciato un attestato di partecipazione.*

Roma, Palazzo Rospigliosi, Via XXIV Maggio, 43 *(ingresso di fronte alle Scuderie del Quirinale).*

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

ISFOL

MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE
Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione

Il principio della morale è insegnare a pensare
Blaise Pascal

STD

COMITATO TECNICO SCIENTIFICO
PROGETTO FLAI-LAB

Identità relazionale come valore di differenza

PROGRAMMA

h. 9,00 ***Registrazione dei partecipanti & welcome coffee***

h. 9,30 ***Identità relazionale come valore di differenza***
PATRICIA PAGOTO, Responsabile Progetto ISFOL FLAI-*lab*

h. 10,00 ***Coordinare la diversità***
GIOVANNI PRINCIPE, Direttore Generale ISFOL

h. 10,30 ***Il valore della relazione nella gestione della diversità: il caso "wikidoors"***
DONATELLA PADUA, Ricercatrice presso l'Università per Stranieri di Perugia

h. 11,00 ***Reti organizzative per il capacity building***
MARTA CONSOLINI, Esperta di Orientamento e Reti Organizzative

h. 11,30 ***Partecipanti e relatori in dialogo***

h. 13,30 ***... Tasselli partecipativi nutrizionali ...***

h. 14,30 ***La relazione con la diversità come competenza organizzativa.***
GIUDITTA ALESSANDRINI, Ordinario di Pedagogia Sociale e del Lavoro, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre

h. 15,00 ***Competenze integrali e qualità della relazione nei servizi territoriali.***
DANIELA PAVONCELLO, Ricercatrice ISFOL, Area Politiche e offerte per la formazione professionale iniziale e permanente

h. 15,30 ***L'approccio narrativo: competenza per orientarsi nella diversità.***
SIMONE GIUSTI, Direttore dell'agenzia formativa L'Altra Città di Grosseto

h. 16,00 ***Esperienze di diversity management nei Progetti FSE***
PAOLA ALESSANDRINI, Coordinatore del Progetto Equal Occupabile, Enaip Friuli Venezia Giulia

h. 16,30 ***Partecipanti e relatori in dialogo***

h. 17,30 ***Conclusione dei lavori***

Roma, ISFOL, Via G. M. Lancisi 29, Sala A

PROGETTO FLAI lab

La filosofia forma e costituisce l'anima,
ordina la vita, guida il nostro agire,
mostra che cosa dobbiamo fare e lasciar fare
e tiene il timone se ci troviamo in acque pericolose.
Senza di essa non c'è vita senza angoscia e disordine.
Ogni ora arrivano mille cose che ci chiedono il consiglio,
che solo essa può dare.
Seneca

III. ATTI DEL LAB-FORUM FLAI-*LAB* "DALL'INTERAZIONE ALLA CO-RELAZIONE" [1]

A cura di Valentina Punzo[2]

Panel Aleph
Alterità collettiva e connettività della conoscenza

Intervento introduttivo di Patricia Pagoto, Responsabile Progetto FLAI-*lab*

La pienezza della convivenza umana si esprime nel trovarsi insieme. *Innanzitutto ci dobbiamo ringraziare*. Tutti, gli uni gli altri. Ringrazio quindi ciascuno di voi per essere qui, vi sono grata per avere scelto di intrecciare il vostro tempo con il nostro. Per essere riusciti a scavalcare ogni ostacolo che poteva impedirci di essere insieme qui, oggi, ad impegnarci insieme per attivare processi partecipativi sulla comune missione educativa.

Sono davvero contenta perché sono in compagnia di tanti amici, di colleghi e di persone che hanno avuto una parte importante nella mia formazione e rappresentano dei tasselli importanti nello sviluppo del Progetto che ho la responsabilità di dirigere da quasi un decennio. Comincio col far memoria di questo posto. Proprio qui, nel 1998, c'è stato il battesimo di FLAI-*lab*. Desidero quindi ringraziare tutti i Direttori ISFOL che lo hanno confermato nel tempo e, in particolare, Alfredo Tamborlini, che Direttore Generale ISFOL è stato per quindici anni e ha dato il via a questa linea di ricerca-azione. Grazie di essere oggi qui con noi e grazie a Gianni Principe, nostro attuale Direttore Generale.

Un grazie lungo dieci anni, per la collaborazione che hanno offerto al Progetto FLAI-*lab,* anche agli esperti ed ai colleghi con cui abbiamo tracciato le piste di ricerca che il nostro *pensare condiviso* ci ha portato a sperimentare. Grazie al nostro Istituto che ha dato modo al nostro lavoro di potersi sviluppare e di andare avanti.

Il *Lab Forum* che presentiamo è un tassello del cammino di riflessione sulla competenza collaborativa, indicata dal FSE come prioritaria per l'esecuzione del PON 2007 - 2013.

---

1 Il LAB-Forum "Dall'interazione alla co-relazione. Alchimie forma-sofiche per l'organizzazione partecipative del sapere", organizzato dal Progetto FLAI-*lab* dell'ISFOL, si è svolto a Roma il 5 dicembre 2007.

2 Dottore di ricerca in Sociologia e Metodi delle Scienze Sociali. Collaboratore di ricerca per il Progetto ISFOL FLAI-*lab,* collabora inoltre con la cattedra di Sociologia generale e di Teoria e tecniche dei nuovi media presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo.

La *formazione che insegna ad apprendere*, ad *intraprendere* è fatta di ragionevolezze e anche, e molto, di atmosfere, sentimenti, sensazioni, relazioni. Oggi cercheremo di approfondire quanto un percorso formativo di co-relazione contribuisce a rendere più trasmissibile agli altri il sapere, sotto forma di conoscenza coerente alle necessità progettuali della situazione organizzativa. Parleremo anche della *consulenza filosofica*[3]*,* pratica di *dialogo riflessivo* che sta prendendo piede come sostegno all'esercizio della formazione.

L'evoluzione rapidissima della rete e la convergenza di *internet*, tv, cellulare pongono alla formazione il problema di dare la possibilità anche a chi non si interessa di scienze cognitive, di etica e di teorie dell'informazione, di sopravvivere senza sentirsi o venire marginalizzato[4] dalla superconnettività.

Tra gli obiettivi del nostro lavoro di oggi c'è quello di condividere con voi alcuni aspetti di questa criticità causata dall'espansione a tutto campo del *web.*

Vorrei introdurre l'incontro con un piccolo frammento di un film di Charlie Chaplin.

Video, ma ....

Il video si inceppa, procede a tratti e la musica è asincrona ... ecco, evidentemente non sempre la tecnologia ci obbedisce! Interpretiamo il caso e definiamo allora questa *performance* come la "versione informatica" de "*I tempi moderni"*. Quella profetica esasperazione produttiva, che finiva per stritolare la persona negli ingranaggi preconizza, con intelligente ironia, la nostra atmosfera di autistica iper-produzione. Per dominare o, almeno, moderare i risultati di questa contemporaneità iperconsumistica, oggi discuteremo insieme su cosa comporta lavorare in una organizzazione che cambia e, in particolare, cosa vuol dire *organizzazione partecipativa del sapere*.

I Panel Aleph, Beth e Gimmel, nei quali si articolerà il nostro programma, rappresentano tre opportunità formative per indagare il legato partecipativo relazionale della ricerca sociale.

I *panel* sono tre. E questo non a caso, perché lavorando sulla formazione integrale della persona - le cui componenti essenziali sono: emozione, intelletto e volontà - non possiamo fare a meno di ricordarci che se non facciamo armonia dentro e fuori la nostra connaturale triplicità, difficilmente può attuarsi il *sapere integrale* richiesto da una società che si va unificando.

Ispirandoci al tema unificante della musica che chiuderà i lavori, possiamo considerare questo mio contributo un *Preludio* che sviluppa il tema di fondo, un inizio propositivo in cui cercheremo di dare il *La* a questa giornata.

---

3 Definibile come riflessione nel dialogo, la peculiarità della consulenza filosofica si avvicina a quella della maieutica socratica e scava in maniera morbida, flessibile e non rigorosa per far emergere l'autenticità della persona. La dichiarata assenza di un metodo è garanzia della singolarità e specificità dell'individuo. Achenbach rifiuta il concetto di metodo inteso come metodo scientifico che essendo applicato indistintamente in tutti i casi, non può rendere conto della particolare biografia di ogni persona. La consulenza filosofica si muove il più lontano possibile da eccessivi schematismi e rigorismi che bloccano il pensiero e deprimono l'affettività. Cfr. Achenbach Gerd B., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita,* Apogeo Saggi 2004.

4 I primi soggetti a rimanere privi di riconoscimento sociale, che cominciano ad essere tagliati fuori dalla comunicazione e, poi, dalla relazione sono quelli che non hanno una mail elettronica.

Cominciamo con il *panel* Aleph. Consideriamolo come un primo movimento musicale. Nel panel Aleph *Primo Movimento*, svilupperemo i temi dell'*alterità collettiva (*ovvero come partecipare armonicamente il proprio sapere all'organizzazione, mediante l'esercizio della *leadership riflessiva*[5]) e della *connettività della conoscenza* (ovvero di quella consapevolezza di sé che, coinvolgendo le qualità fisiche-psichiche-affettive in un progetto globale di vita, forma la persona alla *gestione autorevole* del sapere e la rende "*faccia*" visibile dell'organizzazione). Di questo ne parleremo da diversi punti di vista: istruzione, formazione, organizzazione, *eu-learning*, persona.
Il *panel* Beth, il *Secondo Movimento*, avrà la grazia delle testimonianze operative che vanno dall'organizzazione alla scuola, dalla ricerca all'università e dall'alta formazione al volontariato. Interverranno esperti e testimoni autorevoli del "fare formazione" - che spaziano dall'Università, ai Progetti europei, dal volontariato, alle Scuole di Alta Formazione - su snodi e opportunità offerte dalla metodologia di formazione relazionale e partecipativa e dai flussi di rete. Le esperienze che ascolteremo ci proietteranno nel vivo degli aspetti affrescati nel Panel Aleph.
Come ricordavo prima, abbiamo cominciato in questa sede, proprio dieci anni fa alle porte del Giubileo del 2000, a proporre modelli operativi di analisi territoriale e di orientamento imprenditoriale. Allora abbiamo lavorato per modellizzare un'occasione universale e particolare al tempo stesso come quella del Giubileo, al fine di promuovere imprenditorialità e nuove vie di lavoro autonomo, come anche di consapevolezza delle potenzialità del territorio rispetto alla mutevolezza dell'esistente.
Il Terzo Movimento che ci attende, è il *panel* Gimmel: con la dolcezza delle cantiche medievali raccoglierà i risultati dell'incontro delle nostre diversità e ci restituirà, unificato dall'armonia della musica, quanto ci auguriamo di vivere insieme nelle prossime ore. Per chi avrà perseverato fino alla fine avremo infatti un concerto di musica medievale, generoso dono di Enrica Garbini, cara amica che fa parte di un prezioso *ensemble* e con semplicità ha risposto al nostro invito dicendomi: "sì, volentieri vengo a cantare per voi". Ha proposto il programma che si chiude con un canto sefardita. La musica sefardita ha una valenza partecipativa adatta a questa giornata perché è la musica dell'unione. Gli ebrei sefarditi in Spagna riuscirono a fiorire grazie anche al buon vicinato con i musulmani. Quindi è un canto di pace, di armonia che ci fa pensare che davvero la pace e la stabilità non sono dei cantieri chiusi.
Vorrei dirvi qualcosa della mia relazione: abbiamo usato un modo di scriverla a vari livelli. C'è un primo livello di presentazione, l'*abstract* che voi troverete sul retro del programma. Lo abbiamo tagliato a fettine e ogni fetta è diventata la parte introduttiva ai paragrafi della relazione. Una serie successiva di approfondimenti li troverete al livello delle note, che a loro volta rimandano ad ulteriori indicazioni.
Quindi, diciamo che vi trovate davanti ad un *ipertesto cartaceo*. Questo modo di procedere, frutto della collaborazione esperta di Marta Consolini, mi ha fatto riflettere su quanto stia cambiando il nostro modo di ragionare, di apprendere, di presentare il nostro sapere - sperando che divenga conoscenza trasmissibile agli altri - in-

[5] A. Vitullo, *Leadership riflessive. La ricerca di anima nelle organizzazioni*, Apogeo 2007.

somma di quanto la rete, il nostro modo di lavorare via internet stia influenzando anche il modo in cui viene presentato il frutto del lavoro.
Abbiamo usato l'espressione "*alchimie formasofiche per l'organizzazione partecipativa del sapere*" come provocazione terapeutica per i ragionieri del pessimismo. Noi pensiamo davvero che i legami simbolici cui si aggancia questa frase manifesto possano offrire alla formazione la *chance* di rinnovarsi con il pensiero sensibile.
Sulla prima pagina della relazione troverete una citazione di Adorno che mi è sembrata in tema e che prosegue spiegando quanto sia importante fare le cose con filosofia o meglio come sia importante cercare di sperimentare la forza del pensiero riflessivo applicandolo all'immanente, alle cose che noi viviamo.
La formazione è una prassi didattica che deve essere innestata nell'intelligenza emotiva per diventare apprendimento scelto. Sono certa che Roberto Panzarani ci racconterà su questo tema perché è esperto di una formazione capace di aprirsi ad un dialogo integrale con l'esistente.
Nel predisporre i temi portanti di questo incontro ci siamo anche posti il problema di come usare delle informazioni in maniera tale da costruire "una testa ben fatta" e di come il sapere contenuto in essa possa godere di una buona trasmissibilità.
L'anello debole del processo educativo, in questo momento, è il processo valoriale. I bisogni dell'anima non vengono presi in considerazione nel processo dell'educazione della persona o, almeno, non quanto dovrebbero. Chi si dedica al rapporto educativo sa bene che al senso del dovere va coniugato l'interesse affettivo. Nel processo di apprendimento nulla "passa" se non attraverso la dedizione, il decoro, l'eleganza, l'ordine e, soprattutto, l'amore inteso come interesse autentico verso l'avvenire dei propri allievi. Nel rapporto, curato per l'Unesco da Jacques Delors, si dice che l'educazione è basata su quattro pilastri: imparare a conoscere, imparare a fare, a vivere insieme ed imparare ad essere. In questi anni abbiamo sottostimato almeno due dei quattro pilastri: imparare a vivere insieme ed imparare ad essere. La distruzione della funzione dell'autorità, del coordinamento tra disciplina e libertà operato negli ultimi quattro decenni del secolo passato, svincolando la libertà da ogni norma, hanno portato all'arbitrio, all'egoismo.
Noi abbiamo scelto di lavorare sui quattro pilastri, nella loro integralità, cercando di trovare una pista "normata" che riconduca ad un bene comune quello che adesso mostra i segni di un individualismo esasperato. La norma è una spinta ad oggettivarmi in valori proposti a tutti, che hanno mostrato di meritare le solide basi della tradizione. Lavoriamo sull'integralità di questi quattro pilastri perché la formazione che si rinnova con la tecnologia - e sulla quale viene innestato il pensiero riflessivo - possa dare una risposta al bisogno di educazione che si sta rivelando come la vera emergenza in tutte le fasce di attività. Per questo proponiamo modelli relazionali che hanno come scopo quello di valorizzare il potenziale di autorevolezza del docente, del decisore ed allargare la capacità di scelta e di attenzione *multiculturale* del collaboratore come dell'allievo.
La riflessività filosofica è tipico ingrediente dell'*empowerment*. Noi sappiamo quanti giovani non riescono a concentrarsi nello studio, non sanno come e con che

cosa vorrebbero completare il loro percorso scolastico perché spesso, di fronte alle inevitabili difficoltà di confronto con prove reali, cessa la stima che hanno di se stessi e perdono fiducia nella forza della loro volontà e della loro propositività.
Tra le parole-chiave abbiamo scelto la parola co-relazione. La intendiamo come una interazione collaborativa che supera lo scambio mirato e strumentale quale quello di una assistenza tecnica - con questo non dando alcun valore negativo all'assistenza tecnica, intuendo piuttosto che in un processo di sviluppo quest'ultima deve coesistere con la dimensione della co-relazione, se si vuole rendere "proponente" il soggetto ricevente.
La co-relazione è infatti un processo che implica una reciprocità dialogica tra le persone e quindi mette in gioco la persona nella sua interezza e la apre in modo sussidiario al territorio.
Perché co-relazione? Perché ci siamo interrogati sul fatto che oggi più che nel passato - poiché da una struttura gerarchica siamo passati ad una collaborativa - la competitività di una organizzazione dipende dal capitale sociale delle persone che la compongono. Capitale sociale è una bruttissima parola che sintetizza e indica il *quid sociale* accumulato in tutti gli anni della nostra vita e che ci iscrive, in termini di capacità relazionale, in tutti gli ambiti. Quello che viene chiesto oggi ad ogni struttura per funzionare (quella in cui prestiamo servizio come anche quella familiare e amicale) è promuovere situazioni di apprendimento in grado di creare legami di coerenza all'interno del nostro sistema di relazione.
Quindi, ad esempio, alcuni sono qui perché al di là del loro lavoro, al di là dei loro interessi specifici - che comunque si intonano con i temi che oggi discutiamo - sono persone che ho occasione di frequentare anche in ambiti della mia vita che forse prettamente di lavoro non possono essere definiti. Oppure no, perché quello che ci chiede l'operare globale è la coerenza della persona all'interno del suo statuto di vita. Quindi, così come l'organizzazione vive della mia personale capacità di rendere coerente ai bisogni dell'organizzazione il mio sapere, così la mia persona diventa la faccia visibile dell'organizzazione che rappresento. La mia capacità relazionale è esattamente il veicolo, lo snodo, la parte della rete che esplicita non solo il sapere complessivo dell'organizzazione, ma in un certo senso anche il sapere complessivo della mia comunità di riferimento.
Il nostro è un laboratorio di *co-relazione professionale* perché è proprio partendo dall'ambito della ricerca - dove stiamo imparando la lezione della caduta degli steccati, del "*questo lo faccio solo io*" - che ci stiamo esercitando ad avere un *cuore morale*, attento alle domande fondamentali. Non a caso le parole *collaborazione* e *cooperazione* sono le priorità del prossimo sessennio del Fondo sociale e, in genere, di tutta la politica europea.
Puntiamo alla *co-relazione integrale* perché se comincio a diventare correlata in me e correlo tutto il mio sapere a quello che sto facendo, metto naturalmente in funzione anche lo spirito di imprenditorialità, lo spirito di iniziativa e, tra virgolette, mi trasformo in quel lavoratore autonomo e flessibile - ovvero capace di prevenire le emergenze, leggere i fenomeni come anche i dati e su questi re-indirizzare il suo com-

pito - che ogni organizzazione ambisce ad avere al suo interno.
Abbiamo toccato anche il tema dell'identità e della disgregazione. Viviamo in un presente connesso a valenza integrale. Questi processi di interconnessione forzata, quando non si innestano nella consapevolezza dinamica del soggetto, provocano una disgregazione identitaria e dei fenomeni di depressione creativa che possono davvero mettere KO anche gli intelletti più brillanti. Anzi, sono di solito i più brillanti che ne sono vittime proprio perché hanno una capacità ed una sensibilità di andare dentro le cose che normalmente altri non hanno e sanno che per approfondire onestamente un argomento ci vuole tempo.
Il pensiero riflessivo ha dei legami profondi con l'arte del negoziato e del dialogo, assi portanti dell'organizzazione partecipativa. Sappiamo che queste materie di pedagogia organizzativa stanno prendendo piede anche all'interno dei sistemi scolastici. (Ringrazio molto Marco Rossi Doria per essere oggi qui con noi. Marco ricopre un ruolo chiave all'interno del "laboratorio" esperti del Ministero della Pubblica Istruzione dove collabora per il nuovo obbligo formativo. Sta lavorando per i ragazzi di tutti.)
L'organizzazione partecipativa non si attua se non con una preparazione pedagogica che decondizioni la persona da una assurda mimesi tecnologica che sta distruggendo la nostra capacità umana, vera e concreta, di pensare sulle cose.
Noi siamo molto affascinati dalla diffusione, dalla velocità, dalla quantità di materiale che la rete offre per "ampliare" velocemente il nostro lavoro. Ma se a questa quantità non viene associata una pari "quantità" di tempo per riflettere e distillare quanto ci viene offerto, finiamo per usare pezzi di testo, parole, idee precotte che non vengono digerite dal nostro particolare sistema di conoscenza e quindi rese "originali". Non esercitando il pensiero, perdiamo il senso unico da dare alle cose che vogliamo dire e, soprattutto, perdiamo la capacità di visione che dà l'intelligenza filosofica sulle cose. L'intelligenza filosofica è quella "penna interna" che ci dà la possibilità di capire dove siamo e di usare il nostro sapere e la nostra conoscenza lì dove siamo, quando ci siamo.
Chiarisco una cosa: noi parliamo qui di filosofia non come un fatto astratto né concettuale. La formazione sta ritornando ai primi anni del pensiero - quello della maieutica socratica, quando *fare filosofia* significava aiutare l'altro, dargli una mano a estrarre da sé quanto naturalmente possiede. Tutti noi siamo e possediamo un *capitale umano*, si tratta di promuovere modelli di auto-formazione che diano la possibilità alla persona di promuovere delle forme di vita in costante adattamento.
L'intelligenza filosofica ci abitua al pensiero critico, ad accettare quello che noi vogliamo e cosa possiamo accettare della situazione che viviamo, ma certamente ci aiuta a non fare parte di un esercito gregario, conformista, che non dà la possibilità al sapere vero - quello che si accumula nel tempo umano della conoscenza - di essere messo a disposizione ed anche di essere partecipato agli altri. L'intelligenza filosofica ci mette in guardia contro i pericoli del disumanesimo.
Quante volte abbiamo delle intuizioni che non riusciamo a partecipare perché ci sentiamo inibiti ad usare dei registri di pensiero che fanno parte di un vocabolario emozionale.

Per questo, un'altra delle cose su cui abbiamo riflettuto in questi ultimi tempi è stato il linguaggio.
La tecnologia da un lato lo ha semplificato - e la semplicità nel parlare aiuta molto la comprensione - e dall'altro l'ha impoverito. Stiamo perdendo l'uso e la conoscenza proprio di quei termini che appartenevano al linguaggio del pensiero. Davanti ad una cultura che porta a dubitare del significato e del valore della persona umana, li releghiamo in un cantuccio a favore di un linguaggio molto freddo, molto tecnico, molto anglosassone, fatto che impedisce l'uso, anche nelle proposizioni, di una serie di termini.
Questo *parlare freddo* non serve, questo non aiuta anzi ostacola il dialogo. Quanto più diventa impersonale, non attento all'altro, tanto più il linguaggio impedisce il confronto e la comprensione profonda.
Durante il nostro incontro, parleremo anche di *alterità collettiva*. L'alterità collettiva abbiamo concordato di definirla come *la capacità di rimanere se stessi nell'altro*. Ad esempio, se mentre sto dialogando con qualcuno lo guardo come *mente in azione* - e riesco a farlo anche al di là di una consonanza del suo al mio pensiero - in quel momento io sto contemplando nell'altro la creazione del pensiero. Questo esercizio mentale, che coinvolge tutto me stesso, mi dà un rispetto nuovo per l'altra persona che trascende completamente dall'immediato della relazione che mi lega a lui. Può essere una relazione di compatibilità, può essere una relazione di sussidiarietà, può essere una relazione in cui naturalmente non ci sono - magari può capitare - i presupposti per un'armonia. Ma se io comincio a pensare all'altro come un *portatore di pensiero*, e quindi persona che mi è assolutamente uguale nei processi che si mettono in moto, sarò capace di porgere la mia attenzione e di declinarmi verso l'altro con un comportamento naturalmente costruttivo e più aperto alla collaborazione.
La rete ci sta abituando ad un modo diverso di essere "link" di relazione.
Cosa è relazione? L'abbiamo definita con questa frase "riflessiva": *relazione è visitare l'altro nel suo mistero*. È l'atto del comunicare che trasforma l'esistenza e non la comunicazione. In altre parole, non è la quantità di informazioni, ma la capacità di scegliere le informazioni che rendono agibile all'esperienza il mio sapere.
Noi siamo frastornati dalla quantità di informazione, subissati da messaggi che pretendono la nostra attenzione. Se non disincantiamo il comportamento abitudinario (rispondere) dal mezzo e dal messaggio finiamo per essere resi fragili, instabili, dal senso di inadeguatezza che si genera in noi se non vediamo il telegiornale, se non abbiamo almeno scorso tutte le *mail*, se non siamo riusciti a leggere il giornale o almeno a scorrerne le pagine dall'inizio alla fine. Questo piegarsi ci sottrae al distacco necessario per cogliere la verità della situazione che ci opprime. Tutto questo *pressing* insensato è a pro di un consumismo che ci fagocita nell'informazione come negli altri spazi dell'esistenza per renderci dipendenti da questa forma di vita. Cambiare rotta verso un avvenire sostenibile è possibile. Per farlo, è necessario avere il discernimento interno per comprendere cosa serve al mio stato di vita, al mio lavoro, alla situazione specifica in cui mi trovo, l'informazione alla quale sto prestando attenzione.

Quella del tempo è la parabola che abbiamo scelto nei piccoli "doni" preparati per voi. È la linea indicativa di questa giornata perché il tempo è quello che più ci manca. Se manca il tempo di leggere i giornali, manca ancora di più quello per parlare, per stare con gli altri. (Dieci anni fa non si pensava di organizzare un convegno per meno di 100/200 persone. Di anno in anno - a meno che non si tratti di *convention* ipersponsorizzate - diventa sempre più difficile, nonostante l'interesse condiviso del tema proposto, avere una partecipazione ampia e che si protragga per tutta la durata dei lavori).

Quello che oggi constatiamo è che la valenza della comunicazione, per essere effettiva in un soggetto e per rendersi integrale dal punto di vista di un apprendimento, deve essere completa, abbracciare cioè la durata estesa dell'incontro. Quindi è chiaro che ciò che noi impariamo, soprattutto da noi stessi, nello stare in un posto e nel partecipare darà dei frutti totalmente diversi di quella che è una pseudopartecipazione che è lo spot d'apparizione o lo speech in video conferenza, la partecipazione chat in rete. Sono forme di presenza da cui vengono escluse parti strutturali del soggetto (per tempo, luogo, circostanze, attività parallele, etc.).

Continuo secondo l'ordine del contributo che vi abbiamo distribuito.

La parabola del web, la "miracolosità" dell'Internet, esaminate in modo simbolico, servono per leggere meglio che cosa sta succedendo dentro di noi.

Il sapere è relazione, una relazione che richiede tempo per strutturarsi. Noi impariamo davvero e rendiamo la terra, il territorio, fecondati dal nostro sapere quando riconosciamo il valore della stabilità. Quando vinciamo lo spaesamento cui oggi ci induce il doverci condurre "integralmente" da una parte o dall'altra. È come se il tempo avesse assunto una valenza da un certo punto di vista bulimica e dall'altro anoressica. Ovvero noi abbiamo bisogno di *mangiare* il tempo, di essere il tempo, di riempirlo in tutti i modi e, allo stesso tempo, di questo tempo - proprio perché mi manca - io divento avaro. Questo provoca anoressia alla relazione, perché è come se io avessi fatica a dare una porzione "completa" del mio tempo all'altro in maniera individuale, in maniera specifica, in maniera diretta. Il tempo ci manca se del tempo vogliamo fare un contenitore di capienza indiscriminata. Il tempo ha in sé indelebilmente iscritto il concetto di limite. Se questo concetto non lo accogliamo in noi, non sarà possibile vincere né la battaglia quotidiana con lo scorrere inesorabile delle ore né quella della nostra intera vita.

Il processo virtuoso di sviluppo collaborativo non può nascere se non con un uso educato del tempo. Nella relazione ho trovato interessante citarvi alcune sociopatie contemporanee direttamente o indirettamente causate da una mal comprensione del sistema rete. Internet, ad esempio, favorisce un *divertirsi* patologico della ragione. Questa viene riportata ad un livello primario - ossia quello dell'infantilismo minacciosamente indifferenziato - dal precotto di informazione di cui è ricchissima la rete. Antidoto: ricominciare a pensare, partendo dall'esperienza. Noi non pensiamo più in modo originale (ovvero attingendo alla nostra personale fonte di sapere/esperienza). Digitando parole chiave abbiamo dalla rete una quota pressoché sterminata di risposte che però difficilmente possiamo esaminare, la loro va-

stità inibisce il nostro *pensiero informato* e non lo incita ad affrontare la faticosa prova della realtà per creare la sua propria visione in quel campo. Queste sociopatie, che si accampano agli estremi della reciprocità, causano immaturità, individualismo e, purtroppo, l'eutanasia della speranza, facilitano la metastasi della rassegnazione e, quindi, l'abbandono della ricerca e, non ultimo, spengono la responsabilità di alimentare il proprio sapere e quello dell'altro. E, infine, queste "prassi del sapere" disabituano al dialogo reale, perché chi non incontra nessuno se non in rete, è difficile che capisca davvero chi è un altro. In altre parole, privilegiare la rete virtuale alla vita è la strada maestra per una disumanizzazione collettiva perché non è realistico eliminare il limite. È invece realistico conoscerlo, imparare a gestirlo. La vita stessa pone dei limiti, a volte dei drammi. Davanti a cui uomini fragili crollano.
L'alienazione che provoca il girovagare di sito in sito, finisce per alimentare un vizio consumistico che distorce il rapporto non solo con l'informazione, proprio perché il "cercare" non corrisponde ad un fine specifico o ad una necessità immediata. Alzi la mano chi non ha mai espresso il suo istinto di caccia in Internet, magari creandosi delle cartelle con delle cose assolutamente inutili al momento, dicendo "mi verranno buone per dopo" e poi, questo *dopo* non è mai arrivato. Io sono tra le prime ad alzare la mano.
Divertire. Sono andata a cercare l'etimo della parola divertirsi perché di solito l'etimologia svela la storia cifrata della parola. Intrecciate a "divertire" ritroviamo tre parole-radice: divergere, divertirsi, diverso. Hanno lo stesso etimo. Divertire, nel suo significato più recondito, comportamentale, vuol dire *disorientarsi* rispetto a qualcosa. La volontà che viene *divertita,* anzi la ragione che viene *divertita,* è una ragione che progressivamente accetta di disorientarsi.
Esperienza. Le sociopatie che poi troverete e che vengono fuori da Internet - la solitudine, l'incapacità di socialità, la bulimia, il consumismo, eccetera - noi le abbiamo usate come indicatori di quanto impedisce alla persona una configurazione di corretta partecipazione al *life long learning* - l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita - che, come vediamo, è un'esigenza ineliminabile per ciascuno di noi, quale che sia il nostro posto nella società.
Ho fatto delle considerazioni sul significato dell'*esperienza* in relazione al tentativo di codificare l'evento formativo come "evento generativo di esperienza". Si dice fare un'esperienza quando l'esistenza è percorsa da un attraversamento particolare, intra-soggettivo, che riesce a sottrarla al ritmo delle abitudini quotidiane.
Mi auguro che davvero questa di oggi sia un'esperienza, soprattutto un'esperienza di come ci sentiamo "integralmente" stando qui, che cosa muovono in noi le cose che sentiamo, cosa ci confermano, cosa ci danno da esperire.
L'esperienza è un'abilità. Quindi paga il dazio del passaggio della prova, del pericolo e della misura. Ed è una chiave preziosa che apre porte blindate dalla paura. Apre la porta a parti di noi che prima ci erano precluse. La formazione, infatti, nella misura in cui diventa esperienza di vita vissuta in modo integrale, aiuta la persona a conoscere le potenzialità e i limiti del sè e del mondo di cui fa parte.
La *leadership* è naturalmente uno dei temi al centro del processo di formazione al-

la relazione. Se la persona diventa la centralità del processo formativo ed educativo - ovvero se la terra viene percepita come una sfera, un luogo dove ogni punto è equidistante dal centro - allora cambia il modo di lavorare sulla nostra capacità decisionale e si amplia anche la disponibilità a riconoscere la capacità decisionale del soggetto che abbiamo davanti. Dal concetto di *leader* stiamo passando a quello del *decisore relazionale* perché il processo di *leadership* non è più un processo autoritativo, binario, ma è un processo che costruisce come una rete. Rete che si tesse a partire dall'autorevolezza del soggetto, dalla sua capacità di diventare relazione e, quindi, di stimolare e promuovere l'apporto dell'altro in un reciproco atto di co-formazione.

Lo dico per esperienza: stiamo vivendo in istituto un periodo assolutamente nuovo che all'inizio ci ha sconvolto tutti. Qualcuno, che ha la responsabilità dell'istituto e che nel dialogo di programmazione si fa pari a noi perché è un ricercatore come noi - parlo del nostro direttore -, sta "inventando" un nuovo modo di metterci insieme, di ragionare concretamente intorno ad un tavolo, di chiedere l'obbedienza del nostro tempo reale in maniera regolare e periodica. Ci fa parlare facilitando l'emersione "del sommerso" senza timori formali, a cominciare da quello di metterci a confronto con tutte le punte di spillo, ma anche con tutte le ricchezze di cui ciascuno di noi è portatore. Devo dire che sto crescendo molto in questa esperienza, e sto crescendo molto anche nel vedere quanto sto lottando con la mia pretesa capacità teorica di essere relativa e partecipativa, e con i risultati della realtà che mi porta a considerare quanto ancora devo esercitarmi in questo campo se veramente voglio diventare un "nodo" attivo di rete.

Quindi - come ricercatore, formatore e come dipendente - è veramente un grazie dal cuore che devo a Gianni Principe per l'esperienza di co-formazione partecipata che ci permette di fare. Formazione complessa perché spesso va al di là delle parole, formazione che diventa co-apprendimento e laboratorio relazionale.

Nella relazione troverete tutta una serie di considerazioni sulla necessità di "normare" pedagogicamente persone ed organizzazioni. Il bisogno individuale e diffuso di nuove forme di libertà regolata è uno degli aspetti meno indagati dei profondi mutamenti che hanno coinvolto luoghi e forme di lavoro. Nel Laboratorio di formazione del Progetto FLAI-*lab* stiamo lavorando per disincastrare il binomio flessibilità - precarietà, o meglio per disincantare l'uso strumentale della parola *flessibilità*. Osservandolo come fatto sociale, possiamo affermare che una delle cause della crescita del lavoro a tempo determinato è dovuta anche al fatto che la persona, una volta entrata in una situazione "stabile", sviluppa delle resistenze ad entrare in un processo continuo di autoformazione. Allo stesso tempo, leggendo da un'altra sfaccettatura lo stesso fenomeno, è possibile affermare che il lavoro a tempo indeterminato può aumentare e, anzi, necessitato a riqualificarsi, "reclama" soggetti flessibili, in grado di attuare e trasmettere in modo esemplare l'impegno concreto ad un processo continuo di auto-formazione. A questo proposito, vi suggerisco di dare un'occhiata al saggio di Luciano Gallino "*Il lavoro non è una merce*" dove l'autore spiega in maniera molto chiara come si stia facendo un uso assolutamente er-

rato e disancorato dal reale, della parola *flessibilità* e di quello che noi vogliamo considerare come lavoro flessibile. Noi stessi dobbiamo essere flessibili per poter utilizzare positivamente la *chance* della flessibilità.

Il sapere e la conoscenza di per sé implicano un naturale processo di flessibilità, ma flessibilità non vuol dire invischiare una persona in un rapporto di comodo, "usarla" per il tempo in cui ci serve non promuovendo la sua formazione e poi scaricarla perché non serve più. Questa fase in rete dell'intera società umana ci spinge ad una reciprocità educante che definiamo: co-formazione. Co-formare implica la responsabilità del soggetto con cui si co-opera. Il comportamento co-formativo antitetico all'individualismo, viene ostacolato da una formazione *monca*, ovvero espressa da finalità unicamente economico-pedagogico-adattive. In altre parole, la formazione per diventare auto-espressione dell'uomo, deve disincastrarsi da modelli para-educanti che non si compromettono con i valori morali universali, gli unici che permettono alla persona di dilatare progressivamente la propria coscienza e superare l'isolamento individualistico e il soggettivismo romantico-sentimentale, fonti di maggior causa della preclusione pregiudiziale all'alterità. Preparare alla unificazione europea - e in avvenire di quella del pianeta - le generazioni presenti, significa lavorare perché la coscienza dell'"io" si inserisca volontariamente in quella di un "io" comunitario e la persona strutturi individualmente tutte le sue azioni come se fosse un "noi". Un comportamento veramente formativo è possibile però solo se si possiede una coscienza vigile e comunitaria. Singolo e comunità di relazione vanno educati a quel particolare modo di comportamento culturale che ricomprenda l'integralità della persona. Si tratta di ri-educare la persona a considerare il segno dell'atteggiamento esterno e di renderlo coerente al ruolo non meno del compito affidato all'intelletto poiché ciò che educa, cioè fa *modello* in una comunità, non appartiene soltanto all'interiorità ma all'uomo intero. Soltanto una *corporeità integrale* - animata intellettualmente e, al tempo stesso, spiritualmente e comunitariamente disciplinata, quindi in grado di dominare le sue emozioni - può operare *globalmente* per la comunità. Contenuto, oggetto e dato storico della co-formazione sono chiamati ad emergere per permettere alla persona di diventare un *link* capace di estendere diffusamente la sua conoscenza in una forma nuova, originale e adattata ai tempi cioè in grado di interpretare, nel tempo e nello spazio, i simboli contemporanei. La forma nuova di interpretazione va preparata da un pensare e un volere inter-soggetivo che la disincanti da non infrequenti manie di creatività dove è ignorata la disciplina pedagogica e dove, quindi, naufragano l'elemento di partecipatività e il senso dell'oggettivo che ne garantiscono la trasmissibilità. L'uomo che sa interpretare il reale, libera le risorse nascoste del suo ambiente e ne dispiega la loro potenzialità più profonda. Imprimere alla formazione un cuore morale è necessario. L'uomo si esprime nelle cose; l'anima diviene anche forma della cosa (Romano Guardini) e la coglie inserendola, ad esempio, nel suo rapporto espressivo con il corpo - modo di vestire, di usare gli accessori, di nutrirsi - come con lo spazio, il tempo e qualsiasi azione possa in essi essere compiuta.

La competizione selvaggia entra anche nell'istituzione (dunque nella vita sociale,

civica, politica stessa del Paese) se questa non riesce a vedere quanto sia importante fidelizzare il sapere della persona, ancorarne la competenza, che in qualche modo matura nel ruolo, ai fini istituzionali, e, soprattutto, curarne la stabilità professionale in vista di quella umana complessiva. Un rapporto di lavoro può avere dei termini, degli orizzonti e dei temi definiti, ma questo non deve mutare, anzi deve rendere forse ancor più significativa, la cura complessiva che si deve avere della persona e delle sue esigenze di crescita umana e professionale.

Quindi un sincero e sentito grazie "integrale" ai vertici dell'ISFOL, perché il nostro istituto si sta distinguendo davvero come esempio, e non solo su scala nazionale, di quanto sia importante possedere a livello apicale, capacità di concertazione, mediazione e dialogo. Queste competenze "integrali" che hanno consentito a centinaia di "ragazzi", giovani risorse che per anni - e qualcuno per più di un decennio - hanno lavorato all'interno dell'esecuzione dei PON, di avere un riconoscimento di stabilità.

Questo esempio si sta diffondendo. L'istituzione è un veicolo privilegiato di esempio. È sempre da lì che parte l'esempio per il cittadino. Se le istituzioni non sono affidabili in relazione alla persona, il cittadino smette di partecipare e di essere "fedele" allo Stato perché la *police*, come la famiglia, deve essere qualcosa che cura tutta la persona. Non il mercato ma la persona deve essere al centro della politica. Lo Stato-Paese non può avere altra finalità prioritaria se non la cura complessiva della persona che, nella fattispecie della comunità civile, si chiama cittadino.

Quindi, oggi cercheremo di declinare il termine "formazione" all'era della flessibilità, dell'impiegabilità e della occupabilità e cercheremo di approfondire alcuni aspetti dei processi che possono meglio aiutarci a comprendere le forme del lavoro e la tipologia del lavoro.

Concludendo, mi auguro che questo *Laboratorio per il ben pensare* si riveli un vero lab-oratorio, un luogo dell'essere che ci faccia ricordare che l'educazione è davvero una cosa di cuore. Non posso educare se non divento io stessa luogo concreto di servizio, quindi, di "educazione" al fare per gli altri.

La fase della globalizzazione economica, con tempi che non conosciamo, sta andando verso la globalizzazione umanitaria. Questo richiede a ciascuno di noi un impegno costante per la costruzione della nostra educazione e ci impegna all'uso responsabile della nostra libertà. Tutti i valori che l'Unione europea ci chiede di rispettare - che sono condivisione, sussidiarietà, transnazionalità, collaborazione - fanno parte proprio della capacità di aprirsi all'osservazione del contesto, in una parola, ad "amare" gli altri, con quell'amore di servizio e di collaborazione che porta a dare il proprio tempo, la propria disponibilità e a farsi dono per gli altri.

Partiamo dal pensiero riflessivo, inteso come forma di vita che "cura gli eccessi dell'andatura eretta", ovvero riporta l'uomo ad essere il signore del creato, a viverla con i suoi tempi e le sue forme concrete. Pensiero riflessivo come uno scudo che difende la persona dal vivere immerso totalmente in un mondo che lo rende alieno da sé perché, come è il virtuale, non ne rispetta l'integralità dell'essere.

Galimberti nel suo ultimo libro tocca proprio questi aspetti d'ombra. Mi ha colpito una sua considerazione, lì dove sottolinea come i giovani stiano diventando degli

alieni e noi non ce ne siamo accorti. Continua sottolineando come sia in atto - e questo l'ho trovato anche in un altro studioso - il più grande fenomeno migratorio che mai si sia verificato: quello dell'emigrazione dell'uomo dalla terra, dai suoi ritmi, dalle sue naturalità, dal suo limite, perno umano dell'azione creativa.

Il limite dell'uomo è iscritto nella sua natura umana ed è stato proprio il senso del limite a sollecitare le più grandi scoperte. Quando Internet ce lo fa dimenticare - e con la sua pretesa ubiquità ci fa dimenticare anche la fatica che comporta "viaggiare" veramente attraverso i pensieri e le azioni per realizzare quanto ci eravamo prefissi - noi cominciamo a non godere più delle peculiarità che la nostra età e questo nostro tempo ci offre. Proiettati dall'accidia dell'internet nel nulla del "fare" perdiamo la naturale necessità della concretezza, non abbiamo più spinte creative e l'etilismo virtuale ci sottrae il dominio del tempo e la capacità di fermarci quando è necessario.

Quello che troverete sulla relazione, consideratelo un aiuto costruito anche sulla base della mia esperienza, perché ci sto passando - e ci sono pesantemente passata - anch'io sulla incapacità di fermarsi periodicamente e di riflettere su tutto il lavoro fatto. Naturalmente il pensiero riflessivo è anche quello che più di altri offre risposta al senso della vita. Galimberti diceva un'altra cosa che mi ha molto impressionato. Prendeva il caso dei giovani che hanno lanciato i sassi dal cavalcavia e che lui poi ha incontrato personalmente. Galimberti dice: "Non ci rendiamo conto che molti giovani - non tutti ringraziando il cielo - stanno diventando degli alieni. Loro hanno buttato i sassi sulle macchine perché per loro le macchine erano vuote. Non c'era una storia che guidava quelle macchine. Loro sono andati lì perché sopraffatti dalla noia volevano solo misurare la loro abilità nel centrare l'oggetto in movimento". Questo vi dice che cosa i giochi di ruolo ed i giochi su Internet possono provocare come deviazione quando non si innesta un vivere concreto, civile, integrato in un organismo in crescita.

Tra le testimonianze operative avremo quella di Stefano Girolami, che ha operato come educatore in una circostanza di tragica emergenza. Lavorando giorno dopo giorno, con pazienza certosina, in un contesto di emarginazione scolastica, ha *costrutturato*, con l'aiuto di un'antropologa e di una sociologa, un'esperienza formativa sperimentale ad hoc per una frangia di giovani già segnata dalla provenienza conflittuale e dai risultati negativi del percorso scolastico. In questa situazione già difficile è arrivata la falce della morte. Mi riferisco alla tragedia dell'aprile scorso nel Fermano, dove un giovane Rom ubriaco ha investito quattro di questi giovani, uccidendoli.

Le dinamiche reattive della classe, all'unisono con la comunità locale, hanno spaziato dalla esasperazione che porta alla vendetta, alla chiusura rassegnata che aliena da ogni impegno e partecipazione.

Stefano Girolami è qui anche perché il suo stesso iter professionale è un caso esemplificativo di *formazione relazionale*.

Una considerazione finale. Riflettendo sul ruolo della ragione, cercando di capire *se* e *quanto* il predominio di una ragione che si fa *virtuale* può ridurci a delle entità "tec-

nologizzate" - ovvero prive di calore e di affettività, peculiarità proprie della persona umana - sono arrivata alla conclusione che il ***compito della ragione è trasmettere***. La ragione si fa equilibrio quando è capace di spendersi in ciò che è altro da sé, ovvero di servire. La ragione "serve" quando distribuisce quanto altre forze - che operano in ambiti "altri" per situazione e proprietà a esse estranei come p.e. emozione, esperienza, relazione - hanno generato e le hanno donato.
La ragione è quindi la ***componente economica*** della nostra natura. Così come avviene nella società, quando questa forza "servente" prende il predominio sulle forze "regine" dell'emozione compartecipe e dell'azione disinteressata, porta in schiavitù tutta la persona, distorcendone la natura regale di dominio sulla creazione con l'avidità, il disincanto e l'indifferenza. Un re è amato se fa il bene del suo popolo, ovvero, in ultima analisi, regnare è servire.
Ho dedicato questa giornata a Gianni Cappabianca, un amico e collega che certamente ci assiste, in maniera assolutamente integrale e disinteressata, con tutto il suo patrimonio di formazione. Quindici giorni fa Gianni è andato a "fare formazione integrale" lì dove si "È" per sempre. Il mio debito, con Gianni, è un debito di riconoscenza per avermi donato la sua amicizia, per quello che mi ha insegnato professionalmente, per la sua presenza sempre sorridente e capace di trovare una soluzione, per la sua ironia sempre fraterna e mai tagliente, per la sua generosità responsabile. Gianni non ha mai fatto della sua capacità di saper leggere le cose, con quella scanzonata profondità profetica patrimonio dei partenopei, un'arma per gli altri. Per ricordarlo, ho riportato una sua frase che ho trovato proprio ieri in un sito che parla di lui. Se ben ricordo, la frase dice che "tutto è cambiato e tutto è peggiorato quando dal credere che *in medio stat virtus* siamo arrivati alla convinzione che *in media stat virtus"*
O meglio ... *stat virus*! Attraverso la parabola della rete relazionale ed informatica, il suo antidoto - lo spirito di gratuità - bussa alla porta del cuore dell'uomo per farlo rete attiva di relazione co-inclusiva.
Il mio invito è di aprire quella porta, di cui la nostra volontà possiede le chiavi, perché niente potrà mai bastare a riempire le nostre mani e la nostra testa - e quindi il nostro avvenire - se il centro della nostra vita, il cuore, rimane un bastimento vuoto.
Dal cuore, quindi, grazie a ciascuno di voi per la vostra attenzione e buon lavoro a tutti noi.
Il pensiero riflessivo ci dice che il porgere parole, per non diventare monologo, deve essere dialogo. Passo quindi la parola a Marco Cardinali che ringrazio per averci donato il suo tempo e per aver scelto di essere qui con noi.

Intervento del Moderatore Marco Cardinali, Direttore Lateran University Press
Grazie a tutti perché il tempo non è solo donato ma è anche un tempo chiaramente ricevuto da parte di ciascuno di noi presenti qui oggi. È quindi uno stare insieme a vicenda per parlare e fare un po' il punto della situazione, per quanto possa essere complesso "fare il punto" sulle presenti tematiche in continuo divenire.
Il mio compito sarà quello di svolgere un ruolo di mediatore fra un relatore e l'altro.

La relazione che ha appena terminato Patricia ci ha detto già un po' quali sono i binari entro cui cammineremo durante questa giornata.
Vorrei iniziare da una citazione. Farò tre brevi citazioni di Italo Calvino che, nelle sue "Lezioni americane" scriveva: "*chi è ciascuno di noi se non una combinatoria di esperienze, di informazioni, di letture, di immaginazioni. Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario di oggetti, un campionario di stili dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili*".
Questo va un po' a toccare una delle varie versioni o visioni di educazione che stanno dietro ogni pensiero, dietro ogni insegnante, dietro ogni studente, dietro ogni educatore in qualche modo e dietro chi poi riceve. Perché è chiaro che c'è una trasmissione della conoscenza e del sapere.
Visione integrale dell'uomo, formazione integrale dell'uomo. Sembrano tutte cose date per scontate, sembrano cose ovvie ma siamo nel 2007 e c'è ancora bisogno di dire che l'uomo deve essere formato integralmente … Diamo per scontato che questo avvenga. Anche perché si pensa che avendo a disposizione tutte le informazioni del mondo siamo in qualche modo informati.
Eppure formati ed informati assistiamo ad un fenomeno assurdo - io sono anche giornalista e vi assicuro che tremo di fronte a questa cosa. Si pensi alla distribuzione di giornali gratuiti al semaforo o sulla metro. Stiamo assistendo ad un fenomeno assurdo, dicevo, ma non perché il giornale sia gratuito o meno, ma perché stiamo massificando ciò che prima era lasciato in qualche modo alla spinta del singolo, cioè quello di andarsi ad informare, di vedere bene, di farsi un'idea critica su quell'argomento. Stiamo in qualche modo dando "omogeneizzati" di formazione, perché in cinque righe ed in poco tempo si è data un'informazione anche su temi enormi rispetto ai quali sarebbe necessario fermarsi per potere avere un approfondimento giusto e critico.
Questo per dire che ci stiamo abituando ad avere quello che mi piace denominare "l'omogeneizzato". Non c'è più tempo di preparare le pappe giuste per i nostri bambini e quindi gli diamo l'omogeneizzato che ha tutto in sé: vitamine, minerali, etc... Però non ci si rende neanche più conto di cosa ci stiamo mangiando, perché vediamo una bottiglia ma non sappiamo di che cosa è fatta.
Questo succede in qualunque ambito. Succede nella scuola, succede spessissimo anche nelle università, nelle aziende che fanno corsi di formazione, nelle istituzioni che propongono formazione. E succede anche singolarmente con Internet. Bersagliatissimo giustamente per alcuni versi, forse non giustamente per tanti altri. Ma a noi interessa anche guardare il lato scabroso della cosa per poi poter parlare magari di quello più positivo. Ha certamente tanti meriti, tante possibilità, tante sfide però certamente ha dei limiti in sé. E qui vado all'altra citazione di Giovanni Papini che nel suo "Chiudiamo le scuole" diceva una cosa. Chiaramente non è riferito direttamente né ad Internet né ad altro ma questo fa parte del nostro accostarci a quello che poi ci rende più persona, più uomo e donna, più completo in qualche modo. Diceva: "*nelle scuole abbiamo la reclusione quotidiana in stanze polverose e piene di fiati, l'immobilità fisica più antinaturale - pensate ai bambini di sei anni che stan-*

no lì fermi per cinque ore di fila - l'immobilità dello spirito obbligato a ripetere invece che a cercare, lo sforzo disastroso per imparare con metodi imbecilli moltissime cose inutili e l'annegamento sistematico di ogni personalità, originalità ed iniziativa nel mar nero degli uniformi programmi". Ed aggiungeva: "*chiunque è passato per tutti i gradi regolari di un'educazione classica e non è diventato stupido può vantarsi di averla scampata bella*".

È provocatorio naturalmente, come è provocatorio tutto il libro. Però ci deve far pensare, nel senso che ci deve far capire qual è il modello pedagogico di riferimento che sta dietro a ciò che per tanto tempo, e purtroppo ancora oggi, si considera trasmissione del sapere.

Il suo modello, cioè quello che critica in qualche modo Papini mi pare chiaro: è il modello del vaso. Io passo su un altro vaso quest'acqua che sta in me e così via. Ma cos'è che cambia in questo modo? Forse la forma del vaso ma niente di più.

Vado alla terza citazione, quella di qualcuno che molto prima di Papini ha parlato di ciò che noi oggi forse pensiamo di aver scoperto: il termine *formazione integrale*. Ignazio di Loyola, fondatore della compagnia di Gesù ne parlava con riferimento alla formazione integrale dell'individuo, alla formazione integrale della persona. Un concetto assolutamente moderno per quel tempo. Lui si rese conto che c'era bisogno per questi preti - tra l'altro ha fondato la scuola a Roma e ad oggi l'università gregoriana ne rappresenta la continuazione - di questa scuola perché fossero formati integralmente e potessero aiutare gli altri ad essere a loro volta formati integralmente.

Parlava di formazione di spirito, anima e corpo. Quindi tre cose ben precise. Senza questa formazione non si aveva una formazione completa ed addirittura in qualche caso un uomo completo. Diceva anche che non è il molto sapere che sazia e soddisfa.

Dunque c'è un modello anche dietro questo tipo di idea che era quello dell'accompagnamento. Accompagnare, essere compagno di strada, compagno di cammino, compagno di avventura che in qualche modo viene educato.

Sono certo che da quanto ascolteremo tra poco avremo modo di riflettere su questi argomenti. Ho lanciato così delle idee che poi insieme possiamo sviluppare per vedere un po' in quale magma ci muoviamo oggi rispetto anche all'idea di conoscenza.

Siamo tutti consapevoli forse di questo ed anche talvolta ci sentiamo vittime di un termine … il titolo stesso di questo incontro organizzato oggi "Dall'interazione alla co-relazione" dice che va superata l'interazione per passare alla co-relazione. Giustissimo. Eppure se ci pensiamo bene l'interazione deve ancora essere realizzata pienamente. Ma viviamo in un tempo in cui già siamo proiettati nel domani, nel subito, nel tutto e subito. Io ho insegnato per alcuni anni in una scuola elementare e ci sono bambini che non riuscivano a mettere insieme il pollo che mangiavano sulla tavola ed il pollo vero cioè quello che stava nella fattoria. Quindi al vedere le due cose non riuscivano a fare questo collegamento immediato fra il pollo che guardavano razzolare nella fattoria e quello che poi si mangia.

Insomma abbiamo tanto ma a cosa stiamo tornando? Forse siamo nell'era dei car-

toni animati. Ci sentiamo un po' tutti bambini di fronte a questi cartoni ma non ci rendiamo conto di quello che stanno facendo.
Passiamo dunque la parola ai nostri relatori così da potere entrare nel vivo di queste dinamiche e comprenderne meglio le varie sfumature che oggi vogliamo approfondire.
Marco Rossi Doria è il primo relatore. Direi che forse la sua presentazione più bella ci viene suggerita dal titolo stesso del suo libro "Di mestiere faccio il maestro".
Una formazione di maestro, laddove, non dimentichiamo, questa figura è importante per ciascuno di noi. Lui come maestro si è occupato di ragazzi che di maestri non ne volevano sentir parlare, o purtroppo, per varie ragioni culturali, ambientali, o di qualsiasi altro genere, in qualche modo non hanno avuto la possibilità di accedere a quello a cui normalmente ogni bambino ed ogni ragazzo ha diritto.
Quindi un'esperienza con ragazzi che è andato a pescare dalla strada al bar, nei luoghi dove normalmente i ragazzi stanno, per poter in qualche modo entrare in relazione con loro e far intuire quale era l'importanza della loro crescita e della loro formazione.
A lui la parola.

Intervento di Marco Rossi Doria, Segreteria Tecnica Vice-Ministro Istruzione
Buongiorno. Ringrazio molto come sempre Patricia di questo invito, di stare in un posto dove si possa riflettere liberamente, dire e dare parola a dubbi e preoccupazioni, ed è quello che farò.
Da un anno e poco più mi trovo nella segreteria tecnica del vice ministro Bastico e mi occupo dell'elevamento dell'obbligo nel nostro Paese dai quattordici ai sedici anni e del cambiamento delle indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola media, lavorando a quel *minimum* irrinunciabile che i nostri bambini ed i nostri ragazzi devono imparare dai tre ai sedici anni.
Il mio intervento tuttavia non riguarda specificatamente il lavoro fatto al Ministero. Ne farò qualche accenno solo inizialmente e solo brevemente nella prima parte dell'intervento.
Dunque, cosa è stato fatto. Intanto, occorre ricordare preliminarmente che risale al 1937 l'affermazione del Ministro Bottai, secondo cui un Paese moderno deve vedere tutti a scuola almeno fino ai sedici anni.
Il primo interrogativo che vi pongo è: com'è che il nostro Paese è riuscito ad aspettare tanti anni per portare tutti a scuola o almeno per regolamentare l'obbligo scolastico attraverso una legge dello Stato?
Rispetto a questo, quello che innanzitutto voglio sottolineare e che ci si sarebbe aspettato dopo tanti anni - tenete conto che nel 1937 il 6% degli italiani andavano all'università e completava gli studi universitari, dopo settant'anni è l'11% degli italiani che completa gli studi universitari (non siamo andati molto lontani in settant'anni, e forse c'è da esplorare il nesso tra le due cose) – è che in un Paese "normale" una questione del genere fosse discussa in Parlamento liberamente davanti al Paese. Ci si sarebbe aspettato dunque che una legge del genere fosse portata in Parlamento, legge sulla regolamentazione dell'obbligo scolastico, ossia sulle condizioni, modalità, termini, doveri e diritti. Questo non è avvenuto. È stato deciso di inse-

rire un articolo all'interno della legge finanziaria - un luogo improprio per una legge sull'obbligo di istruzione in un Paese "normale" - perché banalmente non c'erano i numeri al Senato e perché ci sarebbe stata una lotta accanita anche su questa questione che riguarda tutti, che riguarda i figli di tutti, di destra e di sinistra, di quelli che vogliono una scuola in un modo o in un altro modo.
Questo è stato l'ultimo tassello di una complessa vicenda che ha visto usare i temi della scuola in maniera assolutamente impropria e irresponsabile, per quanto in un paese civile al di là delle posizioni politiche ci si dovrebbe rispettare su alcune questioni, tra cui l'educazione dei figli nel sistema pubblico.
Che cosa abbiamo fatto? Sostanzialmente abbiamo preso atto del fatto che il Titolo V della Costituzione, che è stato da noi indirettamente confermato attraverso due distinte votazioni (abbiamo votato la prima volta vari anni fa e poi di nuovo contro la *deregulation*), stabilisce che la formazione è materia competente - come tutti noi sappiamo - sia alle Regioni che allo Stato.
Si è deciso di dare delle linee molto snelle anche sulla scorta di una raccomandazione del dicembre 2006 proveniente dall'Europa che forniva a tutti gli Stati membri una indicazione che, per i rapporti attuali che ci sono tra l'Unione Europea e gli Stati membri, noi compresi, era abbastanza cogente. Bisognava dunque seguirne le indicazioni o comunque assumerle in maniera creativa nel proprio ordinamento.
In questa direzione sono stati avviati i lavori di una Commissione al cui interno sono stati identificati quattro assi di competenze irrinunciabili, o assi culturali, associati ad una serie di competenze e saperi minimi da garantire a tutti entro l'età di sedici anni. Inoltre, sono state definite una serie di competenze chiave di cittadinanza.
Non è stata abrogata la possibilità di scegliere percorsi di formazione professionale al termine della terza media. Piuttosto nel caso in cui ad essa faccia seguito la scelta di proseguire il percorso scolastico è bene tenere presente che l'Italia rappresenta il Paese che offre più indirizzi in assoluto al mondo, per un totale di 916 indirizzi scolastici sull'intero territorio nazionale.
Ma, al di là della varietà formativa dei percorsi scolastici, la domanda da porsi è cos'è che li rende, in continuità con quanto i ragazzi hanno appreso fino a quattordici anni, cittadini. Il tentativo è stato dunque quello di dare risposta a questo interrogativo, riassumere cioè in poche pagine ciò che serve dal punto di vista di quello che gli inglesi chiamano *literacy* e *numeracy* le abilità indispensabili per poter stare al mondo e comprenderlo nella sua contemporaneità.
Contemporaneamente, si è proceduto attraverso un'operazione di semplificazione circa quello che ci si aspetta dai bambini e dai ragazzi fino ai quattordici anni, cioè fino alla fine del vecchio obbligo che terminava con la terza media. A partire da una lista di obiettivi specifici di apprendimento per ciascuno, e per ciascun ambito, c'è stata una pianificazione che ha compreso sostanzialmente tre operazioni.
In primo luogo, abbiamo raccolto in un unico libro, inviato a tutti gli insegnanti d'Italia, gli obiettivi e i traguardi prefissi per la scuola dell'infanzia, cioè fino al compimento del sesto anno di età, per la scuola primaria (l'ex scuola elementare) e per la scuola media. Cioè, per la prima volta nella storia d'Italia un insegnante di scuola me-

dia ha la possibilità di avere memoria scritta di ciò che si aspettava dai suoi alunni quando stavano alle elementari e vice versa.
Questa operazione non è un dettaglio di importanza secondaria, considerando il fatto che amministrativamente le scuole italiane elementari e medie sono, nel 54% dei casi, sotto una stessa direzione, ossia uno stesso Dirigente Scolastico. Ciò significa che in qualche modo gli insegnanti di scuola elementare e di scuola media si possono e si devono parlare. Inoltre, questa prima azione rappresenta un'opportunità anche per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, che hanno la possibilità di sapere che cosa ci si aspetta dai bambini entro gli anni successivi al compimento della scuola dell'infanzia.
In secondo luogo, è stata apportata una grande semplificazione. Abbiamo detto "questi sono i traguardi e questi sono gli obiettivi", per poi conferire un senso di irrinunciabilità ad alcuni obiettivi, suddivisi per fasce d'età determinate.
La terza operazione che è stata fatta è forse la più importante. Si è detto: "guardate che questo non è il curricolo per i nostri ragazzi in tutte le scuole e in tutti i contesti, indifferentemente". Non è infatti la stessa cosa insegnare in una quarta elementare a Prato, dove il 60% degli allievi sono cinesi, o nei quartieri spagnoli di Napoli, o ancora insegnare al centro di Milano. Non è la stessa cosa anche se ci sono comunque degli "elementi" irrinunciabili. Dopodichè però il curricolo lo costruiscono gli insegnanti sulla base di queste indicazioni irrinunciabili.
Quindi è stato proposto di fare un periodo di prova di due anni, per poi eventualmente confermare l'operazione. Io penso che sia stata fatta un'operazione sensata e quindi sono contento di averne fatto parte.
Conclusa la prima parte del mio intervento, la seconda parte rappresenta quella più "critica".
La seconda parte del mio intervento è infatti molto più dubbiosa. Vorrei partire da una storiella talmudica, dato che qua si parla un po' di filosofia. "*I maestri antichi dicono che il Signore Iddio creò il mondo diecimila volte secondo giustizia e non teneva, andava a pezzi. Allora rinunciò a farlo secondo giustizia e decise di costruirlo secondo misericordia. Faceva schifo, ma teneva*".
Ecco, io penso che noi ci troviamo in questa condizione in molte cose della nostra vita e anche nel nostro sistema scolastico. Però siamo percorsi - come è giusto che sia in un mondo non secondo giustizia - da "deliri di giustizia".
Nel mio lavoro giro l'Italia per divulgare questi programmi e per ascoltare i docenti, ed immancabilmente in un qualunque collegio decente sul territorio trovo sempre una quota parte notevole di docenti che dicono "sì ma così non funziona questo", "sì però dovrebbe essere così", "sì però sarebbe più giusto che …".
Insomma, siamo in un Paese che da una parte per potere fare l'obbligo a sedici anni deve metterlo surrettiziamente in un luogo improprio quale è una legge finanziaria dello Stato, e dall'altra parte siamo percorsi in lungo ed in largo da sentimenti, pensieri, ambizioni, proposizioni politiche, e da un sentire diffuso tra educatori, scuola, eccetera che invece il mondo dovrebbe essere assolutamente perfetto.
È molto difficile nel nostro Paese essere realisti e lavorare invece con convinzione

per la riparazione, per la manutenzione della cosa, per l'aggiustamento, per la possibilità concreta. È molto difficile, ma le relazioni umane sono questo: dalla relazione con i nostri figli alla relazione matrimoniale, alla relazione educativa. Eppure non riusciamo a farla diventare senso comune, cultura comune, terreno comune di riflessione.

Il terzo punto: in questo paesaggio noi abbiamo i ragazzi che non vanno a scuola. Finiamo una volta per tutte di dire che i ragazzi che non vanno a scuola sono quelli dispersi e che hanno abbandonato la scuola.

I ragazzi che non vanno a scuola rappresentano quel 25% di assenti nelle nostre classi tutti i giorni in un dato giorno secondo un sistema random. Uno su quattro. Sono assenti tutti i giorni dal 25% al 30% di ragazzi. Dopodichè c'è un 9% che non finisce la scuola dell'obbligo entro il quattordicesimo anno di età; un ulteriore 10% che non si iscrive al grado superiore di istruzione. Si registra un 21,9% di giovani che entro i ventiquattro anni non hanno un diploma di scuola superiore e che non hanno conseguito una qualifica professionale.

La condizione è dunque deprecabile.

In conclusione, sempre per parlare delle perplessità sulla situazione attuale, è necessario esplorare i nessi tra queste cose. Fare la legge surrettiziamente, non nel luogo deputato. Avere una cultura diffusa per cui "si grida al tradimento" appena fai una qualche riparazione possibile nel vivo della situazione sociale ed educativa del Paese perché dovrebbe essere di più, dovrebbe essere meglio, dovrebbe essere chi sa che. Ed infine l'attuale terribile realtà di perdita del sistema educativo, per cui la scuola pubblica che è nata in occidente e nel nostro Paese con il buon intendimento di operare una discriminazione positiva nei confronti di chi non poteva imparare quelle cose in famiglia, finisce per perdere proprio una quota elevata di quei ragazzi che provengono dalle famiglie povere. Per cui la scuola oggi è più di classe che ai tempi di Don Milani.

Questo è il terzo elemento di fatica: mettere insieme queste cose.

Io mi domando se non sia meglio orientarsi verso una scuola primaria rigorosa, dura, difficile, seria, con il ripristino, ad esempio, dell'esame di quinta elementare. Ossia un minimo per tutti molto severo, soprattutto nell'età della latenza quando i ragazzini non sono distratti dalle pulsioni dell'adolescenza naturali e normali. Focalizzare inoltre un'attenzione alle persone in crescita nell'adolescenza attraverso un'alleanza molto forte con le famiglie e gli adulti del territorio. C'è bisogno di una nuova alleanza educativa. Bisogna parlarsi. I genitori devono poter parlare con gli insegnanti e creare un piano di alleanza, di discussione.

Questa discussione che facciamo qui si deve fare in ogni scuola. E bisogna avere il luogo ed il tempo deputati per farlo. E poi infine puntare sull'educazione permanente, sul *life long learning*.

Sono vent'anni che faccio questo mestiere, lavorando con quei ragazzi che non vanno a scuola. Mi chiedo: "Ma è mai possibile che una persona che a quattordici anni, in seguito ad un evento incidentale o per la propria situazione socio-economica, ha lasciato da scuola, poi non si riprende più, diventa operaio, parte e va a Tren-

to, si crea una famiglia, e che se a ventidue anni decide di riprendere a studiare, non lo possa fare?". In Italia non è possibile. Le leggi ci sono ma manca la concreta possibilità per cui quella concreta persona possa ritornare a studiare nella sua vita.
Nessuno in questo Paese può riandare ad apprendere veramente. Si fanno tante chiacchiere ma non è così.
Forse queste cose vanno dette. Bisogna andare in questa direzione. Non so quanto è possibile riparare le cose. Perché ritengo che il rumore di sottofondo della falsa coscienza ideologica di cui ho parlato prima è così assordante che non ci permette di parlare e di lavorare in questa direzione.
Grazie.

Moderatore - Marco Cardinali
Grazie a Marco Rossi Doria che ci ha riportato con i piedi per terra, in qualche modo. Ora ascolteremo la relazione di Giovanni Principe, Direttore generale dell'ISFOL. Giovanni Principe ha una forte esperienza alle spalle, non solo teorica, ma anche sul campo. Ha lavorato per diverso tempo con i sindacalisti, in un ambiente quindi certamente importante anche se non sempre facile, ed in cui bisogna avere grandi capacità di mediazione e saper trovare le soluzioni giuste al momento giusto. Comunque, si intende di economia, che oggi sembra la divinità assoluta. In qualunque momento, in qualunque luogo, in qualunque situazione l'economia è il vertice, il centro, ma forse va anche ridimensionata e messa nel giusto equilibrio.
Sentiamo quello che ci può dire su questo argomento Giovanni Principe.

Intervento di Giovanni Principe, Direttore Generale ISFOL
Grazie. Dicevo a giugno che FLAI-*lab* è un po' per l'ISFOL come quella formica che nei terreni aridi e con poche risorse compie percorsi più lontani dal formicaio per cercare quelle risorse scarse che altrimenti non si trovano.
Questo è un compito fondamentale.
Al di là di questo, mi sembra che il cuore di FLAI-*lab*, il cuore di questi incontri, di questo lavoro che state facendo con Patricia sta un po' nella contaminazione, allora penso di potere provare io stesso a sfidarmi sulle questioni di cui vi occupate, provando a portare i ragionamenti che prendono spunto dai vostri temi di riflessione, in ambiti rispetto ai quali posso avere qualche competenza.
L'altra volta ho provato a fare qualche ragionamento sulle reti attorno alle questioni delle politiche del lavoro, dell'economia del lavoro che è un po' il mio campo. Questa volta provo a farlo per l'esperienza che sto facendo come Direttore dell'ISFOL, perché penso in qualche modo di poter sviluppare un ragionamento su questa esperienza dell'ISFOL, che può avere qualche punto di contatto con i temi di cui discutiamo. Perché in realtà noi parliamo di apprendimento istituzionale, pensiamo al *learning institutions*, e l'ISFOL sicuramente lo è - questa è la fase che sta attraversando. Dunque, se esiste un processo di apprendimento istituzionale credo che ci possiamo anche domandare se questo apprendimento avviene esclusivamente in via non formale oppure se dobbiamo anche immaginare che ci sia un corpo

docente delle istituzioni che apprendono; e allora dobbiamo domandarci chi è questo corpo docente, da chi è rappresentato e come dovrebbe lavorare.
L'ISFOL sta attraversando una fase in cui come organizzazione è sfidato ad essere *learning*, perché sta ridisegnando se stesso, sta attraversando un momento in cui per vari motivi è costretto a ripensarsi, a riorganizzarsi, e a partire su basi nuove.
L'ISFOL è stato un istituto con circa un centinaio di dipendenti che aveva una rete di collaboratori che lavoravano con rapporti di varia natura, ma non standard ed era, in tal senso, anche abbastanza noto come uno degli esempi più eclatanti di precariato nella pubblica amministrazione, in quanto a fronte dei suoi dipendenti a tempo pieno, aveva poi una realtà di alcune centinaia di persone che lavoravano con altro titolo.
Stiamo programmando una solidità di risorse finanziarie e di prospettive nel tempo sulle quali l'istituto si deve e si sta ripensando.
Questa è diciamo la sfida a cui è chiamato l'ISFOL. In più, nella sua *mission* istituzionale, oltre alle indagini, monitoraggi, attività di valutazione delle politiche nei campi di cui si occupa, l'ISFOL svolge anche un ruolo prezioso per il Paese di facilitatore istituzionale, mettendo al servizio le sue competenze per creare reti istituzionali, e fornendo un supporto di integrazione, interazione e connettività per sostenere modelli di *governance* che vedono coinvolti più attori nella gestione di processi complessi.
Quindi l'ISFOL, in qualche modo, si trova ad essere *corpo docente* di queste *learning institutions,* in questa logica di rete, ossia una rete che crea crescita di conoscenza.
Dunque se deve fare questo e se vuole continuare a fare questo deve crescere.
Il tentativo che sto facendo - e che Patricia apprezzava - è quello di rompere prima di tutto le barriere interne e fare in modo che l'ISFOL diventi davvero una comunità che indaga, riflette e cresce per poter svolgere al meglio il suo ruolo. Da questo punto di vista c'è molto da fare, in quanto per diversi motivi finora questa logica è molto mancata all'ISFOL, che piuttosto è vissuto più di grandi *exploit* personali - dico grandi perché penso che l'ISFOL abbia un patrimonio di competenze di tutto rispetto, riconosciuto a livello internazionale, ed è una delle poche istituzioni pubbliche italiane che possono essere citate a livello europeo come esempio per gli altri Paesi europei e penso che possiamo andarne fieri - però sono *exploit*. Tra parentesi, c'erano anche altri aspetti un po' contradditori, se pensiamo che l'Istituto per lo Sviluppo della Formazione dei Lavoratori non aveva una sufficiente cura per la formazione dei suoi lavoratori. Ciò è un po' imbarazzante. Così come è imbarazzante che un istituto che addirittura dedica un suo progetto alla connettività della conoscenza sia ancora un po' troppo organizzato su orticelli. Ecco in qualche maniera stiamo cominciando ad abbattere questa situazione.
Però io credo che per l'ISFOL sia molto importante l'obiettivo di aiutare la crescita delle istituzioni e l'apprendimento in rete. Tutto sommato penso - perdonate il mio ragionamento forse un po' troppo operativo, da *executive* - che bisognerebbe cominciare a mettere ordine nell'attività che l'ISFOL svolge sulla base di queste caratteristiche e cominciare a mettere a sistema l'attività che l'ISFOL può fare in questa chiave. Mettere a sistema quello che già fa e vedere anche come può rifletterci sopra, crescere e migliorarsi.

Pensiamo per esempio all'esperienza delle visite di studio, su cui l'ISFOL ha un ruolo di primo piano e a cui l'Unione europea dà molta importanza, e credo che effettivamente sia importante. La circolazione delle idee, la conoscenza reciproca, la contaminazione che attraverso le visite di studio si sviluppa ha una grande importanza nel creare l'Europa come società, come comunità di persone al di là dell'aspetto istituzionale.

Io penso che valga la pena riflettere su questo aspetto che è tipico della messa in rete e dell'apprendimento, e penso anche che possa essere mutuato in altri contesti. Sto seguendo con molto interesse un piccolo progetto relativo agli italiani all'estero. Ci sono dei fondi per gli italiani all'estero - non so se vengono spesi proprio bene. Noi abbiamo messo in piedi un progetto per il ritorno, come visite di studio, delle seconde e terze generazioni in Italia e vice versa per portare gli italiani a conoscere gli italiani emigrati. È un piccolo progetto guardato con molto interesse dal gruppo dei parlamentari eletti all'estero. Io credo che questo progetto sia significativo del fatto che dietro l'esperienza e la concezione delle visite di studio si possa fare qualcosa di importante e significativo, su cui vale la pena ragionare.

L'ISFOL fornisce supporto tecnico ad un notevole numero di tavoli di raccordo interistituzionali. Lo fa per la **certificazione delle competenze**, tema rispetto al quale da un lato l'ambizione di avere un mondo giusto ci fa dire che è centrale, dall'altro poi ci misuriamo continuamente con il fatto che è un po' difficile parlare di certificazione di competenze in un mondo in cui un'impresa molto preoccupata delle proprie maestranze vede la certificazione delle competenze come un terribile e pericolosissimo grimaldello che potrebbe essere sfruttato ai fini di percorsi salariali, anziché essere una delle basi fondamentali della ricchezza del capitale umano di un'azienda. Poi l'ISFOL sta dentro all'accreditamento, **accreditamento delle strutture formative**; nelle **politiche del lavoro**, che sono il *master plan*, i livelli essenziali delle prestazioni dei servizi per l'impiego vede una cabina di regia in cui l'ISFOL ha un ruolo centrale. Sul **sommerso**, oggi pomeriggio sarò ad un'iniziativa dell'ISFOL che inaugura il nostro ruolo di supporto tecnico e di cabina di regia che riguarda il sommerso al femminile. Sull'***e-learning***, sulla creazione del **sistema statistico della formazione professionale** - altro tavolo.

Tutte queste esperienze sono esperienze di raccordo istituzionale che hanno una grossa importanza, ma che trovano enormi difficoltà nel procedere e, forse, occorrerebbe un lavoro di studio, a livello di metodo, ma anche ad un livello di sviluppo di questi tavoli come metodi di apprendimento, come temi su cui far crescere questa capacità di governo integrato tra soggetti diversi che nel governare processi crescono anche come conoscenza delle istituzioni.

Stiamo accarezzando l'idea, con altri soggetti istituzionali che condividono questa ispirazione - mi riferisco in particolare ad un tema: quello dei servizi per l'impiego ma si può estendere ad alcune altre di queste esperienze che ho citato - di provare ad applicare in queste sedi e nella gestione di questi processi quello che sta diventando un po' il metodo chiave per l'Unione Europea, per la crescita della sua capacità politica di governare una federazione di Stati membri. Mi riferisco al meto-

do aperto di coordinamento che è il processo in base al quale i soggetti condividono obiettivi, strumenti, metodi per arrivarci e condividono un'assunzione di responsabilità collettiva per avvicinarsi a quegli obiettivi, ciascuno nella propria autonomia, oltre che un sistema di sanzioni basato esclusivamente sulle raccomandazioni e cioè sul fatto che tutti insieme valutano il grado di avvicinamento di ogni singolo Stato membro agli obiettivi. Sta tutto lì, non c'è altro. C'è semplicemente un documento in cui si dice "Tu Italia sei indietro su A, B, C e D e dovresti fare questo per arrivarci". Questo però non lo dice la Commissione agli Stati. Lo dicono gli Stati tutti insieme a se stessi.

Questo metodo applicato alla nostra realtà credo che sia la chiave per uscire da un'*impasse* clamorosa per chi conosce un po' questo sistema. Ci sono Consolini e Tomasin che ci danno dei contributi specifici su questo aspetto delle politiche per il lavoro. Noi siamo un po' specialisti in questo come Paese, anche per la profondità e l'ampiezza della nostra cultura giuridica. Ma noi discettiamo molto su legislazione concorrente ed esclusiva. Scriviamo trattati su questo, c'è la Corte Costituzionale che si esercita, però al di là di quello che possono essere i precetti e le regole che possono essere fissati giuridicamente in processi così complicati. Se anche - dico un'eresia - non ci fosse una riforma del Titolo V, non si può pensare che parlando di formazione o parlando di politiche del lavoro non ci sia una condivisione, un intreccio di responsabilità insieme di ognuna delle singole parti - delle Regioni in questo caso od addirittura delle Province - e dello Stato centrale per arrivare ad un risultato.

Non è pensabile. Io non mi sono mai appassionato né mi appassiono oggi a questi dibattiti sul concorrente esclusivo ed a tutto il contenzioso giuridico che si sviluppa quando comunque bisogna arrivare ad un risultato che deve coinvolgere tutti. Quindi un tavolo che lavora mettendo insieme questi soggetti in un percorso di metodo aperto di coordinamento ha bisogno di essere alimentato da soggetti che creino questo strato culturale di consapevolezza che sta proprio nell'idea di una conoscenza di istituzioni che conoscono, nell'idea di un percorso di integrazione, in sostanza quello di cui voi vi occupate e quello su cui voi ci date qualche ottimo elemento di riflessione.

Io penso che su questo l'ISFOL possa fare di più, possa ragionare su questi vari tavoli, su queste varie esperienze e provare a fornire anche elementi in più per rafforzare il suo ruolo nel fare da supporto, da struttura servente di questi processi.

In ultimo: le comunità di pratica. Le comunità di pratica sono anche comunità di istituzioni che praticano. Anche qui l'ISFOL ha un ruolo per promuovere e facilitare ed anche qui ci sono esperienze che dovrebbero essere messe a sistema.

Io trovo che queste forme di integrazioni/interrelazioni, questa connettività tra istituzioni sia molto importante. È importante nei campi più diversi.

Mi ha molto colpito il fatto che ultimamente l'esempio più eclatante di comunità istituzionali, di pratiche, sia stata quella che si è creata spontaneamente in Veneto attorno al caso di Cittadella. Mi ha colpito non solo il fatto che si sia creata questa comunità di sindaci attorno al sindaco di Cittadella, ma che non si sia creata nessu-

na comunità di pratica alternativa, cioè di soggetti - in contrasto con quella comunità lì; che si sia detto viceversa come l'Italia, ed in particolare quella regione dentro cui si crea quella comunità attorno all'esclusione, vive e trova la sua ricchezza, così come è stato storicamente per il nostro Paese, nella capacità di integrazione, nella capacità di aprirsi, eccetera, e di accogliere conoscenze, culture, soggettività alternative e diverse.
Questo non è stato detto o per lo meno non è stato detto con la stessa forza ed efficacia con cui è stato detto da quei trenta sindaci.
Anche questo tipo di comunità vanno promosse e messe a sistema.
Quali sono le nervature attorno alle quali noi possiamo costruire comunità positive tra le istituzioni? Si è fatto un gran parlare - faccio solo una battuta, ma sto chiudendo - di tutta l'esperienza della programmazione dal basso e dei patti territoriali, cioè di tutta quella esperienza di attivazione sociale sul territorio che trovava proprio la sua ricchezza nel fatto che soggetti diversi - i soggetti istituzionali, i soggetti economici, le parti sociali, il volontariato, eccetera - cooperavano in un territorio per una crescita che non nasceva da progetti o da una programmazione calata dall'alto, ma trovava invece proprio nel raccordo e nella comunità di intenti il motore per uno sviluppo economico e sociale.
Quello è un esempio ormai consolidato sul quale bisognerebbe riflettere. Credo che ci siano esperienze di integrazione come queste che ho citato, in negativo ed in positivo, che vanno in quella stessa direzione, rispetto alle quali l'ISFOL, e FLAI-*lab* in particolare che ne sente la vocazione, potrebbe aiutare nel sistematizzare e far crescere.
Sono spunti operativi come vi ho detto dall'inizio. È una sfida quella di reagire alle sollecitazioni che provengono da questi incontri e spero che queste considerazioni che vi ho sollevato, essendo certamente in buona misura fuori dal tema, non siano però fuori dal vostro ambito di ragionamento e che in qualche modo si incontrino.
Grazie della pazienza e dell'attenzione.

Moderatore - Marco Cardinali
Grazie al Direttore generale dell'ISFOL anche perché questa sua esperienza è importante per ciascuno di noi a livello personale, ma anche istituzionale, per rendersi conto che c'è bisogno di una verifica, ossia di vedere a che punto si è nel cammino e porre i giusti rimedi per andare nelle giuste direzioni, affinché il cammino diventi sempre più proficuo.
Dunque anche questa sua esperienza, almeno per questo aspetto che sto riassumendo, ritengo possa essere importante per chi ogni giorno si occupa di formazione, di educazione, di pedagogia.
Penso che la verifica sia un tema di primaria importanza anche nella sfera in cui entreremo con il terzo relatore, ossia quella specifica della psicologia. In tal senso, l'intervento di Roberto Panzarani, che si occupa di psicologia delle organizzazioni, aiuterà a mettere a fuoco alcune dinamiche che entrano in gioco quando si parla di formazione all'interno di un'istituzione o di un'organizzazione. Inoltre, la sua testimonian-

za è accompagnata anche dalla specifica esperienza in qualità di presidente di varie associazioni che si occupano di formazione e di sviluppo di programmi di formazione manageriale per le grandi aziende ed istituzioni italiane. Prima di passare la parola a Roberto, volevo soffermarmi sul titolo di uno dei suoi ultimi libri: *Gestione e sviluppo del capitale umano. Le persone nel bilancio dell'intangibile di una organizzazione*. Questo per sorridere un attimo e sottolineare che oggi abbiamo bisogno di qualcuno che rifletta con noi, e per noi, sull'importanza della persona in una organizzazione anche grande. Sembra qualcosa di ovvio, di scontato, eppure c'è bisogno di richiamare oggi l'attenzione su questo, di dire quanto la persona sia importante e non sia una delle tante cose o dei tanti elementi che fanno parte di questo ingranaggio. Dunque la parola a Roberto Panzarani che ci darà la sua visione sugli argomenti di cui ci stiamo occupando.

Intervento di Roberto Panzarani, Psicologia delle Organizzazioni, Università dell'Aquila

Ringrazio tantissimo Patricia che ogni tanto ci offre queste occasioni di riflessione perché, anche se ci occupiamo delle cose di cui stiamo parlando oggi, nel quotidiano non riusciamo poi a farlo in modo coerente con quello che dovremo essere chiamati anche a fare. Quindi ritengo che questa sia un'occasione di riflessione indispensabile. Ricollegandomi alle due relazioni precedenti aggiungerò qualcosa partendo proprio da quella che è la mia esperienza. Come ricordava il dottor Cardinali, oltre che lavorare in ambito universitario, mi occupo di facilitare processi di formazione all'interno del mondo del lavoro e delle organizzazioni, soprattutto delle grandi organizzazioni, quelle che stanno investendo in questo momento in alcuni progetti legati all'innovazione.

Io dirò delle cose in modo *tranchant* perché ovviamente il tempo è limitato. Quindi sarò abbastanza conciso.

Ci sono due punti di vista. Uno è proprio quello della storia delle organizzazioni che è iniziata con il filmato del 1936 - tra l'altro interessantissimo perché già nel 1936 Chaplin riusciva a riassumere in un film quello che era tutto il fenomeno del Taylorismo, del Fordismo, con una capacità devo dire illuminante.

Quindi da un lato una visione storica e diacronica, dall'altro una visione più sincronica che è il mondo nel quale siamo immersi in questo momento e che è un mondo da una parte piccolo, perché il fenomeno della globalizzazione ci porta a vivere in un mondo molto più piccolo rispetto a prima, dall'altro naturalmente molto più competitivo per molti aspetti, ed in cui le caratteristiche della velocità, dell'interconnessione, dell'immaterialità sono ormai entrate definitivamente nell'economia nella quale stiamo vivendo.

Dal punto di vista storico devo dire che se il Taylorismo diceva alle persone "voi siete pagati per non pensare" e tutto il management scientifico è basato su questo principio fondamentale, a volte ce lo dimentichiamo ma i residui che abbiamo nelle nostre organizzazioni o anche il sistema gerarchico, burocratico funzionale deriva da questo assioma. Giustamente Taylor aveva disegnato un sistema perfetto laddo-

ve qualsiasi pensiero poteva intralciare tutto questo, infatti quando Chaplin ha qualche spirito creativo finisce dentro gli ingranaggi della macchina.
Quindi noi partiamo da un'organizzazione così definita: le persone sono pagate per non pensare. Quindi tutto il fenomeno dell'intellettualizzazione, cioè dell'entrata nelle aziende dei diplomati e dei laureati, e questo soprattutto all'inizio, ha costituito dei problemi. Ancora oggi se abbiamo dei fenomeni di analfabetismo nelle scuole li troviamo anche nelle organizzazioni laddove queste sono gestite come poteva essere gestito il Chaplin di una volta, magari con meno fisicità dal punto di vista del lavoro ma dal punto di vista burocratico funzionale sicuramente non per i livelli di scolarizzazione che hanno raggiunto. Questo avviene fra i diplomati e anche fra i laureati che a volte fanno lavori ripetitivi o comunque non corrispondenti alle loro capacità intellettuali.
Quindi questo è un dramma perché - e qui vengo velocemente alla situazione nella quale siamo - oggi si dice che non siamo più in economia industriale o prettamente industriale perché la fisicità si è spostata da qualche altra parte, ma siamo nell'economia della conoscenza. Ci rendiamo quindi conto che i dati che presentava prima Marco Rossi Doria sono drammatici dal punto di vista di un Paese occidentale. Sarebbero già drammatici per un Paese emergente ma il fatto che siano in Italia, cioè un Paese con la sua storia, un Paese che fa parte del G8 ormai da tantissimi anni, quindi una delle potenze più importanti del mondo, sicuramente è avvilente. Quindi penso che l'handicap, la situazione in cui ci troviamo in questo momento come Paese parte da qua. Come diceva Marco Rossi Doria, le persone che si laureano sono passate dal 6% all'11% in trent'anni, ci rendiamo quindi conto che quando si parla di economia della conoscenza, o abbiamo le teste oppure non la si fa.
Io non vorrei esagerare perché a volte noi abbiamo i giornali pieni della parola declino e questo facilita anche la depressione nella quale ci troviamo. In realtà poi ci sono realtà interessanti. Però quello che manca secondo me è proprio una *governance* dell'innovazione. Noi abbiamo l'innovazione tecnologica che entra, che va, che ha trasformato il nostro lavoro in modo ormai definitivo. Siamo tutti dei tele lavoratori, lavoriamo ventiquattro ore su ventiquattro, abbiamo la disponibilità del telefonino, del computer, eccetera. Quindi diciamo che non c'è più questa differenza fra il nostro tempo libero ed il tempo di lavoro, in quanto siamo mediamente coinvolti, essendo il nostro un lavoro intellettuale, in idee che condividiamo in qualsiasi momento.
Spesso però la gestione è fatta, soprattutto nelle grandi organizzazioni, come se fosse un lavoro di tipo fisico per cui inizio, faccio una serie di pezzi, finisco dopo otto ore ed a quel punto il mio lavoro è finito. Chaplin non si portava il lavoro a casa, noi invece ce lo portiamo.
Anche questa mancanza di capacità della gestione del capitale umano è inefficienza. Io dico alle grandi aziende "*voi vi potete permettere questo lusso di avere questo tipo di gestione burocratica, funzionale, perché non siete di fatto nel mercato oppure siete in crisi*". Come diceva un famoso manager della General Electric "*quando il tasso di cambiamento esterno eccede il tasso di cambiamento interno,*

la fine è prossima". Il fallimento di alcune delle nostre grandi aziende viene proprio da questo, cioè dal non riuscire a seguire questo cambiamento, che è un cambiamento legato all'economia della conoscenza.
Oggi nel mondo abbiamo il grande operificio che è la Cina in cui si sta costruendo tutto, con tutte le contraddizioni che sappiamo, e poi abbiamo anche una parte del cervello, voi sapete che tutto il *software* del mondo è prodotto in India in questo momento, un Paese che ha cinquantacinquemilioni di laureati, basterebbe già questo per capire con chi interloquiamo, quindi un paese che ha una conoscenza dell'inglese diffusa e che soprattutto dialoga, che capisce quando legge Newsweek, Herald Tribune o cose del genere, cioè che ha quel tipo di cultura propria del capitalismo avanzato.
Quindi ci troviamo con questi e con altri mercati emergenti che stanno nascendo. Come sapete, l'anno scorso più di 120 Paesi sono cresciuti più del 4% nel mondo, e 90 paesi del 5%. Quindi la competizione ormai è diffusa nel mondo.
Il problema vero è quanto noi riusciremo a mantenere questi privilegi che abbiamo e di cui godiamo, che naturalmente attualmente non stiamo utilizzando e realizzando, in funzione del futuro.
Noi oltre a fare *workshop*, seminari sull'innovazione, quindi oltre a parlare soprattutto dell'attitudine all'innovazione, tentiamo di facilitare questo processo di consapevolezza all'interno delle organizzazioni, ed anche di urgenza in un certo modo, perché il mondo ha questo tipo di caratteristica.
Poi organizziamo *learning tour* nelle cosiddette aziende innovative, da Silicon Valley, a Nord Europa perché già lì tutte le grandi aziende hanno delocalizzato non la manodopera ma i centri di ricerca, che poi è la cosa importante.
Quando siamo andati in Europa abbiamo visitato un centro di innovazione della Philips che è un grande *incubator* in Olanda e il direttore di questo centro mi ha detto che l'Olanda ha sofferto moltissimo per la competitività cinese ed indiana. Loro hanno proprio deciso di impostare quella che è la loro competizione, ma direi anche la loro sopravivenza sul mercato, sulla ricerca e sull'innovazione. A Hannover hanno creato questo centro che era della Philips e che adesso sta diventando un centro con più di diecimila ricercatori da tutto il mondo, un'iniziativa dunque di aziende private che si sono messe insieme e così via.
Quindi c'è stata questa consapevolezza e questa *governance* dell'innovazione. I centri di innovazione in Olanda sono inaugurati dalla regina di Olanda. È quindi un Paese che ha capito, a fronte di questo tipo di situazione, come può fare per muoversi e per mantenere quello che è il suo stato di benessere conquistato con mille anni di storia. Le difficoltà di cui si parlava prima riguardo all'Italia sono verissime e si traducono un po' in tutto il paese. Quello che secondo me si vive è che da una parte c'è la cattiva coscienza di molte organizzazioni che non so fino a che punto siano vissute in un clima di reale competizione e che adesso si trovano a viverlo, e dall'altro la difficoltà di riuscire ad avere un disegno come Paese. Io sento molto spesso dire che dovremmo investire in ricerca ed innovazione, ma non penso che abbiamo alcuna possibilità come Paese da questo punto di vista, perché ormai so-

no dei *club* abbastanza chiusi questi della ricerca e dell'innovazione. Io non vedo il terreno italiano in competizione su questo territorio. Noi abbiamo il turismo, abbiamo i beni culturali, almeno scegliamo una di queste cose. Questo è un tema difficile nel quale entrare però dobbiamo scegliere. La globalizzazione ridistribuisce ad ognuno il proprio *core business* in cui intervenire, per cui da una parte c'è all'omologazione dall'altra però la possibilità di concentrarsi sui propri punti di forza. Come, ad esempio, gli indiani che ritornano alle loro capacità matematiche ed alla loro conoscenza dell'inglese. Oggi voi sapete che per un indiano la seconda scelta per gli alti livelli in informatica dopo Nuova Delhi è Harvard. Quindi noi ci confrontiamo ogni anno con questa massa di 670.000 ingegneri fra India e Cina che vengono laureati, diplomati. Parlo di Paesi del Terzo Mondo, Paesi emergenti, quindi se noi abbiamo questo tipo di confronto, rendiamoci conto quanto poi è difficile qui riuscire a creare un'economia della conoscenza.

Ci sono Paesi grandi come il Brasile che, anche dal punto di vista dell'energia, sta sviluppando una serie di cose molto interessanti, oppure Paesi che hanno risorse. Questa è la situazione.

A fronte di questa situazione, mi permetto di dire che noi non abbiamo un popolo di cittadini ma abbiamo un popolo di consumatori. Questo è anche un problema legato alla comunicazione, ad un livello televisivo che è spaventoso da questo punto di vista.

Quindi finché - e lo dico a livello di Paese, della *governance* del Paese, non certo a livello di singola azienda o persona - non vengono curati questi aspetti sarà molto difficile che il singolo riesca.

Ci sono poi altri Paesi come la Spagna, per esempio, che ha ripreso un suo mercato enorme. Non ha un mercato di cinquantamilioni di persone ma sono circa 300 milioni. Si pensi che la presenza in Sud America della Spagna è ormai totale.Gli spagnoli hanno riperso quella che costituisce la loro antica presenza coloniale e vi stanno lavorando.

Non è neanche vero che l'Europa sia tutta uguale. Noi abbiamo Paesi che hanno punte diverse, per cui la difficoltà anche di muoversi a livello europeo nasce da esigenze diverse, da Paesi che in qualche modo si stanno sviluppando un po' per conto loro.

Dunque, in conclusione, io penso che il discorso legato al capitale intellettuale ed al capitale umano sia fondamentale. Il capitale umano è l'unica risorsa rispetto alla quale possiamo competere, cioè l'irripetibile, l'unicità. Quindi l'unico modo in cui possiamo competere è con la nostra testa, coi nostri cervelli, e se non li curiamo bene rischiamo veramente di avere un danno economico, ma anche di decadimento in generale di quella che è la nostra società.

Parlare di educazione e di formazione, laddove una volta era importante perché garantiva una crescita in termini diacronici e storici, oggi secondo me è legato alla nostra stessa sopravvivenza.

Moderatore - Marco Cardinali
Grazie a Roberto Panzarani. Diamo la parola adesso ad Alfredo Tamborlini che ci accompagnerà come presidente di *Eu-learning* in questo nostro viaggio alla scoperta della formazione e che ci spiegherà cosa vuol dire, per lui e per l'associazione che presiede, imparare bene in un mondo in cui l'*e-learning* sta diventando sempre più pressante Dunque l'e*u-learning* forse ci può anche aiutare a capire meglio come imparare meglio, come apprendere meglio. La parola a lui.

Intervento di Alfredo Tamborlini, Presidente Eu-learning
Grazie.
In effetti ci troviamo di fronte ad un capitalismo cognitivo dove il bene economico è l'immateriale. L'immateriale è quella risorsa economica che non si può ricondurre ad un bene e ad un servizio. L'immateriale è la qualità della vita, la qualità delle relazioni, la qualità delle organizzazioni, le conoscenze implicite, il saper fare la cultura.
Effettivamente, ricordando i dati che ci dava il dott. Rossi Doria, noi stiamo subendo una perdita economica notevole. Forse il presidente della Confindustria fa benissimo a dire che i pubblici funzionari sono degli assenteisti ma farebbe meglio a puntare il dito su questi aspetti, perché questi - come ricordava il prof. Panzarani - sono gli elementi del futuro.
Rampini apre il suo bel libro sulla speranza indiana con una frase di Pasolini che era andato a fare un viaggio in India negli anni sessanta e scriveva "Purtroppo i giovani di questa nazione, usciti dalla scuola, non avranno nessuna speranza di futuro o di lavoro". Nel giro di una generazione, non solo hanno avuto speranza di futuro ma sono il futuro.
Le caratteristiche che hanno permesso alla speranza indiana di essere realtà in estrema sintesi sono tre: una forte democrazia, un investimento sul sapere ed un mantenere la propria cultura.
Noi spesso dimentichiamo tutte queste caratteristiche.
Come *Eu-learning,* che significa il bene apprendere, perché tutto sommato è facile apprendere ma "apprendere bene" è un altro discorso, abbiamo realizzato per l'ISFOL una piccola ricerca sull'ambiente personale di apprendimento. Una ricerca che ha indagato su tutti gli strumenti che le nuove tecnologie, Internet ma soprattutto la fusione di tutti gli strumenti tecnologici, consentono per sviluppare un personale ambiente di apprendimento, tenendo conto che ormai, nella seconda fase di Internet, non c'è più la divisione netta tra produttori ed utenti ma tutti sono produttori ed anche la produzione di innovazione non ha una sola via ma è una produzione complessa.
La riflessione che poi abbiamo sottoposto ad un *panel* estremamente interessante (il gruppo era composto tra gli altri da Aldo Masullo, Aureliana Alberici, Paolo Orefice) ha rilevato l'esistenza di un paradosso che si sta rinforzando. Qualcuno ha sottolineato che abbiamo più informazioni, più conoscenze, più competenze, ma meno capacità sociali. Io ho un personale rifiuto nel confronto delle competenze. Le competenze dovrebbero essere la capacità di gestione delle conoscenze e del

sapere, però molto spesso, negli ambienti formativi sia con l'*e-learning* sia nelle sedi più tradizionali, si prescinde dal sapere e si fa il salto direttamente sulle competenze. E allora le competenze hanno da una parte una vita breve e dall'altra, a mio avviso, aumentano la competitività ed il conflitto proprio per la consapevolezza di questa vita breve delle competenze.

Allora diventa importante il saper fare ma anche il fare sapere nella formazione. Senza il fare sapere non si riesce a sviluppare quella intelligenza necessaria come risorsa di un capitalismo cognitivo, e quindi saremo sempre in perdita.

Per sviluppare delle competenze sociali ognuno di noi dovrebbe dire *sentio legem*. Non *sentio* nel senso di sentire, ma di sentirsi legge, di sentirsi nelle norme, di riconoscersi, di essere nelle regole.

L'assenza di una capacità sociale e quindi di un capitale sociale rende la formazione un atto meramente formale. Il navigare su Internet, anche producendo materiali ed anche apprendendo su Internet, è comunque un'operazione limitata nelle relazioni, limitata nell'essere partecipe di qualcosa.

Io vi porto un piccolissimo esempio che forse può sembrare ridicolo, ma credo sia interessante. Ho una figlia di diciassette anni, che naviga moderatamente in Internet. È venuta a casa mia e mi ha detto: "papà mi devi aiutare. Devo scrivere una lettera al mio ragazzo, una lettera d'amore". Io mi sono fermato. Tutto si può chiedere ad un padre tranne che chiedere che scriva una lettera d'amore al ragazzo. E lei mi dice "io ho navigato in Internet, ho cercato lettere d'amore famose, ho cercato tutte le parole però mi sembrano tutte cose banali, tu sai scrivere". Allora, ho riportato questo esempio personale perchè ci riporta ad un aspetto importante nella formazione che sono i sentimenti, le emozioni. Questi non si possono prendere da Internet e questo è un compito fondamentale della famiglia, della scuola. Ci sono dei compiti non delegabili.

Ho cercato di raccontare a mia figlia un etimo - che non è traducibile in italiano - che Pascal Guignard fa della parola scrivere. Scrive, ovviamente in francese, *crier* e *écrire*, cioè scrivere e gridare, urlare. I sentimenti si urlano, si manifestano. Se non si è in grado di urlarli e gridarli non si riesce neanche a scrivere. Tutto questo è legato. Poi mia figlia mi manda per *e-mail* quello che scrive ed io le correggo questa cosa importantissima per lei.

Al di là dell'episodio, effettivamente ci sono dei problemi che emergono da questo *personal learning environment*, ambiente personale di apprendimento, perché è talmente personale che pur essendo basato su quello che viene chiamato *social web* in realtà non ha niente di *social*. Il *social* è semplicemente il fatto che i *software* possono dialogare, possono integrarsi, possono mescolarsi in qualche modo, però la parola può ingannare perché in realtà di *social* non c'è niente. Non solo, è uscito fuori diverse volte il problema del tempo. Se è vero che l'essere tempo è esserci a tempo, il tempo è temporalità, stiamo assistendo ad una frantumazione del tempo. Io mi domando se, nel momento in cui non siamo più ma siamo virtuali, siamo tempo o non siamo tempo? Cioè ci siamo o non ci siamo?

Forse anche il buon uso del tempo diventa un altro aspetto di estrema importan-

za. Plinio diceva "serva tempus". Anche su questo termine le traduzioni non sono facili. Conserva il tempo; fai buon uso del tempo. Io non sono un latinista ma forse qualcuno ci potrebbe aiutare. Però "serva tempus" credo che debba essere un altro monito sul quale appoggiarsi, oltre che diventare un bene immateriale e materiale nel contempo.
Io ho parlato un po' in libertà, non avevo preparato una relazione perché pensavo di *essere* in relazione, quindi conservo il tempo. Grazie

Moderatore - Marco Cardinali
Ora la parola a Padre Luciano Cupia che ci dirà la sua esperienza. Sono tante le sue esperienze non solo come sacerdote ma anche come psicoterapeuta che si occupa di famiglia, uno di quei beni immateriali, materiali, giuridici e non solo, di cui facciamo molto sfoggio in questo periodo parlandone a proposito ed a sproposito ma che è comunque un bene fondamentale, primario. Padre Luciano Cupia ha fondato un centro che prende il nome semplice di "La famiglia" nato nel 1966 che si occupa di situazioni che hanno a che fare con la famiglia.
La parola dunque a lui che ci dirà la sua esperienza.

Intervento di Padre Luciano Cupia, Presidente emerito Centro "La Famiglia"
Grazie.
In modo particolare ringrazio il compagno che sta alla mia sinistra perché mi ha permesso di entrare in due aspetti: quello della relazione e quello della brevità perché è sempre stato anche per me un modo di essere in relazione. Sono consapevole che siamo ormai alla fine di questa mezza giornata, di questa prima parte della giornata. Come si diceva, la mia esperienza nasce da un dolore, da una sofferenza, da tante sofferenze, da tante relazioni che sono fallite o che erano in fallimento, però anche da tante gioie per poter stare insieme alla gente, alle situazioni. Sono quarantacinque anni che mi interesso di famiglie, di coppie, di fidanzati, di figli di divorziati in modo particolare.
Ho avuto anche una parentesi di vent'anni durante i quali ho insegnato all'Università gregoriana proprio su questi temi. Non so se sono stato un buon formatore come voleva Ignazio di Loyola in maniera integrata, ma certamente ho scombussolato un pò di cose nell'ambito ecclesiale, e dei preti soprattutto, perché mi sono reso conto anche io di quanto difficile sia per un prete essere in relazione, ma in una relazione che sia viva, una relazione che sia carne. Certamente ho conservato tanti buoni ricordi ed alcuni preti, diventati vescovi, mi hanno anche confessato che hanno cambiato qualcosa della loro vita, del loro modo di essere pastori. Purtroppo sono deluso anch'io di questa Chiesa che è mia Madre, che amo, ma come nei confronti di tutte le madri, a volte, c'è un senso di avversione, di difficoltà ad entrare in rapporto, di non riconoscenza, di non relazione, come avviene anche in tanti problemi relazionali dei figli o delle figlie con le proprie madri.
Nella mia esperienza ho notato che si deve partire dalla persona. Quindi rispetto totale della persona, dell'altro. Questa relazione della persona proviene da una capa-

cità di sintetizzare tutto in una sola parola. Noi abbiamo avuto il difetto, nell'ambito scolastico del passato, di distinguere anima e corpo. Non è un discorso biblico. La persona è tutto, è anche il corpo. L'entità corpo è fondamentale nella storia della salvezza perché la loro cosa più bella che ha fatto Dio non è certamente il mondo ma è quello di farsi carne insieme con noi. Questa è la cosa più importante che ho sentito profondamente. Farsi carne non significa che quella persona la dobbiamo vedere incarnata. Vi ho detto le sofferenze di quei giovani, di quelle ragazze, di quei ragazzi, di quelle coppie, di quelle persone sole che hanno chiesto aiuto perché la loro era una carne sofferente ed avevano bisogno di ritrovare questa unità nella loro essenza. Ebbene questa identità della carne diventa poi un'identità nello spirito e nella psiche. La persona umana e sociale anche. Queste componenti sono componenti essenziali della persona umana.

Quello che mi preme invece è sentire insieme a voi, nella relazione che sto avendo con voi, che cosa significa avere ancora dei valori in questo nostro camminare.

Il primo valore è la relazione e questo lo abbiamo detto. La relazione comporta un altro valore che è l'altro, la persona che ho davanti. Ho distinto tre componenti essenziali dell'altro. **L'altro come accoglienza** è la cosa più importante. Accogliere una persona. E da questo punto, lavorando molto con le donne, perché dirigo un consultorio dove lavorano prevalentemente donne, mi sono domandato: perché queste donne? Perché la donna ha il senso dell'accoglienza. Forse qualcuno poteva pensare perché le donne hanno più tempo. Una volta sì, ma oggi non è così. È perché la donna ha l'accoglienza, ha qualcosa che noi uomini ci sogniamo di avere. Non abbiamo l'utero. Oggi anche l'uomo tenta di essere più sensibile, di essere più dolce, di poter piangere, di poter esprimere i propri sentimenti. Ma è la donna che accoglie.

Dalla donna ho imparato questa accoglienza. Quindi l'altro deve essere accolto. Accolto quasi come nel seno, come in una culla accarezzato. In tante sofferenze dei miei giovani ho visto che è servita molto di più una carezza che non è soltanto la carezza fisica, ma dire anche ad una persona "tu sei, tu vivi, io ti amo, noi ci amiamo". Questa è l'accoglienza.

L'altro come ascolto. Si è molto parlato qui di informatica, di situazioni in cui si parla e non si ascolta, in cui c'è una non comunicazione pur nell'ambito di una comunicazione estesissima, veloce, che supera tutte le barriere, ma non c'è l'ascolto empatico, non c'è l'ascolto di chi sta lì e che veramente si mette dietro alle persone. Mi fa ricordare come ho imparato questo senso dell'ascolto, mettendomi dietro una persona. Quando in uno dei miei grandi viaggi nel mondo e soprattutto in Canada, dove sono stato diverso tempo, una vecchietta indiana, dopo che avevamo ballato insieme, mi disse "ti voglio fare un regalo" ed il mattino dopo, salutandomi nella partenza, mi regalò una pelle di caribù - sapete cos'è il caribù? È una renna del Nord del Canada - ed in questa pelle c'erano scritte queste parole in inglese "*Grande Spirito, fa che io non critichi mai il mio prossimo fintanto che non avrò camminato un miglio nei suoi mocassini*". E da lì ho imparato. Sto parlando di più di trent'anni fa, ma ce l'ho ancora nel cuore perché ho imparato da quella semplicità che ascoltare, mettersi dietro la persona, vedere le cose come le vede lei, questa è sta-

ta anche per me la forza di andare avanti in tutte le situazioni difficili. Quando l'altro mi parlava ero sempre preoccupato, come prete, della verità, ero preoccupato del giusto e poi ho capito che forse non era questa la preoccupazione maggiore. Era di preoccuparmi dell'altro come persona, della sua sofferenza anche se le sue idee non erano uguali alle mie, ed amarla fino in fondo.
Ed ecco allora il terzo ed ultimo aspetto dell'alterità: **l'altro come potenzialità di amore.** Cari amici, è forse questa l'unica cosa che non abbiamo mai imparato. Io lo dico con molta tristezza, anche come sacerdote: dopo duemila anni non sappiamo amare. Ne parliamo, facciamo un sacco di prediche, ma cosa succede? In Iugoslavia i cristiani si azzannano, si odiano. Nelle regioni più cristiane dell'Africa centrale i cristiani si uccidono. Non abbiamo imparato questo amare, questo essere a disposizione dell'altro, quell'accettazione che è importante nella vita delle relazioni. Io ti accetto per quello che sei, non per quello che fai. Ti accetto così, totalmente, senza la volontà di cambiarti.
Ecco cari amici che cosa ho imparato dalla mia vita e che vi trasmetto ormai all'età di ottant'anni come ricordo di gioie che sono venute dalla relazione con altre persone. Grazie.

Moderatore - Marco Cardinali
Le sollecitazioni sono state tante, e direi anche con capacità di fecondare un po' la nostra riflessione.
Se qualcuno di voi, a proposito di ciò che finora è stato detto, volesse dire qualcosa e fare una domanda ai nostri relatori, per approfondire meglio uno degli aspetti finora trattati, vi passo la parola.

Intervento di Monica Casini, Unitalisi e A.R.V.A.S.
Opero nel volontariato sia con l'Unitalsi, che è un'associazione umanitaria che si occupa di accompagnare ed accudire i malati nei vari pellegrinaggi, sia con l'A.R.V.A.S. che invece è un volontariato ospedaliero di cura effettiva dei malati e dei sofferenti.
Sono molto d'accordo con l'importanza dell'impiegare il tempo bene. Il tempo che poi viene molto spesso indicato come tempo libero, ma il tempo libero qual è? Perché molto spesso il nostro tempo è impiegato male anche quando non è libero.
È fondamentale anche come formazione, secondo il mio piccolo quotidiano, riuscire a capire l'importanza del donarsi e comunque dell'impiegare il tempo in un modo che esula da tutto quello che purtroppo il mondo ci propone e che rende poi effettivamente il tempo una cosa che ci porta alla formazione effettiva.
Noi, nel nostro piccolo e nel nostro operare nel volontariato, ci rendiamo conto che, essendo appunto un fatto volontario, senza obblighi, senza nessuna gerarchia alle spalle, è molto più facile - questo è proprio il discorso che questa giornata ci propone - arrivare all'effettiva co-relazione.
L'interazione che noi abbiamo, attraverso i nostri sentimenti, il nostro agire con le persone sofferenti, riesce poi ad arrivare effettivamente al cuore ed all'intelletto del-

le persone e quindi a creare una co-relazione effettiva, quella che veramente dovremmo cercare di avere globalmente nella nostra vita. L'umanità, l'amore e, quello che diceva anche il Padre, la sofferenza, cioè viverla e condividerla sono fattori essenziali.
Grazie.

Moderatore - Marco Cardinali
Grazie.
Certamente ognuno di noi ha dei bagagli di esperienze anche quotidiane che ci portano a vivere profondamente il rapporto con cui si entra in relazione. Quindi anche l'esperienza del volontariato è un'esperienza fondamentale per ciascuno di noi ma anche a livello di società. Passo la parola.

Intervento di Maria Mazzei, Pro Sanctitate
Innanzitutto ringrazio gli organizzatori di questi convegni. Io provengo da un campo di lavoro totalmente diverso perché vengo dal mondo della scuola, sono stata un'insegnante. Quando Patricia mi ha invitato a questi convegni mi sono sentita proprio come la mosca nel latte. Ma man mano che sono stata presente ho imparato sempre qualche cosa di molto importante ed ho vissuto questi convegni veramente come dei laboratori di umanità.
Faccio questa premessa, nel dire anche che mi sono piaciuti tutti gli interventi. Naturalmente quelli che sono stati più vicini al mio cuore li ho sentiti più vivi.
Mi pongo il seguente problema: dall'intervento del dottor Panzarani e da quello del dottor Rossi Doria ho colto una verità abbastanza agghiacciante, che è, credo, quella che ha colpito tutti noi, cioè la distanza siderale fra il mondo che ci viene proposto dai giornali e dai telegiornali quando si parla di una politica completamente diversa e la realtà.
Vorrei porre una domanda: dove e come si può restituire la realtà a queste cose che vengono proposte non reali?
Esemplificativo è quanto detto dal dott. Rossi Doria quando afferma che i comunicati del Ministero non si capiscono. Ecco, io ho passato trentotto anni nelle scuole superiori chiedendo ad una mia collega di leggere e sintetizzare questi comunicati e di spiegarli al "popolo" (che ero io).
Quindi mi chiedo, c'è la possibilità, ossia ci sono i luoghi, c'è una realtà umana e sociale che si sta muovendo, sia pure in maniera non eclatante e non visibile, verso una possibilità di verità e direi anche di realizzazioni più umane e più vere?
Ho visto già, dai vostri interventi, che qualche cosa si fa. Ma c'è una speranza per questo? C'è una possibilità nei nostri Ministeri, nelle nostre realtà sociali, che vanno dagli ospedali ad altro, di operatività umana ed anche spirituale e di fede?
Questo è il mio interrogativo e la mia principale preoccupazione e questa diventa anche poi la mia preghiera perché sono una persona di fede.
Grazie.

Risposta di Marco Rossi Doria

Interagisco con questa domanda, anche se non credo ci sia una risposta univoca. Fino a due anni fa operavo nei quartieri spagnoli di Napoli dove seguivo i ragazzi che non andavano a scuola, gli insegnanti che si occupavano di loro, gli educatori ed i volontari. Ed ho sempre pensato che questa cosa non può stare lontana dalle istituzioni, dalla Repubblica.

La Costituzione o c'è o non c'è. E se c'è fa parte di noi e se fa parte di noi quello che facciamo non può stare al lato della Costituzione, della Repubblica intesa nel suo significato vero.

Quindi ci dobbiamo sobbarcare - per tentare di interloquire con la collega - un compito, un peso, una funzione ulteriore. Mi vengono in mente due immagini. La prima è burocratica. Esistono ancora nei ministeri quelle figure che si chiamano "camminatori". Sono delle persone che dal piano di sotto al piano di sopra portano le carte per essere timbrate, bollate, messe nei protocolli. I migliori di questi camminatori sono quelli che spiegano all'impiegato o al dirigente di che si tratta e ricostruiscono la storia della carta.

Questa è una prima immagine. La seconda immagine che mi viene in mente invece proviene della scritta su un frammento di una stoffa di un poeta tedesco la cui traduzione in italiano è "un messaggero sono io". Ecco, ognuno di noi deve essere un po' un messaggero, deve prendersi carico di.

Pensiamo a quando ci sono persone che per strada vedono uno straniero che cerca una via e vanno avanti per la loro strada, mentre altri lo vedono con la mappa in mano e si fermano per aiutarlo.

Ecco, è questa dimensione della traduzione, della negoziazione, dell'aiuto al processo che deve esserci. La pratica a scuola, nell'educazione eccetera, ha bisogno di un traduttore verso le istituzioni. È questo tessuto connettivo ciò di cui abbiamo bisogno, dei traduttori di linguaggio, di interessi, di pulsioni.

Io penso che ce ne siano. Il problema è che è un lavoro non riconosciuto organizzativamente, e quindi non è pagato. Lo si fa ma non è riconosciuto.

Moderatore - Marco Cardinali

Aggiungo solo una cosa che mi viene in mente dall'intervento appena fatto. Io vorrei legare questo problema anche al problema della comunicazione. Ditemi se voi, in una serata di alto ascolto, avete mai assistito ad un dibattito come quello di oggi. È impossibile. È letteralmente impossibile.

A questo punto parliamo di masse critiche. Abbiamo detto che siamo nell'economia della conoscenza e che siamo molto indietro su questo – si pensi ai tassi che ci ricordava un attimo fa Marco Rossi Doria - in particolare per quanto riguarda la scolarizzazione, cosa fondamentale. Oggi il sapere fa economia - è questo che stiamo dicendo – se io non so non riesco ad essere neanche un operatore economico. Dunque la comunicazione è importante, soprattutto su quei tassi di alfabetizzazione così bassi.

Però su questo è chiarissimo il messaggio della *governance* in questo momento.

Non passa uno spillo. Quindi non è depressione. Secondo me è in atto anche una "muoia Sansone con tutti i filistei" in qualche modo. Si preferisce a volte non cedere un passo dal punto di vista della comunicazione.
Questo è un dramma. Si pensi agli imprenditori italiani di successo, già lontani. Per loro l'Italia è il decimo o undicesimo mercato. Hanno mercati talmente vasti in questo momento che non si interessano a questo discorso. Le grandi aziende sono un po' implicate in questo, è ovvio, perché un Paese diverso facilita dei processi diversi. Le piccole e medie aziende italiane di successo già se ne sono andate da questo punto di vista, finché dura danno quel poco di creatività, quel tanto di creatività, di *design*, che fa parte della nostra cultura e quindi si crea il fenomeno del glocalismo, del glocale. Però finché esiste una costituzione, finché vogliamo stabilire un codice di relazioni diverse che siano in un futuro adeguate a quello che ci porta ad essere non solo cittadini della nazione ma del mondo, io penso che non sia solamente un diritto ma sia anche un dovere di chi governa muoversi in questa direzione.
Però purtroppo lo scontro in atto è molto duro al di là dei giornali. Io sono d'accordo con quello che si diceva stamattina, veramente i giornali ci allontanano ancora di più dalla realtà.
Basta pensare al TG1 in prima serata che dedica ventitre minuti a fatti di cronaca nera e sette minuti fra Irak, Iran o una notizia sulla Cina. Quindi fatti politici inesistenti. Io ripropongo questo problema perché è drammatico rispetto al discorso dell'economia che abbiamo fatto e, indipendentemente da questioni di etica profonda, alla necessità di creare una comunicazione diversa. Però questo ormai intacca quello che è il nostro funzionamento non solo organizzativo ma anche il successo di un'economia, perché ripeto è un'economia fatta - come abbiamo cercato di dire - dalla conoscenza.
Grazie.

Risposta di Marta Consolini, esperta di orientamento e Reti Organizzative
Volevo aggiungere anch'io una battuta sul tema della comunicazione che è stato toccato e che mi sembra estremamente importante.
Ho vissuto queste problematiche *in primis* nella pubblica amministrazione, quindi capisco in modo particolare quello che voi avete sollevato. È un tema rispetto al quale potrei proporre di fare un'altra giornata di lavoro: comunicazione nella Pubblica Amministrazione e possibilità di sviluppare e lavorare in co-relazione. Io ho cercato di sviluppare questi temi nella pubblica amministrazione, ho lavorato nella Direzione della Regione Emilia Romagna cercando, come diceva prima Marco Rossi Doria, di includere e comunicare in un'azione di governo di promozione di iniziative e di progetti, usando un linguaggio semplice. Seconda cosa, sto cercando di applicarli oggi nel lavoro che sto cercando di realizzare nella costruzione di reti, e le reti sono reticoli di dimensioni in cui anche quella della comunicazione è assolutamente fondamentale, che si fa anche attraverso l'uso della auto-responsabilità mediante l'organizzazione di piccoli gruppi di lavoro, o *focus group*, dove dai ad ognuno il proprio ruolo ed ognuno cerca di mettere sul tavolo il contributo che può dare.

Ultimissimo: sto cercando di applicarli nell'ambito anche di altra comunicazione, che si rifà alle cose di cui parlava Roberto Panzarani, nell'ambito della promozione della cosiddetta cultura scientifica, di cui abbiamo tanto bisogno per gli obiettivi di Lisbona. E qui ci sono maestri importanti con i quali ho collaborato, che stanno portando avanti, con molti significati e risultati, un lavoro di comunicazione che non è impoverimento di linguaggio ma cercare di capire e di farsi capire.
Grazie.

Intervento di Luisa Saba, A e O Associazione Apprendere e Orientarsi
Io ringrazio i relatori per questa grande opportunità e per questi appuntamenti, quello di oggi in particolare, perchè è veramente andato al cuore del lavoro che sto facendo in questi anni. La cosa divertente è che fra i nostri relatori ho visto riemergere i due approcci alla lettura della nostra condizione: quello di Celentano "mia sorella non sta bene" e l'altro invece di Benigni che è "la cultura però è nata prima della organizzazione della nostra nazione".
E paradossalmente, nel quadro drammatico di Rossi Doria, io trovo spunti che mi danno una forza. Io la ringrazio, Dottor Rossi Doria, perché lei mi ha fatto capire come è veramente nevralgico oggi mettersi a lavorare in questo terreno straordinario ed assolutamente non sostituibile che è la scuola. Perché i dati che lei diceva, quelli relativi al 1936 e quelli di oggi ci indicano il percorso seguito dalla scuola in questi ultimi sessanta anni. La scuola a me ha dato moltissimo. Io ho quasi settant'anni e per me andare a scuola - ancora non c'era la scuola media per tutti - ha significato veramente cambiare la mia vita. Per non parlare di che cosa è stata l'esperienza dell'università fuori dalla Sardegna, dove ero nata. E poi questo mi ha permesso di lavorare a quella grande iniziativa di formazione per adulti, di scuola per adulti. Ma torniamo all'oggi. Oggi la scuola deve dare ai giovani, alle persone, l'idea che quello che succede dentro la scuola li riguarda direttamente, li richiama alla vita, li prepara alla vita, ma per fare questo la scuola deve portare la vita dentro la scuola, deve raccogliere i loro interessi, i loro bisogni, perché la figlia di Tamborlini che chiede al padre di aiutarla a comunicare i suoi affetti sta manifestando che a scuola questa competenza e questo apprendimento fondamentale del chi sono e che cosa voglio essere non c'è stato.
Allora non dobbiamo scandalizzarci di queste percentuali drammatiche ma invece dobbiamo spingere a lavorare.

Moderatore - Marco Cardinali
Grazie.
C'è il dott. Tamborlini che voleva dire qualcosa, poi se c'è qualcun altro dei relatori che vuole aggiungere qualcosa. E poi direi che possiamo anche lasciare uno spazio colloquiale in attesa del pranzo.

Risposta di Alfredo Tamborlini
Mi ha preceduto Luisa Saba, io volevo recuperare l'intervento del direttore dell'ISFOL, sia per affezione verso l'ISFOL sia perché è di estremo interesse.

C'è stato un bel libro scritto da uno psicologo belga "*Le istituzioni sono come le persone*". Se è vero questo abbiamo avuto un esempio positivo rispetto ad un panorama dove un po' di depressione ci è venuta con i dati sulla situazione italiana.
L'ISFOL - lo ha detto il direttore e mi permetto di ridirlo perché metà della storia dell'ISFOL la ho vissuta - ha fatto il direttore cultura e soprattutto ha sviluppato la cultura della formazione. Rimase memorabile nel 1975-1976 - parlo della preistoria - il quaderno di formazione numero 13 curato all'epoca da Cristina Luchini - che purtroppo non c'è più - sulle metodologie formative.
All'epoca, di metodologie formative, al di fuori della scuola, non se ne parlava. La formazione non si sapeva neanche che cosa fosse. Però ha ragione il dottor Principe, ad un certo punto, forse per la mole di lavoro, forse per incapacità del direttore dell'epoca, si è perso un po' il senso. E l'operazione che sta facendo il dottor Principe è quella del recupero del "senso del senso" dell'istituzione. Questo è estremamente importante. Io penso che anche nella vita delle persone a volte si perda il senso del senso, e quindi tutti i discorsi che venivano fatti sulla relazione, sull'altro, sulle capacità che dobbiamo mettere in moto, sulle capacità sociali fanno parte del senso delle cose.
Quindi mi è piaciuto il lavoro fatto perché ci riporta poi ai discorsi delle persone e della società.
Grazie.

Moderatore - Marco Cardinali
Se i nostri relatori non hanno altro da aggiungere io terminerei molto semplicemente citando un antidoto contro la depressione: la poesia. Ma anche il pensiero nel senso che stiamo tutti in viaggio, stiamo tutti in cammino, non bisogna guardare solo ciò che ora non è realizzato ma qualcosa che in qualche modo sta in via di realizzazione ed a cui possiamo dare il nostro apporto concreto con il nostro materiale umano che poi fa parte di ciascuno di noi.
È la poesia "Itaca", che sicuramente conoscerete, di Costantino Kavafis - non la leggerò tutta perché è un po' lunga ma almeno la parte importante.
"*Quando ti metterai in viaggio per Itaca devi augurarti che la strada sia lunga, fertile in avventure ed in esperienze. Devi augurarti che la strada sia lunga, che i mattini d'estate siano tanti quando nei porti finalmente e con gioia toccherai terra tu per la prima volta. Sempre devi avere in mente Itaca. Raggiungerla sia il pensiero costante. Soprattutto non affrettare il viaggio. Fa che duri a lungo, per anni, e che da vecchio metta piede sull'isola tu, ricco dei tesori accumulati per strada, senza aspettarti ricchezze da Itaca. Itaca ti ha dato il bel viaggio. Senza di lei mai ti saresti messo sulla strada. Che cosa altro ti aspetti? E se la trovi povera, non per questo Itaca ti avrà deluso, fatto ormai savio con tutta la tua esperienza addosso, già tu avrai capito ciò che Itaca vuole significare*".
Questo è un po' l'augurio che facciamo a ciascuno di noi su questo cammino verso la formazione.
Grazie.

Panel Beth
Progettualità partecipative per una rete di esperienze

Intervento del Moderatore Cristina Bonadei, Giornalista e conduttrice di trasmissioni radiofoniche

Sono diverse le suggestioni che ho avuto durante la prima parte di questa giornata di riflessione e di confronto. Sono entrata e parlavate di qualcosa di cui è sempre difficile parlare. Forse sono cose che bisognerebbe fare senza perdersi troppo con le parole. "*Le parole sono pietre*" diceva Levi e bisogna andarci piano. Lo dico perché sono una giornalista, perché conduco una trasmissione in radio e quindi non essendo Marcel Marceau non posso gesticolare, non ho immagini però ho necessariamente delle parole. Però con le parole bisogna andarci piano.

Insomma parlavate di ascolto, parlavate di empatia, p. Cupia ci raccontava quella bella storia e la scritta sulla pelle, che è un proverbio dei nativi americani: *per capire il punto di vista dell'altro bisogna camminare nei mocassini dell'altro*. Parlavate dell'alterità, e noi curiosamente volevamo scambiarci questi *badge* dove le nostre identità sono scritte, farlo per disorientarci perché senza disorientamento non c'è orientamento. Parlavate dell'imparare ad amare e del volontariato. Mi verrebbe da dire che prima di fare la giornalista ero educatore di strada, quindi ben conosco sulla mia pelle quello di cui stavate parlando.

Poi Maria Mazzei ha parlato del *laboratorio di umanità*. Questo non è un convegno greve e denso, dove si fanno solo cose con le parole, ma qui si cerca in qualche modo di fare dell'alfabetizzazione emotiva perché forse la vera posta in gioco è questa. Di pensieri ben costruiti ce ne sono abbastanza in giro. Poi bisogna vedere quanto si calano nella realtà. Insomma, non c'è coscienza senza conoscenza. E forse questa cosa deve passare attraverso il cuore e non soltanto per la testa. Non basta quella per sapere chi siamo e cosa vogliamo. Poi avete parlato della comunicazione carente. Si spara sulla Croce rossa. Io lavoro per la Rai. È difficile parlare di questi temi perché forse bisognerebbe che diventassero delle azioni. Insomma, bisogna togliere e non bisogna aggiungere. Quindi spero che le persone che dividono con noi questa seconda parte di giornata abbiano la voglia di dividere i loro pensieri senza vedere questa striscia di Gaza. Se avete qualcosa da dire, potete farlo in assoluta libertà perché anche se siamo tutti liberti in questa situazione, stiamo parlando di temi veri e quindi bisogna essere autentici, secondo me.

Ciò detto, cominciamo con Marta Consolini.

Intervento di Marta Consolini

Io provengo da un'esperienza pubblica, oggi lavoro come esperta indipendente, quindi sono stata una di quelle matte che ha gettato all'ortica il ruolo della dirigenza pubblica - ero dirigente della Regione Emilia Romagna. Perché? Sicuramente perché sono curiosa sempre di nuove sfide e, lavorando per i progetti per l'imprenditorialità, ne ho interiorizzato i meccanismi. Diciamo che mi occupo di diverse aree di lavoro, una delle quali è quella di progettare servizi e strumenti per l'orientamento e l'inserimento lavorativo.

Non lavoro direttamente con le persone, ma per le istituzioni, quindi il Ministero, l'ISFOL o le regioni piuttosto che le province.
Mi sono avvicinata al Progetto FLAI-*lab* perché orientarsi fa parte di una cultura di rete e sicuramente è un tendere che credo e spero condividiamo, diciamo che questo è il tema su cui oggi vorrei dare alcuni spunti portando degli esempi. La mia seconda formazione è stata in matematica, quindi uso poche parole, cerco di andare al sodo delle questioni, di privilegiare più l'aspetto della logica che le emozioni e quindi forse non è un caso che ci siamo avvicinate proprio perché la differenza è un valore. E poi la seconda cosa che mi sento di dire, da persona che ovviamente è un po' avanti nella carriera, è che mi sembra fondamentale un momento di riflessione su quello che facciamo. E di questo va dato merito all'ISFOL che ha messo persone e risorse al gruppo di FLAI-*lab*. Quindi questo è il motivo vero per cui io mi sono avvicinata ancor prima - perché in questi mesi ho anche svolto un ruolo più tecnico, di consulente del progetto.
Mi è sembrato importante aprire ancora delle altre porte, oltre quelle che aveva già aperto Patricia. E questo gruppo è anche il risultato del lavoro che abbiamo fatto assieme. Credo di poterlo dire.
Quindi apertura ad altre finestre che vanno dalla formazione per l'obbligo di cui ci parlerà Stefano Girolami, alle tematiche dell'orientamento di cui ci parlerà Giulio Iannis, ai temi della formazione manageriale di cui ci parlerà Lucia Vincenti.
Ecco questo mi sembra vada anche nella direzione dell'apertura ad altri territori, perché ce ne sono rappresentati tanti, e a dimensioni diverse, dal progetto EQUAL del Friuli alle azioni di volontariato e al recupero degli apprendimenti informali.
Quindi in realtà una bella ricchezza che credo possa essere ancora allargata a tutti noi che vogliamo partecipare al pomeriggio.
Oggi parlo di rete, ma non come mi capita spesso in termini teorico-metodologici, ho piuttosto scelto un esempio. L'esempio l'ho preso da una situazione di servizio che è quella dei centri per l'impiego. I servizi per l'impiego sono stati una delle ultime sfide delle riforme e del decentramento. Mi è sembrato bello condividere questo esempio dei servizi per l'impiego perché anche lì si è cercato di fare un grosso passo in avanti verso la persona. Diciamo che ci sono due dimensioni: la persona e l'organizzazione. E mi sembra che – anche se naturalmente c'è ancora tanta strada da fare - nei nuovi servizi per l'impiego è stato fatto un grosso passo in avanti. Pensate alla cultura degli adempimenti burocratici che era quella di ieri. Oggi si sta cercando di andare in un'altra direzione.
La persona richiama due cose: la prima è il plurale e la differenza, la seconda è il sistema di competenze individuali.
I vari progetti comunitari ci hanno aiutato un po' a ragionare in termini di *target*, ma la persona va oltre il *target*. Già questo è importante perché se cominciamo a riflettere sul fatto che avere di fronte un immigrato o una donna che vuole rientrare nel mercato del lavoro o una ragazza con diploma debole, sono tutti casi diversi, se poi aggiungiamo il fatto che ci sono delle "persone" per cui Marta è diversa da Antonietta, allora cominciamo a comprendere la difficoltà di individualizzare dei servi-

zi. I progetti comunitari parlano di *individualizzazione*, ma come faccio ad usare delle tastiere di un ipotetico piano per cercare di mettere insieme delle cose che vanno davvero a servire quella specifica persona.
Allora mi è venuta in mente la pratica del bilancio di competenze, sulla quale si stanno cimentando, che risponde un po' ad alcune delle cose che più oggi abbiamo incontrato.
Dunque, in primo luogo è opportuno specificare il concetto di competenza, questo senza andare a definire un termine su cui sono stati scritti fiumi di inchiostro. Io direi che la competenza ha sicuramente un valore, che è quello di portarci un po' fuori dalla logica dei diplomi, dei saperi formali, e di indurci a recuperare delle altre cose. Io ricordo molto bene, in un bilancio di competenza, il caso di una donna che aveva fatto delle cose molto modeste nell'ambito ospedaliero e che non riusciva a tirare fuori nulla. Il nostro supporto è stato quello di aiutarla a tirare fuori delle grandi competenze organizzative che lei aveva messo in pratica ovviamente in questo suo lavoro di profilo basso. Inoltre le aveva messe in pratica in casa, avendo tre figli. Ecco oggi questa donna, grazie anche a questo percorso, è responsabile di un'unità operativa.
Con questo esempio vorrei esplicitare il fatto che il tema della competenza può essere un modo per coniugare i problemi della persona con i problemi dell'organizzazione.
Il tema della persona ed il tema dell'organizzazione possono dunque essere uniti, e questo ci conduce al tema della rete. Ossia, se noi vogliamo offrire una gamma di servizi diversa, se vogliamo fare delle cose nuove - prendete l'esempio dei servizi per l'impiego - rispondendo in modo globale ai bisogni delle persone, nel rispetto delle competenze, dei saperi disciplinari, e di quelli che sono i compiti che la burocrazia mi affida, c'è bisogno di un lavoro di rete.
Ecco a questo proposito, io intervengo spesso sul tema delle reti, ma il problema è che si fa fatica a volte a passare dal livello più teorico e metodologico a quello pratico, operativo.
Come avrà modo di chiarire l'intervento di Paolo Tomasin, io credo che sia assolutamente importante lavorare sulla rete per trasferire la questione dal terreno delle dichiarazioni a quello della pratica operativa.
Poi la cooperazione, come ricordava ancora Patricia questa mattina, è un tema chiave anche della nuova programmazione, quindi del sessennio sul quale stiamo cominciando a lavorare. Questo è uno degli altri motivi.
Nel ruolo di promozione delle reti che sto attualmente svolgendo in diverse situazioni d'Italia, mi trovo spesso a constatare come di fatto gli amministratori, i vari assessori, i vari committenti, che si trovano dall'altra parte, in un qualche modo attribuiscono la mancata realizzazione delle reti agli operatori, a quelli che lavorano sul campo.
Il problema è che la rete è uno strumento organizzativo, sicuramente raffinato, che richiede tante cose: dalla teoria dell'organizzazione, ad un sapere sociale, ad un sapere riflessivo. Prima di tutto richiede però una *governance*, ed ovviamente questo

è un altro discorso, e richiede inoltre la necessità di lavorare sui grandi sistemi, che purtroppo hanno ancora punti di non comunicazione.
Allora facendo solo l'esempio delle competenze, bisogna cominciare dunque a ragionare in questi termini nel settore della scuola, di cui ci parlava Rossi Doria questa mattina, nel mondo del lavoro sul quale, come sapete, si è cominciato a fare l'analisi dei fabbisogni, e muoversi verso possibilità di collegamento tra questi sistemi: la scuola con la formazione, con il lavoro. L'esempio che ho portato, quello dei servizi per l'impiego, non a caso dovrebbe essere un *trait d'union*. È inutile dunque parlare di tecnicalità raffinate, come possono essere i bilanci di competenza, se poi a monte non vengono stabilite le vere relazioni. Quindi in realtà ci sono diversi livelli su cui lavorare, il richiamo va in primo luogo alla ricostruzione delle relazioni tra i luoghi del ricercare e dell'apprendere e fra i luoghi del produrre e del vivere. Questo mi sembra importante e merita una sottolineatura, prima di chiudere con i diversi punti di vista ed i diversi attori che intervengono nelle reti. Ossia il valore della ricerca da un lato, e chi porta avanti le testimonianze sul territorio dall'altro. Dunque mi riferisco ai legami tra chi studia e chi fa i progetti, o si trova nella scuola elementare o si occupa della formazione per i manager. Se noi non leghiamo tutte queste cose, ed è anche compito nostro e non solamente dei sistemi di cui parlavo prima, si fa fatica poi a parlare di tecnicalità e di pratiche.
Concludo dicendo che se vogliamo mettere in relazione culture diverse, scuole ed imprese, istituzioni e servizi, ambiti nazionali e locali, secondo me dopo il decentramento dobbiamo recuperare tutta una serie di passaggi e di nodi positivi anche ai diversi livelli. In primo luogo a livello locale e nazionale. Non bisogna dunque restare agganciati solo alla propria specificità, che ben inteso deve essere portata avanti e deve avere il massimo della mia attenzione, ma ci devono essere momenti in cui mi fermo, smetto di correre tra un progetto e l'altro, e rifletto su alcune cose, su alcuni elementi.
Infine, il discorso della partecipazione di tutti gli attori: in tal senso FLAI-*lab* ha sempre avuto molta cura e molta attenzione al ruolo chiave dei decisori che sono fondamentali se vogliamo portare avanti questo tipo di discorso, così come i vari responsabili quadri. Oltre a questi non va dimenticato il livello degli operatori, di tutte quelle che sono le catene che permettono poi di costruire un'identità, e quindi di fare in modo che questi servizi - ho l'esempio dei servizi per l'impiego ma possiamo citarne altri - possano effettivamente recuperare un po' di strada, laddove ad oggi fanno ancora molta fatica.

Intervento di Paolo Tomasin, Facoltà di Scienze Politiche e Sociali, Università di Trieste
Io ringrazio intanto Patricia, Marta e l'ISFOL per questo convegno, nonché i relatori che mi hanno dato molti stimoli.
Intervengo sulla scia delle riflessioni sulla rete già avviate da Marta Consolini, per proseguire con alcune riflessioni teoriche. Ho la fortuna di insegnare "teoria dei sistemi a rete" all'università, anche se poi parlerò di una cosa ben più concreta, ossia della pratica della rete, in quanto consulente del progetto EQUAL Occupabile che in qual-

che maniera tenta di dare vita a delle reti nella regione Friuli-Venezia Giulia.
Quindi partirò da questa "contaminazione" tra alcune idee teoriche sulla rete e alcune pratiche. Nell'attivazione di queste reti di servizi territoriali per l'inclusione socio-lavorativa, che sono reti multiservizi, noi abbiamo cercato in qualche maniera di mettere vicino cinque tipi di servizi: i servizi per il lavoro *tout court*, i servizi per l'orientamento, per l'informazione (quindi Informagiovani), i servizi sociali e la formazione. Quindi organizzazioni pubblico-private.
Partirò da alcune difficoltà che abbiamo incontrato nell'attivazione di queste reti, anche per andare contro una retorica delle reti, una visione ingenua. Ossia di rete si parla sempre in termini positivi, invece il mio intervento sottolineerà gli aspetti più problematici. Per esempio, di solito si parla di rete orizzontale, senza gerarchia, cosa che non è vera in quanto anche le reti hanno delle loro gerarchie. D'altra parte il concetto di rete è un concetto piuttosto magmatico, ancora in divenire, del quale si continuano a scoprire alcune implicazioni che non si pensava ci fossero.
Comincerei da questo: una delle prime difficoltà è che noi parliamo di reti territoriali. Ma siamo sicuri che le reti funzionino dentro i territori? In uno dei libri forse meno citato e meno letto di Manuel Castells, *La città in rete*, un bellissimo capitolo è dedicato alla divisione tra "lo spazio dei luoghi" e "lo spazio dei flussi". La nostra amministrazione pubblica sta dentro lo spazio dei luoghi, quindi della prossimità, della vicinanza anche fisica, dell'attraversamento fisico e della contiguità. Le reti invece sono sullo spazio dei flussi, indipendente dalla contiguità e dalle prossimità spaziali, nel positivo e nel negativo. Nel senso positivo perché ci permettono di contattare persone lontanissime, in quello negativo perché ci permettono anche di essere sconnessi da chi ci sta accanto. Teniamo dunque presente questo aspetto della rete. Soprattutto le amministrazioni pubbliche pensano con dei confini ben precisi, al contrario oggi i bisogni hanno una mobilità spaziale piuttosto elevata. Uno potrebbe esprimere un bisogno di un asilo nido in un territorio, un bisogno di inserimento lavorativo in un altro, e uno formativo in un altro ancora. Quindi ritorna il concetto che è stato già più volte sollevato dal direttore dell'ISFOL, da Marta, di questa *governance* che deve essere una *governance* multi-livello.
Noi in Friuli-Venezia Giulia abbiamo una legge nuova, la legge n.1 del 2006, che dice addirittura che gli enti locali quali comuni, comunità montane e province, hanno pari dignità. È una cosa che è stata scritta su una legge ma non so quanto gli amministratori e i dirigenti hanno capito lo stravolgimento che questa implica. Questo è uno primo snodo.
Il secondo snodo riguarda le *connessioni mancanti*. Si è molto parlato di reti, secondo me, a livello di operatori. Le *connessioni mancanti* sono quelle figure che Marta Consolini chiama "decisionali", quindi dirigenti e amministratori. A questi livelli manca infatti la cultura di una *governance* delle reti e manca anche la capacità e la voglia di comunicare, che è stata sottolineata più volte. Ciò è paradossale in quanto in una rete esiste chi comunica. Piuttosto, il dato di fatto è che i dirigenti non comunicano con l'esterno. Quindi dal punto di vista della rete non dovrebbero neanche avere potere, perché nelle reti il potere è dato dall'avere più *link* e quindi più connessioni.

Passo velocemente al terzo snodo che ho intitolato "*no man's path"* ricordando il *no man's land* di un bellissimo film. C'è il rischio nelle reti di costruire questi percorsi che nessuno mai percorrerà, perché sono pensati con logiche molto ingenieristiche, si pensi a tutta la tracciabilità dei flussi. In questi anni si assiste ad un trasferimento di tutta la re-ingegnerizzazione fatta all'interno dell'organizzazione alle reti, pensando per flussi, laddove la persona scompare totalmente. Quindi insomma anche su questo bisognerebbe riflettere di più, perché si perdono di vista le persone.

Quarto snodo e arrivo alla conclusione. Il quarto snodo l'ho dedicato alla ricerca di nuovi strumenti operativi, con riferimento non agli strumenti di rete, e non tanto dunque ai singoli strumenti che possono essere utilizzati dagli operatori, di cui faccio solo una breve parentesi. Oggi Marta ha parlato di bilancio di competenze, uno strumento interessantissimo, del quale però vorrei sottolineare alcune difficoltà con riguardo alla sua applicazione in modo integrale a quelle persone che hanno delle difficoltà sociali, con bassa scolarizzazione. Bisogna forse rivedere questi strumenti operativi, come il bilancio di competenze, per fare un esempio, che è forse pensato su altre tipologie di persone.

Volevo parlarvi di strumenti di rete, anche qui probabilmente ci servono nuovi strumenti. Non è che abbia qui la ricetta, ma sicuramente gli strumenti pensati all'interno dell'organizzazione non funzionano più nei sistemi a rete.

Faccio un esempio citato anche dal direttore dell'ISFOL prima. Si parla molto di Tavoli: Tavoli di raccordo, Tavoli di concertazione. Anch'io sto riflettendo molto su questi aspetti, etichettandoli come tavoli di lavoro. Ma la domanda da porsi è: come ci si avvicina a fare formazione per raggiungere degli obiettivi insieme attorno ad un tavolo? Secondo me è sbagliato avvicinarsi a questi strumenti sia con l'idea che questi siano riunioni, in quanto le riunioni sono state pensate all'interno di una organizzazione e invece i Tavoli di lavoro riguardano organizzazioni diverse che hanno linguaggi diversi e finalità diverse, sia con l'idea che il Tavolo di lavoro sia un *team working*, con lavori di gruppo.

Quindi bisognerebbe riflettere e capire che cosa sono questi nuovi strumenti, come i Tavoli di lavoro, perché dominare questi strumenti forse è una strada per riuscire effettivamente ad essere efficaci anche con la rete, laddove altrimenti questa rimane solamente un pretesto.

Tra gli altri strumenti, che sono stati ricordati oggi vicino ai Tavoli, ci sono gli assetti di valutazione partecipativa. Oggi è stato ricordato il metodo europeo, quindi di valutazione partecipata. Potremmo pensarne altri, uno forse un po' provocatorio: la remunerazione di dirigenti legata al raggiungimento degli obiettivi di rete e non più agli obiettivi della singola organizzazione. Oggi facciamo rete non tanto perché vogliamo, ma perché non riusciamo più a fare il nostro lavoro con le risorse interne. Quindi è una determinante forte. Si fa rete per raggiungere la propria *mission.* Allora perché dovrei essere pagato con il vecchio sistema che mi blocca e mi vincola al raggiungimento della mia *mission*?

Grazie.

Moderatore - Cristina Bonadei
Per non restare nel mondo delle teorie, delle grandi disquisizioni, adesso scendiamo nella pratica operativa. Stefano Girolami ci racconta un'esperienza significativa che cerca di mettere insieme scuola, formazione e impresa. Percorsi dunque diversi e certamente non facili da armonizzare.

Intervento di Stefano Girolami, Servizio F.P., Provincia Ascoli Piceno
Io sono un orientatore della provincia di Ascoli. La prima cosa che devo dire, prima di entrare nell'argomento, è che tutti i giorni sto nelle scuole e molte volte i percorsi che facciamo sono percorsi con ragazzi che subiscono molto questo nostro tempo e che sono in molti casi in difficoltà.
Quindi devo ringraziare Patricia, Marta, l'ISFOL ma anche i relatori di oggi e la platea che è intervenuta perché molte volte mi trovo a dover rimotivare i ragazzi, a dover rimotivare i colleghi, e invece le cose che sono accadute stamattina rimotivano me, mi danno il senso delle cose, mi dicono che in fondo, tutto sommato, le cose che faccio vanno nella direzione giusta e per me è molto importante per continuare ad andare avanti.
Ulteriore piccola parentesi, e poi entro nel merito. In genere quello che fa il relatore è fare bella figura. Però è sbagliato in quanto io faccio parte di un gruppo e questa esperienza ha funzionato non perché c'era Stefano Girolami, ma perché c'è un gruppo.
Io non ho titoli accademici. Per necessità lavoro da quando avevo quattordici anni e ho cambiato tanti lavori, da cameriere a barista, ho lavorato all'estero in imprese private, come magazziniere, operaio, responsabile risorse umane, con impiego pubblico, e alla fine mi hanno inserito nel campo che forse mi piace di più che è la formazione e il lavoro. Quindi una storia fatta più di lavoro che di teoria.
Questa è un'esperienza che sto cercando di mettere a frutto, perché una cosa che ho imparato stando in gruppo è che in molti casi l'essenziale è riuscire a fare un passo indietro.
Da anni sentiamo parlare di scuola, formazione, impresa e del fatto che l'impresa dovrebbe essere vicina alla scuola, però non ci riesce. Discorsi, questi, che purtroppo il più delle volte rimangono a livello teorico. La nostra esperienza è stata quella di un progetto che prevedeva di mettere insieme queste tre cose - e che prevedeva di farlo con ragazzi a rischio di dispersione scolastica e a rischio di comportamenti devianti in generale.
Quindi abbiamo lavorato con ventisei ragazzi - ragazzi abbastanza demotivati. La nostra esperienza ci porta molti ragazzi che vengono quasi usati come spazzatura (e poi il grave è che si sentono spazzatura). Tirarli fuori da questo *status* è molto complicato al di fuori di un coinvolgimento emotivo. I messaggi passano ai ragazzi, se tu li senti. E la prima comunicazione non è forse verbale, ma è proprio quella del sentire.
Erano quindi ventisei ragazzi a rischio. Noi ci abbiamo provato, abbiamo fatto un progetto aperto perché avevamo la necessità di avere un dialogo con la scuola. La

scuola è stata molto in gamba perché è riuscita a fare squadra, a coinvolgere tutti i professori motivati in questo percorso, professori di ruolo che in questi tre anni non hanno abbandonato i ragazzi, ma hanno continuato a seguirli. Questo è stato decisivo.

Noi siamo entrati addirittura dentro il consiglio di classe. In qualche modo abbiamo influenzato, direttamente ed indirettamente, persino le votazioni degli alunni. Perché è necessario non rimanere fuori dalla porta.

Abbiamo seguito i ragazzi anche durante le ferie e negli *stage* e li abbiamo seguiti nel percorso di inserimento lavorativo. Si tratta di ragazzi che non hanno capacità intellettive geniali ma che nel loro specifico campo si sentivano bene, anche umanamente. E forse da lì potevano partire per arricchire un po' la propria esperienza ed il loro bagaglio.

Nell'ambito di tutto questo percorso io vorrei soffermarmi su un punto che è stato il nodo critico che abbiamo dovuto affrontare e che vorrei qui porre anche come aspetto problematico. Di sicuro siamo riusciti a portare avanti questi ragazzi, un po' tirati per il collo perché è giusto, ma non li abbiamo persi.

Abbiamo aperto altri percorsi e quest'anno ne abbiamo otto. Io sono molto contento di questo.

Tuttavia abbiamo vissuto una vicenda terribile. Questo va evidenziato per sottolineare ciò a cui deve essere pronto un operatore. L'esperienza a cui mi riferisco, il lutto drammatico che ancora oggi rimane tragicamente sulle pagine della TV, dei media, dei giornali, è stato il lutto causato da quel ragazzo Rom ubriaco che ha investito altri quattro ragazzi. Due di questi ragazzi erano miei ragazzi, nostri ragazzi. Per noi è stata dura. Alla vigilia di un evento che avevamo preparato proprio per aumentare la loro autostima, abbiamo saputo della perdita di questi ragazzi.

È stata dura perché non è stato visto come il caso di un ubriaco che uccide quattro ragazzi. Subito si è scatenata una matrice razzista e politica. Noi abbiamo dovuto ricomporre il lutto, abbiamo lavorato con i ragazzi, parlando loro delle regole, del rispetto delle regole, della necessità del rispetto delle regole. Abbiamo cercato di far comprendere come quell'incidente poteva succedere ad uno qualsiasi di loro, perché molti di questi ragazzi bevono. Li abbiamo messi un po' davanti ad uno specchio, dandogli ancora da fare, stimolandoli ad impegnarsi, dandogli ancora una strada per uscire fuori, una strada positiva. Abbiamo affrontato pure il tema del razzismo perché è inutile fare finta che questo non ci sia.

E alla fine dell'anno eravamo contenti perché ci sembrava di aver superato uno scoglio, "di aver scapolato la tempesta". Invece in realtà non era così. Infatti se con loro ce l'abbiamo fatta perché li seguiamo da tre anni, non è stato così per gli altri ragazzi che arrivano adesso dalle prime dello stesso Paese, perché ancora adesso stanno sui giornali. Ancora adesso gli è imposto di rivivere giorno per giorno quella tragedia. Tragedia che genera odio. È una filiera. È difficile far credere dei ragazzi nella giustizia, nello Stato, nei valori che cerchiamo di comunicare quando giornalmente vengono demoliti.

Abbiamo cercato di nuovo un dialogo con i genitori. Uno dei punti di forza nostro,

una cosa che ci ha inorgoglito, che ci ha fatto riuscire bene in questo percorso, è stato l'agganciare via via i genitori. Nell'ultima riunione che abbiamo fatto avevamo tutti i genitori. Non è una cosa facile però è decisiva. Quando arrivano i genitori puoi cambiare. Insieme cambi, da solo non ce la fai.
Abbiamo ricercato di nuovo i genitori perchè i ragazzi ormai hanno tutti questo stesso atteggiamento. Vestono quasi tutti allo stesso modo, sembrano una banda.
Io ho molta paura che questi ragazzi siano diventati un fatto mediatico. Che la loro identità la trovino in questo evento e quindi siano stimolati a rimanere un fatto mediatico, a cercare anche l'evento.
Questo per dirvi che ci muoviamo, cerchiamo di fare. Ma poi c'è una realtà perché non è che viviamo in un mondo asettico o teorico, virtuale. La realtà è che ogni giorno dobbiamo riprovare a ripartire con nuovi problemi. Se l'assetto che ci siamo dati, se il confronto che siamo riusciti a costruire fra noi, con i genitori, con le imprese, complessivamente tiene, la tenuta è sui valori che abbiamo, perché noi abbiamo litigato moltissimo. Io con la mia responsabile litigo un giorno sì e l'altro pure. Però siccome le finalità sono quelle, mettere insieme tutto questo è complicato però ci si riesce, ci si può riuscire.
Noi ci siamo riusciti, stiamo cercando di estendere l'esperienza. Ma poi ci sono queste cose che solo parzialmente dipendono da noi e rispetto alle quali noi possiamo fare un'operazione di sensibilizzazione, possiamo tentare di riavvicinare i genitori…

Moderatore - Cristina Bonadei
Magari ci fosse una risposta. Perché l'assunzione di responsabilità è a qualsiasi livello. Esistevano gli Andrea Barbato, ma esistono anche tanti altri tipi di giornalisti. Poi alla fine ognuno è responsabile delle proprie parole. È difficile dare una risposta portatile. La rivoluzione umana bisogna farla su di sé prima di poterla trasferire sugli altri. E la mia come persona e poi come operatrice della comunicazione cerco di farla sempre e comunque. Dipende se uno ha voglia di rimettersi in gioco profondamente, senza assumere quelle verità portatili che dicevi anche tu prima.
Grazie, è stata una bella esperienza.

Intervento di Giulio Iannis, Direttore Centro Studi Pluriversum
Siccome stamattina c'era un ritardo nel treno, uno dei temi del mio intervento sarà legato alla complessità. La complessità è questa, è usare gli spazi …
Pluriversum è un nome che abbiamo scelto dieci anni fa. E *pluriverso* è un concetto che si lega molto alla complessità. Noi lo abbiamo scelto dieci anni fa quando ci siamo costituiti come società di consulenza proprio per lavorare sull'orientamento. Stefano si è definito un orientatore, però non so quanti di voi conoscono questa professione. È una professione che spesso è una non-professione.
Noi abbiamo iniziato a lavorare ponendoci sul concetto di complessità come situazione su cui ci dobbiamo confrontare proprio nelle situazioni di scelta.
L'orientamento risponde ad una domanda molto semplice che tutti ci facciamo: cosa farò da grande? Però questa è una domanda esistenziale.

L'orientamento in Italia dieci anni fa era volontaristico. C'erano alcune esperienze illuminate in qualche provincia, in qualche comune. A questa domanda "cosa farò da grande" si rispondeva con la consegna di materiali, elenchi delle facoltà, delle scuole, eccetera.

In questi anni le cose stanno cambiando e stanno cambiando anche con situazioni ed esperienze che purtroppo non sono isolate. Il problema dell'orientamento, scegliere il futuro, costruire un futuro, è un problema che si traduce non tanto in errori di scelta - sarebbe il minimo - ma si traduce spesso in non scelte, in persone che continuano a non assumersi delle responsabilità, persone demotivate, situazioni in cui le persone non scelgono ed entrano in canali che peggiorano la situazione.

Molto semplicemente vorrei dire due parole sulla mia persona. Io non conoscevo il progetto e sono contentissimo di essere qui perché la parola laboratorio per me è fondamentale, nel senso che la mia personale esperienza viene proprio da laboratori che facciamo con le persone per costruire dei progetti professionali, dei progetti di inserimento.

Quindi la mia esperienza personale proviene dal campo. Io ho lavorato molto nei servizi di orientamento. Da qualche anno a questa parte ho la fortuna di fare ricerca nell'orientamento e quindi cerco di portare le teorie a servizio di chi lavora sul campo.

Complessità. Che cosa è la complessità? Noi ci troviamo di fronte a delle situazioni estremamente complesse per l'arricchimento. Quando io dovevo scegliere la scuola o l'università c'erano pochi canali, c'erano poche facoltà, c'erano poche scuole. Oggi c'è una varietà di scelta, c'è una moltiplicazione delle opportunità. Abbiamo quarantadue tipi di contratto di lavoro. Il problema è che queste opportunità non sono opportunità se le persone non ne hanno accesso.

Io posso informare i ragazzi di Stefano su tutte le facoltà universitarie. Ma sono opportunità queste? O c'è un passaggio che va ad esplorare questa complessità? Come si naviga in questa complessità? Questo è il punto nodale su cui noi, come Pluriversum, abbiamo iniziato a lavorare con un modello più informativo. Oggi finalmente possiamo lavorare sulla *pluriversità*, cioè sull'idea di costruire dei progetti con le persone che non siano scelte, ma siano dei progetti dinamici che possano portare la persona ad avvicinarsi progressivamente a quello che sarà poi la propria carriera professionale, il proprio spazio dove seminare qualcosa e vedere poi crescere le cose.

Nota di colore: io sono nato a Gorizia. Lavoro in Toscana per scelta. Immagino che per tutti voi, se ripercorrete la vostra storia professionale ci sono gli snodi di cui parlava prima Tomasin, cioè delle situazioni che ci hanno portato dove siamo.

L'aiuto che noi cerchiamo di dare è aiutare le persone magari ad essere più consapevoli, più costruttori di questi percorsi.

Da questo punto di vista l'orientamento, in questi ultimi anni, è diventato non più una bella vetrina per alcune province ma è diventato una strategia europea collegata alla strategia europea per l'occupazione. Se voi avete la pazienza di leggere tutti i documenti europei, l'orientamento entra in questa strategia per l'occupazione e, ancor di più, entra nelle strategie del *life long learning*.

Life long guidance, cioè cambia anche la prospettiva dell'orientamento, cambia la prospettiva in una logica non più solo informativa ma in una logica di tipo formativo nel senso di costruzione di percorsi e di accompagnamento verso obiettivi possibili e realizzabili.
Quindi l'idea su cui noi stiamo lavorando oggi è quella di un orientamento come compito educativo permanente, cioè come un compito che purtroppo ci accompagna non solo nella prima fase della nostra vita, nella fase di formazione e di istruzione, ma è un compito che riguarda noi come persone adulte e come persone che progrediscono nella vita. E *life long guidance* è una direzione su cui stiamo lavorando e su cui abbiamo necessità di cambiare i nostri strumenti, le nostre tecniche, le nostre pratiche professionali.
In particolare noi stiamo adottando un approccio di tipo costruttivista. Stamattina abbiamo condiviso approcci che si richiamano a questo paradigma, a questa idea di poter costruire, di poter guardare la realtà da vari punti di vista, non cercare la risposta ma costruire più alternative.
Quindi l'approccio è un po' questo. Tanto per spiegarvi cosa facciamo, come impieghiamo le nostre giornate di lavoro. Quindi l'idea di un'esplorazione, il progetto di cui in sintesi volevo raccontarvi. L'esplorazione di contesti che possano essere orientativi. Dieci anni fa l'orientamento tradizionale consisteva in un test o operazioni rivolte al ragazzo, alla famiglia o allo studente. Oggi l'orientamento entra nei contesti, va nell'impresa, si cercano cioè percorsi di esplorazione, esperienze ed azioni in cui la persona possa trovare dei significati. Quindi dare significato, dare senso alle esperienze vissute e non a ciò che noi pensiamo che sia giusto, ma a ciò che per la persona è significativo, cercando di capire come costruisce questo significato.
Questi sono i punti su cui lavoriamo.
Vorrei riportare l'esperienza che abbiamo realizzato in Toscana - collegandomi alla giornata di oggi. Marta Consolini parlava delle competenze dei centri per l'impiego. Una delle competenze dei centri per l'impiego è la dispersione scolastica e formativa. Non so quanti conoscono questo aspetto. Noi parliamo con le famiglie, ma nessuno lo sa che c'è un obbligo formativo fino a diciott'anni e se i ragazzi minori non frequentano attività formative è responsabilità dei centri per l'impiego cercare di costruire percorsi che possano essere adatti alle caratteristiche ed ai contesti ma che possano essere soprattutto rimotivanti per questi ragazzi, che purtroppo non rappresentano una percentuale bassa. È una percentuale che in certi contesti è limitata, però, se poi andiamo a guardare il numero assoluto sono numeri rilevanti.
Quindi l'idea nostra è stata quella di progettare un percorso che si chiama "Primo lavoro" perché tutti i nomi che avevamo pensato ci riportavano o alla scuola che loro non vogliono o alla formazione. Quindi abbiamo scelto "Primo lavoro" e li abbiamo stimolati a fare la prima esperienza di lavoro in assoluto, con l'opportunità di scegliersi uno *stage,* però dopo aver fatto dei laboratori di orientamento in gruppo.
I laboratori erano diversi. Per esempio il laboratorio sull'identità, finalizzato a capire le appartenenze. Infatti molti di questi ragazzi sono immigrati e provengono da famiglie disgregate. Il laboratorio sulla socialità incentrato sulle relazioni, i legami,

le persone significative, eccetera. Il laboratorio sulla comunicazione e sulle tecnologie. I ragazzi infatti usano le tecnologie, anzi abusano delle tecnologie, però non vengono valutati per questo. Molti hanno per esempio un brutto voto in informatica, pur essendo maestri di Internet, perché non conoscono la teoria che ci sta dietro. Ed un laboratorio sulla socializzazione al lavoro. Quindi il laboratorio è uno strumento che noi utilizziamo regolarmente. Grazie.

Moderatore - Cristina Bonadei
Scusa se ti interrompo. Sono disincantati questi ragazzi? Io conduco una trasmissione su Radio2 sul lavoro, quindi lo dico dall'altra parte del microfono. È veramente difficile riuscire a trasmettere la voglia, visto che la nostra è una società dove la meritocrazia è un po' decaduta e deceduta. Serve altro. Anche nei ragazzi giovani è presente questo disincanto? Oppure loro sono motivati? Intenzione e motivazione sono ancora forti? Mi viene da chiederti questo perché le persone che sento io sono molto più vecchie.

Risposta di Giulio Iannis
Esistono delle tendenze ma i ragazzi che abbiamo noi sono casi singoli. Nel senso che è possibile trovare la persona che ha ancora dei valori e si avvicina al lavoro con un certo approccio, così come si trovano dei ragazzi che hanno una visione completamente falsata della realtà del lavoro. Quindi vanno a cercare lavori dove si lavora poco e si guadagna molto. Spesso sono lavori irregolari legati anche a situazioni poco legali. Tutto ciò perché non hanno competenze. In questo senso c'è forse un disincanto.
È una situazione molto diversa da caso a caso.

Partecipante
C'è anche un discorso di cui, secondo me, siamo tutti un po' responsabili. Per anni abbiamo fatto credere ai ragazzi che l'unica forma di lavoro è il lavoro dipendente, è il posto fisso. Invece non è così. Dobbiamo parlare di lavoro autonomo, di impresa. Noi andiamo a parlare di questo.

Risposta di Giulio Iannis
Il concetto stesso di lavoro su cui noi spesso operiamo lo mettiamo in laboratorio perché ci sono questi stereotipi fortissimi che portano il ragazzo a delle "non scelte". Nel senso che o si trova il lavoro che ci si è immaginati oppure niente. Dunque i ragazzi vanno a cercare le situazioni che poi la società offre.
Il progetto è stato fatto nel sud della Toscana, in particolare nell'Argentario, che è una zona che i romani conoscono molto bene, laddove ci sono dei lavoretti che spesso sono ben remunerati ma che non portano da nessuna parte. Quindi c'è proprio una situazione di non investimento. Non c'è un progetto dietro di costruzione di una carriera professionale ma si vive il lavoro come strumento per acquisire reddito o fare delle cose interessanti per il momento.

Quindi il tema della socializzazione al lavoro è fondamentale, e noi lo abbiamo usato in questo senso. Abbiamo portato i ragazzi dentro la realtà lavorativa proprio per spezzare questi stereotipi. Quindi abbiamo costruito degli *stage* all'interno di situazioni che i ragazzi nemmeno conoscevano. Situazioni non sempre in aziende ma anche presso associazioni ed enti pubblici, proprio per fargli vedere dimensioni del lavoro che loro non avevano nel loro sistema cognitivo di conoscenze.
Poi abbiamo lavorato - e qui entro nell'ambito del secondo aspetto del progetto - sui metodi di studio. Abbiamo lavorato con gli insegnanti per fargli capire come si apprende, perché il problema della dispersione è legato anche all'incapacità delle persone di essere valutate bene nell'ambito della valutazione tradizionale. Spesso i ragazzi hanno competenze, ma non sono quelle che vengono valutate.
Questo era un aspetto su cui abbiamo lavorato.
In ultimo, ma non meno importante: abbiamo cercato di attestare, di certificare o comunque di valorizzare l'esperienza dei ragazzi, rilasciandogli dei certificati perché - e questo è un altro problema - nessuno valorizza le cose che loro fanno. In questo senso questo progetto, che ho voluto portare come esperienza anche da condividere con voi, ci è servito a lavorare, venendo dall'esterno rispetto ad una situazione scolastica, con la scuola, perché purtroppo la scuola è un fattore di dispersione. Nel senso che la scuola stessa genera situazioni di dispersione. In questo senso, è stato un momento molto interessante far partecipare gli insegnanti ai laboratori, far partecipare gli insegnanti alla progettazione degli *stage* e lavorare in un processo di ricerca-azione sul problema della dispersione, raccontato e visto dagli stessi insegnanti e dagli stessi operatori.
Alla fine di questo percorso abbiamo riflettuto sulle modalità e possibilità che la scuola ha di migliorare attraverso una riflessione su quello che accade nella scuola stessa, sull'immagine e sui comportamenti. Nei laboratori sono venute fuori da parte degli studenti richieste come per esempio "vorrei che il mio docente fosse più severo", "vorrei che ci fossero delle regole che tutti a scuola rispettano".
L'idea era proprio quella di stimolare e aiutare le persone, gli operatori della scuola e gli operatori dei centri per l'impiego ad assumersi una responsabilità, a rileggere i propri comportamenti e a cercare insieme delle soluzioni, che possono rappresentare un processo di formazione e di miglioramento continuo.
Questa era un po' la proposta che volevo fare a questa platea che mi sembra molto dinamica. E quindi vi lascerei con questo modello su cui abbiamo lavorato e che penso possa essere una buona base di condivisione.

Moderatore - Cristina Bonadei
Avete qualche domanda, qualche suggestione da condividere?
Prego. Poi continuiamo con Lucia Vincenti e con la nostra ultima relatrice.

Partecipante
Anche se in maniera meno strutturata, la mia esperienza mi riporta allo stesso settore, all'interno del quale sto attualmente cercando di fare orientamento. Anzi

l'orientamento è stato inserito in un progetto di recupero (seconda opportunità) di ragazzi a rischio di dispersione. A parte la maniera surrettizia con cui l'orientamento è stato inserito, per cui si fa in primo luogo l'*équipe* pluridisciplinare, la rete, la connessione fra i vari soggetti e poi l'orientamento, noi facciamo riferimento al modello dell'approccio orientante, che mi sembra si ritrovi nell'apprendimento trasformativo. Questo sarebbe l'esito di un approccio orientante.

Diciamo che nell'approccio orientante uno dei punti nevralgici riguarda il fatto che la motivazione non è un qualcosa che viene prima. Noi siamo abituati a considerare la motivazione, sia nella pratica dell'orientatore sia nella pratica dell'educazione degli educatori, come un qualcosa di scontato.

La motivazione è una capacità, e la capacità è l'attitudine motivante. Questa però è il risultato, non viene prima, viene dopo. Se ciascuno di noi riesce a fare un'esperienza positiva, un'esperienza nella quale si ritrova, allora riesce poi a mobilizzare le sue energie.

Per cui uno dei nostri obiettivi come orientatori è quello di sviluppare questa attitudine motivante ponendola appunto come risultato, come esito dell'azione orientatrice.

Secondo punto: il metodo di studio. L'apprendimento o è orientante o non è apprendimento. Non esiste apprendimento senza orientamento. Oppure neanche come la migliore scuola costruttivista indica: "*apprendre à s'orienter*". Mettendo quindi il vocazionalismo alla base di questo approccio.

Perché? Perché l'approccio orientante pone la vocazione ancora una volta come esito. La pone come un processo. O noi abbiamo la possibilità di creare dei contesti - come fa Stefano – orientanti (è quello che gli permette di arrivare a certi risultati, anche tra le grandi difficoltà) dove i ragazzi, insieme ai loro educatori, orientatori, sperimentano la difficoltà di essere inclusi in una società che si muove con criteri e con valori così diversi. Il metodo è quello dell'apprendimento orientante. O noi riusciamo a creare contesti fatti di soggetti che sono di per sé orientanti oppure l'apprendimento non esiste. Esistono altre cose che spesso noi chiamiamo orientamento, ma mentendo. Mi riferisco alla documentazione, all'informazione passiva, all'istruzione che è una freccia in una direzione unica. Io ti trasmetto o ti istruisco. Che cosa significa trasmettere il sapere? Non esiste. Io testimonio la mia esperienza. Se riesco a testimoniarla in maniera empatica, in maniera forte, probabilmente riesco a mobilizzare le energie della persona ma non trasmetto un bel niente. Questo togliamocelo di mente.

Ultimo punto: la capacità di orientare non è il compito di uno specialista, è il cuore dell'educazione. Chiunque di noi, genitore o educatore, o riesce a mettere al centro della propria azione educativa l'orientamento, la capacità di trovare il senso di quello che fa, oppure è annullato il suo compito educativo.

Infine: l'autonomia. La grande difficoltà consiste nello spiegare ai giovani che non esiste solo il lavoro dipendente. Questa è proprio una bella scommessa, dal momento che noi educhiamo da sempre i bambini, in maniera iperprotettiva o iperautoritaria, a non prendersi responsabilità, anche da piccoli, delle loro azioni.

Maria Montessori questo lo ha spiegato in maniera chiarissima. O c'è educazione all'autonomia oppure non c'è educazione. L'esempio dei finlandesi è emblemati-

co: fino a sette anni giocano. Non vanno alla scuola elementare perché il gioco è quel lavoro che un bambino piccolo non solo può sopportare, ma deve affrontare e che lo fa crescere.
Ma bisogna tornare alla fiabe. In Svezia, dove c'è il miglior *welfare* di tutta Europa, dove il 50% delle donne sono in Parlamento ... Pippi calze lunghe è un mito. C'è un museo a Stoccolma dedicato a Pippi calze lunghe che è l'antitesi della nostra genitorialità fobica. Pippi calze lunghe era anarchica, viveva con un cavallo, una scimmia, aveva due amichetti normali e regolari. Leggetevi "Una mamma lo sa" di Concita de Gregorio se siete interessati a queste cose.

Partecipante
Condivido queste letture. Ritorno a dire che si comincia a scuola, da piccoli.
Quando un ragazzo viene responsabilizzato nel suo curriculum ci sono quattro materie obbligatorie: due lingue, la matematica, la musica. Dopodiché c'è un'offerta meravigliosa ed il ragazzo organizza il suo "menù". Ogni sei mesi viene esaminato e gli viene chiesto se quello che ha scelto gli piace. Sei mesi nella vita non sono niente e saprà, avrà fatto l'esperienza che quella cosa lì non gli piace ma gli piace più un'altra. La famosa passerella che noi abbiamo interpretato in maniera indecente si può invece fare in maniera decente, rispettosa dell'autonomia.
Questo ragazzo, a questo punto, non se la prende con nessuno, né con la società che è infame e che manda avanti solo i raccomandati, né con i genitori che gli hanno fatto fare una cosa che non gli piaceva, né con l'insegnante che non lo poteva vedere e che non riusciva a trasmettere, ma riesce ad essere una persona autonoma, responsabile delle sue scelte.
A quel punto si troverà il lavoro da solo, farà il lavoro che gli piace ed avremo una persona che, se non fa un lavoro, è perché è una sua libera scelta.

Moderatore Cristina Bonadei
Io la fermo qui perché dobbiamo andare avanti. Comunque la ringrazio perché è stato fatto un glossario utile. Adesso continuiamo questo nostro viaggio ed arriviamo alla realtà delle imprese. Lei è Lucia Vincenti di Aforisma. Raccontaci che cosa è Aforisma e come concretamente agite con i giovani.

Intervento di Lucia Vincenti, Aforisma
Salve a tutti. Prima di iniziare il mio intervento ringrazio Patricia e Marta per avere invitato a partecipare Aforisma. Purtroppo Elisabetta Salvati, la nostra Presidente, per imprevisti lavorativi, non può essere qua oggi, per cui spero di riuscire a sostituirla in maniera degna.
Aforisma conosce le problematiche già trattate sino ad ora, che condivido pienamente e che posso restituirvi essere problematiche non legate soltanto a fasce adolescenziali o a ragazzi che si accingono a conseguire un diploma, ma anche a fasce più adulte. Sono problematiche che purtroppo, lo abbiamo scoperto con il lavoro, ritroviamo ancora nei neo laureati.

Aforisma è una scuola di formazione manageriale. Organizza, come *core business*, dei *master* per neo laureati, quindi per persone che hanno acquisito questo titolo prestigioso, che considerano tale, e per ottenere il quale hanno investito del tempo, delle risorse, degli sforzi con evidente necessità di chiedere aiuto alle proprie famiglie, quindi non in maniera autonoma.

Ci ritroviamo davanti alle stesse problematiche. Problematiche legate alla progettualità. Persone che non hanno capacità di progettazione del proprio futuro. Chiamiamolo orientamento, chiamiamola progettualità. Credo che siano oramai dei sinonimi.

Tra l'altro lavoriamo anche con persone che - e qui richiamo il problema già esposto prima del senso etico, della cittadinanza attiva - vanno educate. Ci siamo resi conto di avere come *mission* e come attività preminente di Aforisma non più quella di formare, come pensavamo dovere fare, ma ancora di educare delle persone. Educare ad un senso civile innanzitutto, quindi alla cittadinanza attiva. Parliamo di manager. Ci si è resi conto che è necessario parlare prima di tutto di cittadini.

Questo senso etico, questo senso dell'eticità, della legalità non è comune a tutti. Purtroppo è molto disincantato - quindi rispondo alla domanda - il nostro target. I nostri allievi, credo che siano rappresentativi di una generazione e di una fascia di età che riguarda un po' tutte le scuole di formazione, non hanno un senso della legalità forte. Ce ne siamo resi conto in particolare l'anno scorso. Molti dei nostri allievi erano stati vincitori di borse di studio regionali - noi siamo su Lecce quindi i fondi erano della regione Puglia - che prevedeva, seppur non nelle stesse modalità del caso di eccellenza della Sardegna, degli incentivi per fare in modo che queste persone, una volta formate, rientrassero in regione. Ciò attraverso anche delle forme di impresa, quindi di creazione di impresa, di imprenditorialità.

I ragazzi si sono posti un quesito e ce lo hanno posto: quanto la macchia mafiosa fosse effettivamente presente e quanto gestire un'impresa fosse semplice sul territorio, considerato che il nostro territorio, il salentino, non è considerato un territorio molto semplice da questo punto di vista. Abbiamo voluto invitare dei politici, dei magistrati che operano proprio in questi ambiti, nonché anche degli economisti, per trattare con loro questo tipo di tematica.

Purtroppo non siamo riusciti a trasferire appieno questo senso di legalità e molti ragazzi sono rimasti sulle proprie posizioni. Non tutti, però molti erano disillusi, credevano che fossero soltanto delle belle parole, credevano che la realtà non è poi come viene descritta.

Tant'è che quest'anno abbiamo voluto inserire nei nostri programmi didattici un modulo molto corposo - per cui ovviamente il miglioramento continuo ci porta ad inserire e a migliorare i programmi didattici sulla base delle esigenze che nascono anno dopo anno - e per questo noi abbiamo introdotto il modulo dei *saperi e della legalità*.

Sembrerò banale, ma molti di loro non hanno ancora sviluppato un senso civico. L'educazione civica che si tratta nelle scuole elementari e nelle scuole medie non è un comune sapere, non è per tutti i nostri allievi. Molti di loro non conoscono i presupposti basilari, istituzionali, che sono la base sia della legislazione, e quindi del sen-

so di democraticità italiana, ma anche a livello europeo. Parliamo di Europa ma molti di loro non si sentono ancora cittadini italiani e quindi immaginiamoci dei cittadini europei. Questo è un primo elemento che mi ha sollecitato Stefano Girolami.
L'altro invece è quello delle competenze, e quindi mi ricollego a quanto ha detto Marta ed a quanto hanno detto i relatori che mi hanno preceduta.
Come Aforisma lavoriamo molto sulle competenze. Progettare, riuscire a definire insieme ai nostri ragazzi quali sono i loro obiettivi professionali. L'individuazione di un obiettivo professionale e quindi poi di vita è l'*output* di un percorso formativo. Non possiamo considerarlo solo e soltanto un *input*. Loro hanno delle idee, hanno delle indicazioni quando sostengono i colloqui di selezione in Aforisma, hanno un'idea per alcuni più chiara, per altri ancora molto sfocata di quello che è il proprio futuro professionale. Sono alla ricerca di un lavoro. Uso l'articolo "uno" non a caso. Pochi di loro sono stati in grado di individuare con precisione qual è il lavoro che cercano, e qui mi ricollego a tutti i costrutti che in qualche modo hanno penalizzato la mia generazione (perché insomma non sono molto distante da loro), per cui siamo sempre vissuti con l'ideale del posto fisso - se pubblico ancor meglio - con il concetto che sia tutto già definito o di quelle che possono essere le raccomandazioni e quant'altro. Sono dei timori che generano delle ansie nei ragazzi e contro le quali cerchiamo di combattere perché poi è duro poter spianare il territorio, buttare giù tutto e ricostruire, reinventarsi, riorganizzare le competenze e i saperi della persona, al di fuori di ogni archetipo che purtroppo ci trasciniamo di generazione in generazione.
Questa è poi l'opera più importante che, al di là del trasferimento delle competenze tecniche, manageriali, legate all'ingresso nel mercato del lavoro, riteniamo di svolgere con senso etico e con estrema vicinanza a quelle che sono le ansie dei ragazzi. Tutti i miei colleghi - io per prima - siamo ex allievi della scuola, questa è una scelta di politica gestionale della scuola non casuale, perché riteniamo che soltanto chi ha vissuto prima di noi questa esperienza, e ne ha un ricordo vivo, possa capire la persona che prima selezioniamo e che poi in un secondo momento formiamo. Attraversano stati emotivi completamente differenti, fase dopo fase: da quando entrano a scuola a quando ne escono per entrare prima in azienda a svolgere un'esperienza di *stage* e poi (ci richiamano a distanza di mesi dalla chiusura dello *stage*) per raccontarci le loro esperienze professionali, le loro conquiste. Con alcuni riusciamo in maniera abbastanza efficace. Dimenticano quello che era il concetto di lavoro all'ingresso. In un colloquio di orientamento, di *counselling,* mi è capitato che uno di loro – era un colloquio per poi attivare degli *stage* - mi rispondesse: "io non vado a fare un colloquio in questa azienda perché ci sarei potuta andare anche soltanto da laureata". Questa risposta mi ha lasciato un po' perplessa, perché non è così che funziona. Qualsiasi tipo di lavoro probabilmente lo si potrebbe sperimentare anche con la laurea. Ed allora dov'è il valore aggiunto di un *master*? Perché frequentare un *master*? Un *master* non è un centro per l'impiego, un'agenzia interinale. Non siamo lì a regalare posti di lavoro. Il *master* serve per sviluppare le competenze. Per cui è vero quella stessa attività l'avrebbe potuta svol-

gere a chiusura di un percorso universitario, ma con quale approccio, con quale potenzialità, con quale consapevolezza e con quale responsabilità in più soprattutto? Sono questi i temi su cui noi lavoriamo tanto con loro perché devono aprirsi alla possibilità di apprendere e di apprendere ad apprendere, a vivere la formazione come una vera e propria opportunità, non come un canale di diretta emissione nel mercato del lavoro.

Partecipante
Dopo questi vostri *master* quanti ragazzi vengono poi assorbiti? Quale percentuale c'è?

Risposta di Lucia Vincenti
La percentuale viene rilevata annualmente a sei mesi dalla chiusura dello *stage*, ed è più dell'80% . Ovviamente non parliamo di assunzione a tempo indeterminato. Abbiamo un elevato *placement* e questo ci da soddisfazione.
Tra l'altro alla consegna dei diplomi, c'è sembrato carino, piuttosto che fare intervenire i soliti relatori, i soliti scienziati, fare intervenire direttamente gli ex allievi. Quindi aprire un confronto aperto tra gli allievi che si sono appena diplomati con gli allievi degli anni precedenti. Aforisma lavora ormai da dieci anni, per cui ci è bastato fare un giro di telefonate tra tutti i diplomati, oggi professionisti e manager, per creare un piccolo Tavolo di confronto.
L'esperienza è stata molto positiva. Non ho potuto parteciparvi attivamente perché ero impegnata in un altro progetto comunitario che si chiudeva proprio quel giorno, però i miei colleghi ed Elisabetta mi hanno raccontato che questo confronto è stato molto bello perché soltanto a distanza riescono a capire l'importanza delle competenze trasversali. Non è un concetto che loro acquisiscono nell'immediato. Loro col *master* vogliono acquisire concetti di finanza, di marketing, di gestione delle risorse umane. Poi che loro riescano a parlare efficacemente col loro vicino di postazione piuttosto che entrare in relazione e quindi creare rete verrà dopo, non è un problema. Questo credo che sia ancora una volta un qualcosa che ci portiamo avanti da sempre. Cioè l'idea che l'importante è sapere, che si venga valutato sulla base delle semplici conoscenze e non invece dell'essere persona a 360° e quindi di riuscire anche ad entrare in relazione con le altre persone.

Moderatore - Cristina Bonadei
Anche perché prima bisogna entrare in relazione con noi stessi. Anche noi siamo pieni di alterità, quindi prima di tutto ci deve essere una riunione di condominio personale.
Arriviamo alla fine. È il tuo turno adesso di Antonella Stampigioni.

Intervento di Antonella Stampigioni, Progetto SFP
Buonasera a tutti. Prima di tutto io vorrei ringraziare non solo la dottoressa Pagoto, ma anche Chiara Loasses perché è colei che mi ha permesso di conoscere - e lo dico con estrema sincerità - quello che è l'ISFOL e quello che è soprattutto il pro-

getto FLAI-*lab*. Tengo particolarmente a sottolineare questo perché la giornata di oggi mi ha in parte sconvolto quella che era la scaletta di presentazione del progetto SFP che volevo seguire, però sicuramente questo sconvolgimento mi ha confermato una cosa fondamentale che non è mia, ma che è del mio gruppo. Prima di presentarmi in chiave personale vi faccio già presente che io parlo sempre ed esclusivamente usando il noi perché noi siamo un gruppo di lavoro volontario appartenente al FOI - Forum Oratori Italiani. Qual è la convinzione che credo il nostro gruppo intero non può non condividere dalla giornata di oggi? Al di là dei risultati statistici deprimenti ed agghiaccianti, che più volte sono stati sottolineati, io credo che quello che da questa giornata porterò a casa è invece uno stimolo ed una speranza che - uso un termine pieno e compiuto - è di piena serenità e felicità. Nel senso che il lavoro che stiamo facendo lungi dall'essere didascalicamente compiuto, esente da contraddizioni e da limiti, è proprio sulla scorta delle contraddizioni, delle limitazioni e delle potenzialità di cui si è parlato fino ad ora che secondo me ha la possibilità di attuarsi, di migliorarsi e di progredire.
Questo ci tenevo a dirlo così, in maniera spontanea come l'ho vissuto dentro di me. Io sono un'insegnante di scuola superiore. Da sempre faccio parte di gruppi di volontariato di matrice cattolica che operano negli oratori e nelle parrocchie ed oggi sono qui per parlarvi del progetto SFP - Programma di Sostegno Famiglie - di cui sono soltanto una tessera di un mosaico, proprio perché faccio parte di un gruppo. Abbiamo aderito a questo progetto - e quindi non parliamo di teoria ma di pratica - partendo tutti, noi componenti, formatori di questo progetto, da un comune denominatore che è stato il contatto diretto con realtà lavorative diverse. Le realtà generazionali che ci "qualificano" come formatori e genitori.
Nei propri contesti lavorativi tutti i contatti generazionali giovanili che abbiamo avuto hanno messo in luce, da parte di queste nuove generazioni, la volontà di un contatto epidermico, logico ed affettivo concreto. Pur nel disagio, nel problema e nel disorientamento più macroscopico, è sulla scorta di questa necessità che tutti noi abbiamo sentito l'esigenza di un confronto sia affettivo sia logico, e che abbiamo aderito con slancio a questo progetto, che è un progetto americano, di sperimentazione metodologica americana, voluto fortemente dalla dottoressa Cuffer, e che lavora sostanzialmente tanto con i genitori quanto con i bambini.
Il successo del progetto - e ci sono studi di settore che dimostrano questo aspetto - è proprio dato dal fatto che nella medesima condizione si lavora tanto con i genitori quanto con i bambini.
Il progetto nasce con uno scopo di tipo terapeutico. È stato commissionato da una clinica americana dove c'erano genitori con problemi di tossicodipendenza in terapia metadonica che chiedevano insistentemente ai medici e agli psicologi la possibilità di trovare una metodologia di approccio migliore con i rispettivi figli.
Quindi il progetto ha un preciso valore terapeutico. Studi di ricerca delle motivazioni del disagio e del problema, soprattutto in quei contesti legati all'abuso ed all'eccesso di alcol e droga hanno portato l'elencazione di alcuni requisiti, fattori negativi fondamentali dai quali partire per poter risalire alla risoluzione del problema.

Nel momento stesso in cui, dall'ambito americano dove era stato applicato, in contesti molto particolari come le comunità afro-americane, latine, portoricane, gli indiani delle riserve, si è passati all'applicazione in Italia, è chiaro che c'è stato il necessario bisogno di modificare non soltanto il tipo di approccio legato alla sensibilità socio-politico-culturale, umana della condizione italiana, ma in parte c'è stato anche il bisogno di modificare l'obiettivo finale che non è più rimasto esclusivamente quello terapeutico, ma più che altro quello preventivo. Si è cercato soprattutto di migliorare, rafforzare, potenziare e, in taluni casi - e sono i nostri casi ad esempio - scoprire il valore del concetto di famiglia.
È stato applicato contestualmente, a partire da novembre, in quarantasette centri in tutta Italia e la nostra esperienza a tutt'oggi - ed è questo soprattutto che ci preme come gruppo mettere in luce - è un'esperienza del tutto positiva. Positiva non perché esente da margini di miglioramento o da disagi inesistenti. Abbiamo problemi, abbiamo disagi, abbiamo momenti anche molto critici però quello che è l'obiettivo che stiamo ricercando si sta perseguendo, cioè una crescita complessiva del gruppo. Per gruppo io intendo non soltanto le famiglie che partecipano, genitori e figli, ma soprattutto noi formatori.
In questo senso io credo che quello che oggi è stato detto, a partire dal prologo, dal preludio così come Patricia ha definito il suo intervento, tutto quello che è stato detto, sia perfettamente calzante con quello che noi, sulla nostra pelle, stiamo vivendo.
La nostra sperimentazione si apre con i genitori e con i bambini nella prima ora di lavoro, continua con genitori e bambini insieme nella seconda ora di lavoro, e nel rinfresco conclusivo, che è parte integrante del metodo, quindi nella terza ora conclusiva della sessione, ha messo in luce l'importanza di una apertura reciproca a quella che è la scoperta non solo dei nostri margini potenziali di miglioramento umano, affettivo, logico e razionale, ma anche di quelli che sono i nostri limiti negativi legati al paradosso, alla contraddizione e quindi al disagio e al problema. I nostri obiettivi sono canonici: rafforzare i legami intergenerazionali, migliorare la dinamica all'interno del nucleo familiare, sviluppare il senso di appartenenza alla famiglia. Ma tutte queste dinamiche hanno poi una gestione che è composta da due piani. Uno squisitamente concettuale e uno metodologico che all'interno del progetto però si esplica in maniera trasversale e capillare.
Per cui noi abbiamo due metodologie fondamentali con cui sostanzialmente operiamo all'interno del nostro lavoro. Da una parte impieghiamo quello che banalmente si chiama "il gioco del bambino" e dall'altra quello che si chiama "il gioco del genitore". Ma questa metodologia, attraverso percorsi che passano per molte argomentazioni e per molte tematiche, poi fondamentalmente ha due nuclei concettuali che mette concretamente in gioco, momento dopo momento. Da una parte il concetto di comunicazione, che oggi è stato più volte toccato, e dall'altra il concetto di limite. Non a caso nei manuali che riguardano l'applicazione italiana del metodo sono molte le sessioni dedicate proprio al concetto di limite. Per limite si intende una fantasmagorica miriade di concetti che molto spesso noi non riteniamo ta-

li, che riteniamo solo difetti ma che solo se vengono in parte modificati e da difetti diventano limiti possono essere metabolizzati ed ottimizzati. Così come fa parte del limite anche un'altrettanto fantasmagorica miriade di concetti positivi che però non devono essere retorici, roboanti.
Erano molte altre le cose che avrei voluto dire però quello che veramente mi preme come Antonella è sottolineare questo: quello che noi stiamo facendo non ha ne un intento didascalico, nè tanto meno un intento banalmente moralista, perché siamo comunque un gruppo cattolico di volontariato e come tale potrebbe sembrare che sia solo questo il nostro obiettivo.
Io in tutti i miei interventi amo invece definire il nostro tipo di lavoro come una sorta di ponte che costruiamo fra generazioni diverse che in questo caso sono realtà familiari e che in altri casi sono semplicemente i bambini o gli anziani.
Sono ponti generazionali costruiti per il confronto libero, per la crescita individuale e sociale, ma comunque il concetto di libertà piena e quindi laica dove nel laico rientra anche il cristiano ed il cattolico, ha sempre la sua assoluta priorità. Questo mi sento in dovere di sottolinearlo perché potrebbe altrimenti dare luogo ad incomprensione. Mi fermo qui.

Moderatore - Cristina Bonadei
Grazie. Patricia vieni qua, così chiudi la sessione.

Intervento conclusivo di Patricia Pagoto .... con la piccola Shalì in braccio ...
Prima di tutto grazie, soprattutto della pazienza. Grazie anche degli applausi, so che sono per Shalì che, a neppure quattro mesi, è stata attenta, buona e in ascolto per tutta la giornata. È una ricchezza incredibile quella che ogni volta ci viene data in questi Laboratori. Oggi mi sento proprio parte di un gruppo e di un laboratorio che sta camminando. Abbiamo lavorato su che cosa vuol dire mettere insieme lavoro, persona, intuizioni e bisogni.
Cristina ha usato una frase che mi ha colpito. Lei diceva che in un tempo di sconnessione, in un tempo in cui non c'è la capacità di fare *famiglia nella famiglia*, bisogna essere "famiglia con gli altri", e quindi lei ha usato la bella espressione di "*familiarità senza famiglia*". Sembra un gioco di parole e invece è il concetto cardine del dialogo. Dialogo è riuscire a trovare il ritmo giusto nel silenzio dell'altro. Il dialogo, quando è dialogo vero, è ascolto che si fa azione. Quindi la frase di Cristina, come tutte le altre che in questi anni sono andate seminandosi in noi nell'ascolto, diventa parte del nostro parlare "integrale", ovvero con il corpo, con la mente e con il cuore. Tutte le cose che ho ascoltato sono davvero bellissime, ma soprattutto feconde di ulteriori riflessioni. Paolo Tomasin diceva che "*ormai abbiamo le connessioni, ma siamo sconnessi*"; é così, l'apprendimento diventa conoscenza solo nell'esperienza della relazione.
Shalì è un test di coesione, di adattamento alla diversità e di sviluppo del pensiero laterale. Ha il delicato compito di favorire un clima "familiare", giocoso, che ci ricorda davvero come il nostro primo compito, per meglio diventare ... *sapiens*, è quel-

lo di essere *ludens*. In molti luoghi di lavoro - una collega giornalista recentemente mi parlava della Francia e di alcune esperienze in Italia - si sta sviluppando una politica "*dog friendly*" (compatibilmente con le condizioni dell'ambiente e con la tipologia del "dog"); insomma, sta venendo fuori la possibilità "normale" - soprattutto per i lavoratori della conoscenza sempre stressati e iper-reattivi - di potersi portare al lavoro il proprio animale domestico. A proposito del capitale sociale, lei mi diceva proprio questo: "quando ci chiedono di mettere l'anima nel lavoro, di usare le nostre relazioni sociali per organizzare una rete di lavoro, devono accettare anche di farsi parte della nostra vita affettiva". Naturalmente il discorso schiude miriadi di scenari e si apre soprattutto alle nostre responsabilità familiari.

In momenti di tensioni molto forti, abbiamo comunque sperimentato quanto la presenza silenziosa e "mediatrice" di Shalì sia stata determinante per favorire il confronto e la vicinanza "orizzontali" necessari per la presa di possesso della realtà. Ci siamo resi conto di quanto la presenza di questa piccola "formatrice" quadrupede riuscisse a creare un clima informale di calma e di serenità, altrimenti difficili. Tra una parola e l'altra, scambiata in amicalità collegiale, abbiamo cercato di capire se tanti interrogativi ci frastornavano perché non partivano da domande giuste, quelle definitive relative alla responsabilità di ciascuno di noi, quelle in cui impegnarsi personalmente a rispondere. In questo periodo ci siamo resi conto che questo cucciolo aveva tolto tantissime tensioni e ci aveva fatto riscoprire la nostra umanità ... che rischia di rimanere semi-sepolta dalla burocrazia.

Nel parlarvi spesso uso il plurale per le stesse ragioni per cui lo ha usato Antonella, per cui lo usa Stefano. All'ISFOL si sta creando un "gruppo" di singolarità collaborative, che certamente darà i suoi frutti, vista l'alta professionalità e competenza che lo connota. Siamo *exploit*, ma siamo anche "colleghi" perché connessi da quella rete materna, fatta di gioie e dolori, che si chiama "istituzione". Come esperta di politica sociale posso avere buone idee, persino creative, ma non potrei fare niente se non avessi dei collaboratori ed un Istituto che mi offre la possibilità di averli e di mandare avanti, nella democrazia del pensare, il tipo di ricerca "connettiva" che percorro.

Noi stiamo lavorando, certo non senza difficoltà, per riconoscerci tutti parte di un unico e interdipendente processo educante ed educativo. Siamo realisticamente convinti del valore di ciascuno di noi, ma anche certi che da soli non si vince la battaglia aperta dalla disinformazione e dal consumismo sul versante della formazione a tutti i livelli.

Il *noi* viene anche dalla ricchezza di tutti gli interventi - veri Tavoli aperti di coordinamento - che sono stati fatti in questi dieci anni di lavoro del Progetto FLAI-*lab*, tanti e preziosi stimoli e tracce che abbiamo approfondito e sulle quali abbiamo lavorato.

Grazie ai cari colleghi dell'ISFOL: io non avrei potuto fare nulla se non avessi avuto dietro il consenso e la disponibilità di ciascuno di voi.

Colgo quindi quest'occasione per dire un grazie di cuore anche a tutti gli esperti esterni che in questi anni hanno lavorato con noi nel Comitato Tecnico Scientifico. Un

grazie particolare a Marta Consolini, per la sua generosità, fermezza educativa e per la sua concreta e brillante partecipazione al nostro lavoro. Grazie a Chiara Loasses, che è davvero la mia *assistente*, avendo condiviso con me, in eremitica solitudine, gli ultimi due anni di lavoro. Grazie Chiara, perché sai coniugare ricerca, presenza e organizzazione.

Adesso abbiamo una piccolissima proposta da farvi. Il terzo *panel* - Ghimel - è quasi pronto. È arrivata Enrica Garbini, sono arrivati i musicisti, si stanno già preparando. Abbiamo scelto queste armonie per lo stretto rapporto instaurato nei secoli tra parola e suono, rapporto che brilla soprattutto nella musica teologica e popolare. Oltre ad alcuni canti rituali sefarditi, come vedete dal programma, ascolteremo alcuni brani di musica monastica medievale composti da Ildegarda di Bingen nel XII secolo. Ildegarda di Bingen - donna forte, una monaca che amava l'innovazione e la sperimentazione - si avvale della musica nella forma melismatica per guarire la persona, che concepisce come un insieme da armonizzare. Melisma[6] è un termine indicativo di una peculiare teologia del canto che dichiara la limitatezza della parola umana. Ildegarda, che amava trasmettere in ogni modo il senso dell'unità e dell'obbedienza, non scelse quindi a caso questa forma di esecuzione. La melodia melismatica fa al caso nostro perché è, tra tutte, la più partecipativa. Il melisma è un canto di resurrezione per eccellenza nel quale, per la grandezza straordinaria della gioia pasquale che esprime, le sillabe devono come esplodere per lasciare risuonare la sola voce del cuore in festa intento alla lode ed al ringraziamento. La musica melismatica compone un coro iridescente dove ogni voce ha una libertà dinamica e personale di espressione. Tale modalità armonica consente di far entrare nel cuore assieme alle melodie, i concetti generativi delle parole. In chi canta e in chi ascolta ogni tono, interpretato e modulato secondo l'ispirazione, evoca la Presenza risorta, costantemente nuova della Parola-Logos. Ildegarda comprese che le cose che intrecciamo con il nostro corpo ed i nostri sensi hanno un diretto impatto con lo stato della coscienza. Questo moderno *itinerarium mentis* ci sarà offerto da *Enrica Garbini e dai componenti dell'ensamble* di musica medievale. I brani tendono tutti alla sinestesia tra mente e organi di senso e sono vere gemme della spiritualità monastica, dardi oranti e cognitivi scoccati in una precisa sequenza temporale al fine di spalancare le porte dell'anima alla gioia della vita.

Durante questa breve pausa, prima di immergerci nella musica medievale e sefardita, vi propongo delle veloci provocazioni, risultato *molto sintetico* del nostro pensiero. Il nostro compianto amico Gianni Cappabianca, cui ho dedicato questa giornata, ci raccomandava sempre "*siate sintetici ... se non potete essere acrilici*".

Tra i multimediali che negli ultimi tre anni hanno costellato il nostro lavoro, oggi vorrei scegliere **Le forme del sapere**, un po' perché è dicembre - ed il fiocco di neve è il simbolo che abbiamo scelto come chiave di questo multimediale - e molto di più perché parla di come *farsi rete* per fare parte di una rete che ci veda *navigatori e non naufraghi*. Credo che questa espressione possa essere anche la sintesi del

6 Cfr. http://mondodomani.org/reportata/zorzi01.htm

lavoro che abbiamo fatto oggi. Vi lascio nuovamente alle sorridenti e icastiche parole di Cristina, ma prima c'è un'ultima cosa che volevo dirvi. Proprio ieri, cercando un pensiero che facesse da guida a questo incontro, abbiamo trovato due frasi che mi hanno particolarmente colpita. la prima riguarda il tempo. Clive Staples Lewis ci ricorda che "Il futuro è qualcosa che ciascuno raggiunge alla velocità di sessanta minuti l'ora, qualunque cosa faccia, chiunque sia". Nell'altra si parlava del significato di alterità collettiva, di questo essere se stessi negli altri, noi l'abbiamo adottata anzi adattata e completata con una nota frase di Gabriel Marcel.
Ve la dono: "*alterità è guardarsi negli occhi e potersi dire io spero in te per noi*".
Il mio grazie dal cuore per essere stati qui, per avere perseverato fino alla fine e *per avere lasciato che il nostro tempo si intrecciasse insieme*.

Moderatore - Cristina Bonadei

Mi è venuto in mente questo pensiero mentre vi ascoltavo. In "*Tutto su mia madre*", il film di Pedro Almodovar c'è una bellissima frase di Agrado che è un personaggio surreale, come tutti i personaggi di Almodovar. Lui dice "*uno è tanto più autentico quanto più assomiglia all'idea che aveva sognato di se stesso*". Sembra un po' una contorsione mentale, ma non lo è per niente. Se si riesce veramente a fare questo lavoro su se stessi con riflessione, cura, preparazione, secondo me, Itaca, la nostra Itaca, si fa vicina. La strada per arrivarci è differente per ciascuno di noi, ma in fondo è uguale nella meta. Itaca è quell'*isola-che-non-c'è* al centro del nostro cuore, invisibile al mondo, ma stabile e molto più vera di quello che poteva sembrare. Un augurio a tutti. Sognate. Soltanto i sogni rendono concreta la realtà e, come la musica, quelli fatti in armonia con il creato schiudono i cancelli del cielo. Grazie a tutti.

bibliografia e webgrafia generali

BIBLIOGRAFIA GENERALE

ACHENBACH GERD B., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo Saggi, 2004.

ADORNO TH.W., *Terminologia filosofica*, Einaudi, 2007.

ALBERICI A., in C. MONTEDORO, D. PEPE (a cura di), *La riflessività nella formazione*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Rubettino, 2007.

ALBERICI A., *Introduzione*, in F. BATINI (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Le Bussole, Carocci, Roma 2007.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma 2005.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni,* Guerini, Milano 2004.

ALESSANDRINI G., *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2003.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2002.

ALESSANDRINI G., *L'Approccio per competenza e la formazione degli insegnanti: un approccio metodologico orientato all'apprendimento organizzativo*, Atti del Convegno "*Riscrivere i percorsi della formazione*", Università degli Studi di Padova, ottobre 2002.

ALESSANDRINI G., *Risorse umane e new economy*, Carocci, Roma 2001.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Guerini e Associati, Milano 2000.

ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998.

ALESSANDRINI G., *Comunicare organizzando*, SEAM, Roma 1996.

ALESSANDRINI G., *Apprendimento organizzativo*, Unicopli, Milano 1995.

ALESSANDRINI G., *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, Unicopli, Milano 1995.

ALESSANDRINI G., *La formazione continua nelle organizzazioni*, Tecnodid, Napoli 1994.

AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2005.

AMBROSINI M., *La fatica di integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia,* Il Mulino, Bologna 2001.

AMBROSINI M., *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*, Fondazione I.S.M.U., FrancoAngeli, Milano 1999.

ANDERSON J.R., *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge 1983.

ANSPACH M., *A buon rendere*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

ANTISERI D., *Atlante Luiss 2005*. *Quattro scenari per il futuro*, Luiss University Press, Roma 2005.

APPADURAI A., *Modernity at large. Cultural Dimension of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1997.
ARCHER M.S., *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge 2003 (tr. it., *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento 2006).
ARGENTIERI S., *L'ambiguità*, Vele Einaudi, 2008.
ARGYRIS C., SCHÖN D.A., *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company Inc.,Cambridge 1996 (tr. it., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998).
ARGYRIS C., *Overcoming Organizational Defences*, Allyn & Bacon, Needham 1990 (tr. it., *Superare le difese organizzative*, Raffaello Cortina, Milano 1993).
ASHBY W. R., *A Design for a Brain*, 1952 (tr. it., *Progetto per un cervello*, Bompiani, Milano 1970).
AUGÉ M., *L'antropologia del mondo contemporaneo*, Eleuthera, Milano 2006.
AUTHIER M., LEVY P., *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Feltrinelli, Milano 2000.
BAIOCCO *ET AL.*, *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*, Erickson, Trento 2004.
BARABINO M.C., JACOBS B., MAGGIO M.A., *Diversity Management*, in *Sviluppo ed Organizzazione*, n. 184/2001.
BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
BATINI F., GIUSTI S., *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008.
BATINI F., Del Sarto G., *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Carocci, Roma 2007.
BATINI F., *Orientamento e empowerment*, in *Quaderni di orientamento*, 2006, n. 27, 1.
BATINI F., *Orientamento narrativo*, in F. BATINI (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005, pp. 207-27.
BATINI F., ZACCARIA R., *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Zona, Arezzo 2005.
BATINI F. (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005.
BATINI F., DEL SARTO G., *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento 2005.
BATINI F., *L'orientamento narrativo*, in F. BATINI (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005.
BATINI F., ZACCARIA R. (a cura di), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo,* Zona, Arezzo 2002.
BATINI F., ZACCARIA R. (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Angeli, Milano 2000.
BAUMAN Z., *La vita liquida*, Laterza, 2006.
BAUMAN Z., *Globalizzazione e Glocalizzazione*, Armando, Roma 2005.
BAUMAN Z., *Intervista sull'identità*, Laterza-Polity Press, Roma-Bari-Cambridge, 2003.
BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2003.
BAUMAN Z., *La modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 2001.
Becciu M., Colasanti A.R., *La leadership autorevole*, La Nuova Italia Scientifica, 1997.
Beck U., *Un mondo a rischio*, Einaudi, Torino 2003.
Beck U., *Che cosa è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Roma 2001.
Benedetto, *La Regola,* ed. G. Rossi, Vallombrosa 1999.
Benedetto XVI, *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.
Benedetto XVI, *Deus caritas est*, 25 dicembre 2005.
Benedetto XVI, *Spe salvi*, 30 novembre 2007.
Benedetto XVI, *Discorso ai Membri della Commissione Teologica Internazionale*, 6 ottobre 2006.
Benson R.H., *Il padrone del mondo*, Jaca Book, 2008.
Bernardelli A., Ceserani R., *Il testo narrativo*, Il Mulino, Bologna 2005.
Beretta S., *Globalizzazione e sviluppo: due parole da chiarire*, in *La Società VIII*, 1998, pp. 295-332.
Bianchi P. G., *Ora et Labora. La regola benedettina applicata alla strategia d'impresa e al lavoro manageriale*, Xenia, 2006.
Bichi R., Valtolina G.G., *Nodi e snodi. Progetti e percorsi di integrazione degli stranieri immigrati*, Fondazione I.S.M.U., FrancoAngeli, Milano 2005.
Blandino G., *Filosofia della conoscenza e della scienza*, PUL, Coletti, Roma 1983.
Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985-1997.
Bono E., *Creatività e pensiero laterale*, BUR, 2001.
Borges J.L., *Tutte le opere*, Mondadori, Milano 1984.
Botta F., *Della globalizzazione dello sviluppo sostenibile e degli altri giochi possibili*, Bari 2001.
Boudon R., *Les sense des valeurs*, PUF, Paris 1999.
Boyer C.B., *Storia della matematica,* A. Mondadori, Milano 1997.
Bresciani P.G., *Competenze e comportamento organizzativo*, Edizioni Sinform, Bologna 1998.
Bresciani P.G., *Le competenze modelli di intervento e questioni aperte*, Dossier formazione, *Professionalità*, n. 38,1997.
Bruner J., *Presentazione*, in A. Smorti, *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*, Carocci, Roma 2003, pp. 13-16.
Bruner J., *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge 1996 (tr. it., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997).
Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992 (ed. or. 1990).
Bruni L., Zamagni S., *Economia civile. Efficienza equità e felicità pubblica*, Bologna 2004.
Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1997.

Buber M., *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*, ed. Quiqajon, Magnano (VC) 1990.
Buber M., *Io e tu*, in *Il principio dialogico*, Comunità, Milano 1958, pp. 9-10, 57-59.
Burley-Allen M., *Imparare ad ascoltare*, FrancoAngeli, 1996.
Busacca A., *L'era del cliente*, Il Sole 24 Ore, Milano, 2002, pp. 131-147.
Butera F., Donati E., Cesaria R., *Il Lavoratore diventa piccola impresa*, in *L'impresa*, n. 8, 1996.
Caillè A., *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.
Calvez J.Y., *La Chiesa di fronte al liberalismo economico*, Roma 1994.
Campanini G., *La globalizzazione fra economia, politica e domanda di senso*, in F. Compagnoni S., Privitera, *Il futuro come responsabilità etica*, Cinisello Balsamo, Milano 2002, pp. 60-66.
Canta C.C. (a cura di), *Abitare il dialogo*, FrancoAngeli, 2007.
Carkhuff R., *L'arte di aiutare*, Ed. Centro studi Erickson, Trento 1987.
Carniti P., *La società dell'insicurezza. Lavoro, disuguaglianze, globalizzazione*, Troiana, Enna 2001.
Carrier H., *Dizionario della cultura*, Libreria Editrice Vaticana, 1997.
Casaburi L., *Un albero per aula. Busia: vite al confine tra Kenya e Uganda*, Intra Moenia, Napoli 2007.
Cavallo G., Orlandi G. (a cura di), Rodolfo il Glabro, *Cronache dell'Anno Mille (Storie),* Fondazione Lorenzo Valla / Mondadori, 1989.
Celestini A., *Fabbrica. Racconto teatrale in forma di lettera*, Donzelli, Roma 2003.
Celli P. L., *Un anno nella vita,* Sellerio, 2006.
Cencini A., *Il respiro della vita*. *La grazia della formazione permanente*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2002, 2003[2].
Ceri P., *Dov'è il potere nella globalizzazione?*, in *Il Mulino*, IV (2001), pp. 589-585.
Cesareo V., Vaccarini I., *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
Cesareo V., *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
Cesareo V., *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
Ceserani R., *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari-Roma 1999.
Chittister J., *Fermati e ascolta il tuo cuore. Vivere oggi la Regola di San Benedetto*, Effatà Editrice, Cantalupa, Torino 2005.
Cianni J.L., *Filosofia per disoccupati. Le consolazioni dei problemi del lavoro da Socrate a Schopenhauer*, Rizzoli, 2007.
Civelli F, Manara D., *Lavorare con le competenze,* Guerini e Associati, Milano 1997.
Clarkson M., *A Stakeholder Framework for Analysing and Evaluation Corporate Social Performance*, in *Academy of Management Review*, 1995, vol. 20, n. 1, pp. 92-117.
Clavier D., *La relation bilan des competences, project professionnel et client, Car-*

riérologie, 2, 1993, pp. 63-98.
Clifford J., *The predicament of culture. Twentieth century ethnography, literature, art*, The President and Fellows of Harward College, Harvard 1988 (tr. it., *I frutti puri impazziscono*, Bollati Boringhieri, Torino 1993).
Coleman J., *La responsabilità dell'impresa. Il punto di vista di un sociologo*, in K.J. Hopt, G. Teubner (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986.
Commissione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, UE, Bruxelles 2006.
Comoglio M., *Insegnare educando*, LAS, Roma 1998.
Comoglio M., *Insegnare ad apprendere in gruppo*, LAS, Roma 1995.
Contesini S., Frega R., Ruffini C.M., Tomelleri S., *Fare cose con la filosofia. Pratiche filosofiche nella consulenza individuale e nella formazione*, Apogeo Saggi, 2005.
Coppi P., *Prometeo: dal destino tragico al Dio* ad-veniente, in M. Signore, G. Scarafile, *Libertà, evento, storia*, EMP, Padova 2006, pp. 232-237.
Crea G., Mastrofini F., *Animare i gruppi e costruire la comunità. Indicazioni e metodi per una leadership responsabile*, Dehoniane, Bologna 2004.
Crea G., *I conflitti interpersonali nelle comunità e nei gruppi*, Dehoniane, Bologna 2001.
Crepet P., *Non siamo capaci di ascoltarli*, Einaudi, 2001 e 2006.
Cuomo S., Mapelli A., *Diversity management. Gestire e valorizzare le differenze individuali nell'organizzazione che cambia*, Guerini e Associati, Milano 2007.
Curzi V., *La programmazione delle risorse umane nel quadro della nuova politica di coesione europea (2007-2013)*, *FOP Speciale*, Anno 6, n. 1, pp. 5-10.
D'Agostino S., *La rete, I confini, Le Prospettive. Rapporto apprendistato* 2004, ISFOL collana I Libri dl Fondo Sociale Europeo, Rubettino, 2004
Danneels D., *Sperare. La società depressa*, San Paolo, 2006.
Davril A., Palazzo E., *La vita dei monaci al tempo delle grandi abbazie*, San Paolo, 2002.
De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2006.
De Montmollin M., *L'intelligence de la tache. Elements d'ergonomie cognitive*, Berne Peter Lang, Paris 1984.
De Nitto C., *Responsabilità comunitaria e narcisismo nel processo di globalizzazione*, in *Psicologia, Psicoterapia e Salute*, vol. 8, n. 2, 2002.
De Soto H., *Il mistero del capitale. Perché il capitalismo ha trionfato in Occidente e ha fallito nel resto del mondo*, Garzanti, Milano 2001.
Dell'Olio C., *Istituzioni formative pratiche di coordinamento organizzativo: modelli di pensiero e schemi d'azione del networking nei contesti scolastici*, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, pp. 221-32.
Dell'Olio C., *La scuola in ascolto, la scuola in azione*, in A. Nuzzaci (a cura di), *Pro-*

fili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere, Lionello Giordano, Cosenza 2003, pp. 347-400.
Delors J., *Nell'educazione, un tesoro*, Armando, Roma 1997.
Demetrio D., Formenti L. (a cura di), *L'approccio autobiografico tra cura di sé e cura degli altri*, in *Animazione sociale*, agosto/settembre 1996.
Demetrio D., *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sè*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
Demetrio D., *Raccontarsi*, Raffaello Cortina Editore, 1996.
Diamond J., *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino 2005.
Donati P., *Persona ed istituzioni sociali: la prospettiva della sociologia relazionale*, in *La sociologia della persona. Approfondimenti tematici e prospettive*, a cura del gruppo SPE – Sociologia per la persona Franco Angeli, Milano 2007.
Donati P., *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008.
Donati P., Colozzi I., *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, Il Mulino, Bologna 2006.
Donati P., *L'analisi relazionale: regole, quadro metodologico, esempi*, in P. Donati (a cura di), *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*, CEDAM, Padova 2006, pp. 195-236.
Donati P., *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
Donati P., *Domande sul multiculturalismo*, in Quaderni I.S.M.U., 1999, n. 2, pp. 24-30.
Donati P., *Teoria relazionale della società*, Franco Angeli, Milano 1991.
Donolo C., *Il precario cognitivo*, in *Solcando*, Maggio 2007, pp. 8-9.
Donolo C., *L'intelligenza delle istituzioni*, Feltrinelli, 1997.
Dore R., *Capitalismo di borsa o capitalismo del welfare?*, Bologna 2001.
Dore R., *La globalizzazione dei mercati e la diversità di capitalismi*, Il Mulino, VI, 1996, pp. 1017-1026.
Dunlap A.J. , Andelman B., *How I saved Bad Companies and Made Good Companies Great*, New York 1996.
Esposito R., *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, 2007.
Falsini A., *Progetto professionale*, in F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005.
Farnese M.L., in A. Grimaldi (a cura di), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Temi&Strumenti, ISFOL 2007, p. 29.
Fausti S., *Elogio del nostro tempo*, Ancora, 2006.
Ferrarotti F., *Roma da capitale a periferia,* Laterza, Roma-Bari 1970.
Florenskij P.A., *Ai miei figli. Memorie di giorni passati* (1916-1925), a cura di N. Valentini e L. Îák, tr. it. di C. Zonghetti, Mondadori, Milano 2003.
Folador M., *L'organizzazione perfetta*, Guerini e Associati, 2006.
Fontana S., *Parlare di globalizzazione. Per dire cosa?*, in *La Società VII*, 1997, pp.

357-362.
Fraccaroli F., Rossi A., *Valutazione di un'esperienza di bilancio di competenze, il punto di vista del soggetto*, Risorsa Umana, vol. 6, n. 3-4, 1993, pp. 353-371.
Franta H., Salonia G., *Comunicazione interpersonale*, LAS-ROMA 1981.
Fraser N., *Redistribution or Recognition?: A Political-Philosophical Exchange*, Verso, 2003
Freeman E.R., *Strategic management: a stakeholder approach*, Marshfield, Mass Pitman, 1984.
Freud A., *L'io e i meccanismi di difesa*, Martinelli, Firenze 1967.
Friedman T., *Il mondo è piatto. Breve storia del ventunesimo secolo*, Mondadori, Milano 2006.
Friedman T., *Le radici del futuro. La sfida tra Lexus e l'ulivo: che cos'è la globalizzazione e quanto costa la tradizione*, Mondadori, Milano 2001.
Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Serie Bianca, Feltrinelli, Milano 2007.
Gallino L., *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, 2007.
Gallino L., *L'impresa irresponsabile,* Einaudi, 2005.
Gardenswartz L., Rowe A., *Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide*, Pfeiffer, San Diego 1998.
Garelli F., Palmonari A., Sciolla L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, 2006.
Geertz C., *Works and lives. The antropologist as author*, Standford University Press, Standford 1988 (tr. it., *Opere e vite*, Il Mulino, Bologna 1988).
Genette G., *Figures III*, Editions du Seuil, Paris 1972 (tr. it., *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino 1976).
Gergen K. J., Gergen M.M., *Psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1990.
Giddens A., *Il nuovo paradigma della globalizzazione*, La Repubblica, 8 novembre 2006.
Giovannetti P., *La letteratura italiana moderna e contemporanea. Guida allo studio*, Carocci, Roma 2001.
Giovanni Paolo II, *Lett. En., Centesimus annus*, 1 maggio 1991, *AAS* 83, 1991, pp. 793-867.
Giovanni Paolo II, *Lett. En., Sollicitudo rei socialis*, 30 dicembre 1987, *AAS* 80, 1988, pp. 513-586.
Giovanni Paolo II, *Lett. Enc., Redemptor hominis*, 4 marzo 1979, *AAS* 71 I, 1979, pp. 257-324.
Giovine M. *et al.*, *La qualità del lavoro in Italia - seconda indagine*, I Dossier del mercato del Lavoro, PON Ob. 1, ISFOL 2007.
Girotti L., *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Vita e Pensiero, Milano 2006.
Giusti S., Batini F., Del Sarto G., *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento 2007.
Goleman D., *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano 2006.

GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996.
GOMARASCA P., *Identità e Differenze nelle politiche multiculturali*, in V. CESAREO, *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 31-44.
GRESHAKE G., *Il Dio unitrino. Teologia trinitaria*, Queriniana, Brescia 2000.
GRIMALDI A. (a cura di), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Temi&Strumenti, ISFOL 2007.
GRÜN A., *Benedetto da Norcia*, Ed. Queriniana, 2006.
Habermas J., *Lotta di riconoscimento nello stato democratico di diritto*, in J. HABERMAS, C. TAYLOR, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 63-110.
HABERMAS J., TAYLOR C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2002.
HANNERZ U., *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna 2000.
HÉNAFF M., *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia*, Città Aperta, 2002.
HONNETH A., *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano 2002.
HONNETH A., *Riconoscimento e disprezzo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 1993.
HOPT K.J., TEUBNER G. (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, Franco Angeli, Milano 1986.
HOWE L. R., *Il miracolo del dialogo*, Edizioni ADP, Roma 1996.
HUNTINGTON S.P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon e Schuster New York 1996 (tr. it., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, 2 ed., 2000).
IANNIS G., POGGESI P., *Giovani tra scuola e lavoro*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2001.
IANNIS G. (a cura di), *Orientamento e integrazione socio-lavorativa per soggetti svantaggiati*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2000.
ILDEGARDA DI BINGEN, *Scivias,* ed. A. Führkötter – A. Carlevaris, CCCM 43, 43 A. Turnhout 1978.
ILDEGARDA DI BINGEN, *Ordo virtutum. Il cammino di Anima verso la salvezza,* ed. M. Tabaglio, lat. – it., Gabrielli Editori, Verona 1999.
IMODA F., *Antropologia interdisciplinare e formazione*, EDB, Bologna 1997.
JEDLOWSKI P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
JONAS H., *Il principio di responsabilità*, Einaudi, Torino 1990 (ed. or. *Das prinzip verantwortung*, Frankfurt A. M., Surkamp, 1984).
JORAS MM., *Le bilan de competences*, Presses Universitaires de France, Paris 1995.
JUNG C.G., *Gesammelte Werke*, vol.16, 340. (tr. it., in *Opere*, Boringhieri, Torino 1976).
JÜNGEL E., *Dio mistero del mondo*, Queriniana, Brescia 2004.
KLEIN N., *Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*, Rizzoli, Milano 2007.
KLOBAS J., *Oltre Wilkipedia. I wiki per la collaborazione e l'informazione*, Sperling & Kupfer Editori, 2007.
KYMLICKA W., *Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford,

Oxford University Press 1995 (tr. it., *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna 1999).
La Spina A., *Società aperta, integrazione e limiti del multiculturalismo*, in M. Grasso (a cura di), *Intercultura, servizi sociali e nuove cittadinanze*, in *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo*, Studi e Ricerche, 2004, vol. 37, pp. 57-65.
Lanza S., *Maternità ed educazione cristiana. Le prime parole della fede: contesti e itinerari. Una scelta problematica*, in *Lateranum* 63 (1997/3), pp. 471-495.
Le Boterf G., *Costruire les compétences individuelles*, Les Editions d'Organisation, Paris 2000.
Le Goff J., Schimitt C., *Dictionaire raisonné de l'Occident médiéval*, [Paris 1999], Roma-Bari 1991.
Le Goff J. (a cura di), *L'uomo medievale*, [Paris 1999], Roma-Bari 1991.
Le Moine C. (a cura di), *Risorse per il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano 2003.
Le Moine C., *Evaluation et bilan des competences*, Revue Euroéeenne de Psychologie Appliquée, vol. 48, n. 4, pp. 243-249, 1998.
Levin D., *Scrivere un romanzo*, Dino Audino, Roma 2004.
Levinson M., *The Box. La scatola che ha cambiato il mondo*, Egea, Milano 2007.
Levorato M.C., *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000.
Levy Leboyer C., *La gestion des competences*, Les Editions d'Organisation, Paris 1996.
Levy Leboyer C., *Le bilan de competences*, Les Editions d'Organisation, Paris 1998.
Lo Verde F.M., Cappello G., *Mutliculturalismo e comunicazione*, FrancoAngeli, 2008.
Lonergan B., *Insight*, London 1957, XII, 2.
Luria A.R., *Malen'kaja knizka o bol'soj pamjati*, Izdatel'stvo Moskovkogo Universiteta 1968 (tr. it., *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla*, Armando, Roma 1978).
Lyotard J.F., *La condition post-moderne*, Les Editions de Minuit, Paris 1979 (tr. it., *La condizione post-moderna*, Feltrinelli, Milano 1981).
Mancaniello M.R., *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogia*, Edizioni ETS, Pisa 2002.
Mantovani G., *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. *Nuova edizione*, Giunti, Firenze 2005 (I ed., Giunti, Firenze 1998).
Mastracci C., Ajello A.M., Meghnagi S., *IL bilancio di competenze personali e professionali*, La Nuova Italia, Milano 2000.
Mauss M., *Essai sur le don. Form et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, in M. Mauss, Œuvres, Minuit, Paris 1950, vol III.
Melina L., *Amore, desiderio e azione*, in L. Melina, J. Noriega, *Domanda sul bene e domanda su Dio*, PUL - Mursia, Roma 1999, pp. 91-108.
Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano 2003.
Milan G., *Educare all'incontro*, Città Nuova, Roma 1994.

MOECOVICI S., *Psychologie sociale des relations à autrui*, Nathan, Paris 1996.
MORCELLINI M. (a cura di), *La scuola delle modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, 2004.
MOREDA DE LECEA C., *Riflessioni etiche sull'economia odierna*, in *La Società IX*, 1999, pp. 271-291.
MORGAN G., *Images of Organization,* Sage, Beverly Hills, CA 1986 (tr. it., *Images: le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano 1993).
MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffella Cortina, Milano 1999.
MUSU I., *Riflessioni introduttive per una discussione sul neoliberismo*, in *La Società V*, 1995, pp. 333-342.
NONAKA I., TAKEUCHI H., *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York 1995 (tr. it., *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997).
NONAKA I., *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, in *Organization Science*, 1994, 5, N.1, pp. 14-37.
NONAKA I., *The Knowledge-Creating Company*, in *Harvard Business Review*, Nov.-Dec., 1991, pp. 96-104.
NONAKA I., *Creating Organizational Order Out of Chaos: Self-Renewal of Japanese Firms*, *California Management Review*, 1988, 30, 3, pp. 57-73.
ODDONE I., RE A., BRIANTE G., *Esperienza operaia, coscienza di classe, e psicologia del lavoro*, Einaudi, Torino 1977.
ONIDA F., *La globalizzazione aumenta o riduce disuguaglianze e povertà?*, Il Mulino, 2002, pp. 131-139.
Ordine degli Psicologi del Lazio e di Fivol*, Competenze psicologiche nel terzo settore*, Franco Angeli, Milano 2005.
OREFICE P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche di creazione locale dei saperi,* Liguori, Napoli 2006.
OREFICE P., GUETTA S. (a cura di), *Adolescenti, relazione d'aiuto, integrazione degli interventi*, ETS, Pisa 2003.
OREFICE P., *Domini Conoscitivi*, Carrocci, Roma 2001.
ORR J., *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità. La memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio 1995.
PADUA D., *Sociologia del Diverity management. Il valore delle differenze culturali*, Morlacchi, 2007.
PAGOTO P. (a cura di), *Imparare per Innovare,* voll. 1 e 2 e CD Rom, II ed. ISFOL, Roma 2006.
PAGOTO P., *Educare all'intership. Da insegnare a trasmettere*, Osservatorio ISFOL n. 1 - 2005 (gennaio-febbraio), pp. 1-24.
PAGOTO P., *Dalla globalizzazione competitiva alla globalizzazione partecipativa*, Osservatorio ISFOL n. 4 - 2005 (luglio-agosto), pp. 102-160.
PAGOTO P. (a cura di), *Sviluppo del territorio nella New e Net Economy*, I libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Roma 2003.
PAGOTO P. (a cura di), *dal Welfare al Web*, ISFOL, Roma 2001.

PAGOTO P. (a cura di), *Voglia di fare,* ISFOL, Roma 1998.
PAGOTO P. (a cura di), *Impara a Intraprendere*, ISFOL, Roma 1989.
PALAZZETTI M., PALLANTE M., *L'uso razionale dell'energia. Teoria e pratica del negawattora*, Bollati Boringhieri, Torino 1997.
PALLANTE M., *Decrescita e migrazioni*, Edizioni per la Decrescita Felice, 2009 (in corso di pubblicazione).
PALLANTE M., *Discorso sulla decrescita. Manifesto per una felice sobrietà.* (Con CD audio), Luca Sossella Editore, 2008.
PALLANTE M., *La decrescita felice. La qualità della vita non dipende dal PIL,* Editori Riuniti, 2005.
PALLANTE M., *Le tecnologie di Armonia,* Bollati Boringhieri, 1994.
PALLANTE M., *Ricchezza Ecologica*, Manifestolibri, Roma 2003.
PALLANTE M., *Metamorfosi di Bios. Le molecole raccontano,* Editori Riuniti, 2003.
PALLANTE M., *Un futuro senza luce? Come evitare i black out senza costruire nuove centrali*, Editori Riuniti, 2004.
PALLANTE M. (a cura di), *Un programma politico per la decrescita,* Edizioni per la Decrescita Felice, 2008.
PANZARANI R., *L'innovazione a colori: una mappa per la globalizzazione*, Luiss University Press, Febbraio 2008.
PAOLAZZI L., *Globalizzazione dei mercati e sfide etiche*, Urbino 1997.
PEARN M., KANDOLA R., *L'analisi delle mansioni, dei compiti e dei ruoli*, FrancoAngeli, Milano 1995.
PEAVY V., *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century*, Trafford Publishing, Victoria, B.C., Canada 1997.
PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
PICCARDO C., NARDIN R., CORSI S., *La sapienza monastica: una tradizione vivente,* Borla 2006.
POHL F., *Il morbo di Mida*, Delos Books, 2007.
POHLENZ M., *La Stoa*. *Storia di un movimento spirituale*, (or. ted. Göttingen 1959), La Nuova Italia, Firenze 1967, II.
POLANY M., *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan, London 1966 (tr. it., *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1979).
POLI G. F., CREA G., *Dall'autorità all'autorevolezza. Per una leadership in tempo di crisi*, Editrice Rogate, 2008.
PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995.
POPPER K.R., *The open society and its enemies*, 2 voll., Routledge London (tr. it., *La società aperta e i suoi nemici*, 2 voll., Armando, Roma 1986).
POSSENTI V., *Nichilismo e metafisica. Terza navigazione*, Armando, Roma 2004.
PRAHALAD C.K., HAMEL G., *The Core Competences of the Corporation*, in *Harvard Business Review*, 1990, 6, 3, pp. 79-91.

PUNZO V., *Il fenomeno migratorio: dall'emergenza all'integrazione. Con una ricerca sui centri di accoglienza a Palermo*, E.A.A. Pittigrafica, Palermo 2004.
QUEIROLO PALMAS L., *Le fabbriche della formazione*, L'Harmattan Italia, 1996.
RAMPINI F., *L'impero di Cindia. Cina, India e dintorni: la superpotenza asiatica da tre miliardi di persone*, Mondadori, Milano 2006.
RAWLS J., *A Theory of Justice*, Oxford University Press, Oxford, 1999 (Revised edition of: *A Theory of Justice*, Harvard University press and Oxford University Press, 1971).
REGGE T., PALLANTE M., *Scienza e ambiente. Un dialogo*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
RICCI M., *Cambio d'epoca. Il mondo nel nostro computer*, ins. La Domenica, La Repubblica, 17 luglio 2005.
RICOEUR P., *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
RICOEUR P., *Le concept de responabilité*, in *L'Esprit*, n. 206, 1994.
RICOEUR P., *Temps et récit*, Seuil, Paris 1983.
RITTER T., *The Networking Company. Antecedents for Coping with Relationships and Networks Effectively*, in *Industrial Marketing Management*, 1999, 28, pp. 467-79.
ROGERSON J.W., *Antropologia e Antico Testamento*, Marietti, Casale Monferrato 1984.
ROMEO E., *I solitari di Dio*, Rubbettino, Rai-Eri, 2005.
RONDONI D., *Chi si "sporca le mani" con i giovani?*, Noi. Genitori & figli, supplemento ad Avvenire, 28/06/08.
ROSSI S., *Costruire una leadership responsabile*, Osservatorio ISFOL n. 1 - 2005 (gennaio-febbraio), pp. 25-40.
RUFFINI C., SARCHIELLI V., *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano 2001.
RUTELLI P., AGUS M., CABONI R., *Lavoro e identità psico-sociali*, FrancoAngeli, 2007.
RYLE G., *The Concept of Mind*, Hutchinson, London 1949.
SACCO P.L., *Prima Giornata della Cultura Ambientale per uno sviluppo sostenibile*, Modena, 14 ottobre 2006.
SACKS O., *The man who mistook his wife for a hat*, New York 1985 (tr. it., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2008).
SALVINI G., *La globalizzazione dopo l'11 settembre*, in *La Civiltà Cattolica*, 2002, pp. 542-554.
SANNA I., *Legge di natura e interculturalità*, Studium, Roma 2006.
SANNA I., *L'antropologia cristiana tra modernità e post-modernità*, Queriniana, Brescia 2001.
SAPELLI G., *Introduzione*, in K.J. HOPT, G. TEUBNER (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986.
SARBIN T. (a cura di), *Narrative psychology*, Praeger, New York 1986.
SARTORI G., *Pluralismo, multiculturalismo ed estranei. Saggio sulla società multietnica*, BUR, Milano 2000.
SASSEN S., *Sociologia della globalizzazione*, Einaudi, 2007.
SASSEN S., *Territorio, civiltà, diritti*, Mondadori, 2008.

Savona P., *Geopolitica economica. Globalizzazione, sviluppo e cooperazione*, Sperling & Kupfer, Milano 2004.
Scarpa L., *Volersi bene senza farsi male*, Bruno Mondadori, Milano 2007.
Scarpa L., *L'arte di essere felici e scontenti. Costruire il mondo comunicando*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
Schein E.H., *The Corporate Culture Survival Guide*, Jossey-Bass, San Francisco, ca, 1999 (tr. it., *Culture d'impresa*, Raffaello Cortina, Milano 2000).
Schein E.H., *Lezioni di consulenza,* Raffaello Cortina Editore, 1992.
Schön D., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006.
Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
Scola A., Flores D'Arcais P., *Ateismo della ragione e ragioni della fede*, Marsilio, 2008.
Scola A., *La tecnoscienza soffoca la ratio*, Agorà, Avvenire 19/03/08.
Scoppola P., *Un cattolico a modo suo*, Morcelliana 2008.
Seguy J., *Une sociologie des sociétés imagineés: monachisme et utopie*, in "Annales ESC" 1971, pp. 328-354.
Selvatici A., D'Angelo M.G. (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano 1999.
Selvatici A., *Il bilancio di competenze come azione orientativa*, Quaderni di Orientamento della Regione Friuli Venezia-Giulia, n. 17, dicembre 2000.
Selvatici A., *Il bilancio di competenze un nuovo termine o una nuova azione?*, Dossier Formazione, Professionalità, n. 38, 1997.
Selz M., *Il pudore. Un luogo di libertà*, Einaudi Vele, 2005.
Sen A., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, 2002.
Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano 2000.
Sen A., *Laicismo indiano*, Milano 1999.
Servadio L., *La scuola torni ai talenti individuali*, Agorà, Avvenire 27/02/08.
Singley M.K., Anderson J.R., *The Transfer of Cognitive Skill*, Harvard University Press, Cambridege, ma 1989.
Smorti A. (a cura di), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze 1997.
Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze 1994.
Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze 1994.
Smorti A., *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze 2007.
Smorti A., *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*, Carocci, Roma 2003.
Soda G., *Reti tra imprese*, Carocci, Roma 1998.
Spencer L.M., Spencer S.M., *Competence at Work. Models for a Superior Performance*, Wiley, New York, ny 1993 (tr. it., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995).
Spineto N., *I simboli nella storia dell'uomo*, Jaca Book, Milano 2002.
Staples Lewis C., *Le cronache di Narnia*, Mondadori, 2005.

STIGLITZ J.E., *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Torino 2002.
STRIANO M.P., *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli 2000.
TAGLIAPIETRA A., *La forza del pudore. Per una filosofia dell'inconfessabile*, Rizzoli, 2006.
TAPSCOTT D., WILLIAMS A. D., *Wikinomics. La collaborazione di massa che sta cambiando il mondo*, Rizzoli, Milano 2007.
TAYLOR C., *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, 1994.
TAYLOR C., *The politics of Recognition*, Princeton University press, 1992 (tr. it., *La politica del riconoscimento*, in J. E. HABERMAS, C. TAYLOR, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento,* Feltrinelli, Milano 1998, pp. 9-62.
TESTA A., *La parola immaginata*, Nuova Pratiche Editrice, Milano 2000.
TETTAMANZI D., *L'uomo del cuore: anima e forza della città. Per una rinnovata responsabilità sociale*, Milano 2007.
TODOROV T., *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007.
TOSO M., *La dottrina sociale e il futuro della società contemporanea*, in F. COMPAGNONI, S. PRIVITERA S., *Il futuro come responsabilità etica*, Cinisello Balsamo, Milano 2002, pp. 210-246.
TOURAINE A., *Libertà, uguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano 1998.
TRENTIN G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano 2004.
TRENTIN G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento a rete,* Franco Angeli, Milano 2003.
UNDP, *Human development Report 1999*, New York 1999.
VARISCO B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002.
VATTIMO G., ROVATTI P. A., *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983.
VEGETTI FINZI S., BATTISTIN A.M., *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2001.
VERWEYEN H., *La parola definitiva di Dio. Compendio di teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 2001.
VIRILIO P., IRILIO P., *L'arte dell'accecamento*, Raffaello Cortina, 2007.
VITULLO A., *Leadership riflessive. La ricerca di anima nelle organizzazioni*, Apogeo, 2007.
VON BALTHASAR H.U., *L'ultmo atto. Teodrammatica* V, Jaca Book, Milano 1985.
VYGOTSKIJ L.S., *Pensiero e linguaggio*, Universitaria Barbera, Firenze 1962.
WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JAKSON DON D., *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton, New York 1967 (tr. it., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971).
WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H. (a cura di), *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, Roma 1978.
WELTE B., *Sulla traccia dell'eterno*, Jaca Book, Milano 1976.
WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006 (ed. or. 1998).

WHITE H., *The value of narrativity in the representation of reality*, in W.J.T. MITCHELL, *On narrative*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1980, pp. 1-24.
WIEWORKA M., *La differenza culturale*, Laterza, Bari 2002.
WILSON W.J., *The Bridge Over the Racial Divide Rising Inequality and Coalition Politics*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles 1999.
WISPÈ L., *Altruism, sympathy, and helping*. *Psychological and sociological principles*, Academic Press, New York 1978.
WOLFF H.W., *Antropologia dell'Antico Testamento*, Queriniana, Brescia 1975.
WORLD BANK, *World Development Report 2001*, New York 2001.
ZAMAGNI S., *Economia civile e società globale. Elementi per un progetto sostenibile*, in *ACLI, Umanizzare l'economia. Una sfida alla globalizzazione*, Saronno, Varese 2000, pp. 87-98.
ZAMAGNI S., *Il messaggio della "Centesimus Annus" nell'epoca della globalizzazione*, in *La Società X*, 2000, pp. 401-418.
ZAMAGNI S., *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma 2007.
ZAMAGNI S., *Requisiti morali di un nuovo ordine sociale e economia civile*, in S. ZAMAGNI, *Economia, democrazia, istituzioni in una società in trasformazione*, Bologna 1997, pp. 125-131;
ZIMMERMANN B.J., *The Inherent Drive to Chaos*, in P. LORANGE *ET AL.*, *Implementing Strategic Processes: Change, Learning and Cooperation*, Basil Blackwell, Oxford 1993, pp. 373-93.
ZUCCHERMAGLIO C., ALBY F., *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma 2006.
ZUFLUCHT, in *Worte in Wesen*, München 1959.

Segnalazioni discografiche

Canti estatici di Hildegard von Bingen, RED - Altri Suoni, 8 (1996).
Hildegard von Bingen, *Ordo Virtutum,* Sequentia. Ensemble für Musik der Mittelalters (1982) RCA Deutsche Harmonia Mundi - Stereo Digital.
Symphoniae (Geistliche Gesänge - Spiritual Songs), Sequentia. Ensemble für Musik der Mittelalters (1983), RCA Deutsche Harmonia Mundi.

FQI

WEBGRAFIA GENERALE

Serendipity *è una parola coniata dal letterato Horace Walpole, che nel 1754 la spiega scrivendo ad un amico. Il racconto narra delle scoperte meravigliose "per caso e per sagacia" che i principi facevano durante i loro viaggi. Oggi* ***Serendipity*** *è un concetto filosofico con cui si indica la possibilità di scoprire una cosa non cercata e imprevista mentre se ne sta cercando un'altra.*
Il termine, però, non fa riferimento solo ad un incidente della conoscenza, ma a quella stessa base del famoso precetto di Pasteur: ***il caso favorisce la mente preparata****.*
Allora, da qui in poi ... buona ***Serendipity!***

In rete per saperne di più ...

ec.europa.eu/italia
www.aspcp.org
www.cedefop.europa.eu
www.centrorisorse.org
www.circumlavorando.it
www.competenzasociale.it
www.conferenceboard.ca
www.cris-italia.info
www.dfes.gov.uk
www.employment-studies.co.uk/
www.europa.eu.int
www.europa.formez.it/capacity_building.html
www.europalavoro.it
www.europass-italia.it
www.evolutionschool.com
www.federcomin.it
www.ilsecolodellarete.it
www.interculturaldialogue.eu
www.isfol.it
www.isfol.it/orientaonline
www.italialavoro.it
www.keyskillssupport.net
www.laoc.eu
www.lavoro.gov.it,
www.lifelonglearning.co.uk/dearing/search.htm
www.linux.co
www.narrazioni.it
www.nwrel.org/comm/programs.html
www.occupabile.it
www.orientamento.it
www.pratichefilosofiche.com
www.professioneorientamento.it/sezioneE.htm
www.scuolaholden.it
www.sicof.it
www.society-for-philosophy-in-practice.org
www.warwick.ac.uk
www.webscuola.tin.it
www.welfare.gov.it/europalavoro
www.xformare.it
e ...
http://www.hana-ess.eu.dodea.edu/activities/video/dog_screen_clean.swf

COSA È IL PROGETTO FLAI-*LAB*

perché ...

Il **Progetto FLAI-*lab***, Formazione Lavoro Autonomo Imprenditorialità - *laboratorio per un futuro sostenibile,* è un laboratorio di co-partecipazione che offre ai decisori dello sviluppo locale, agli operatori e agli esperti della formazione un luogo di apprendimento e crescita relazionale centrato sullo sviluppo integrale della persona e delle sue potenzialità imprenditoriali.

Il **Progetto FLAI-*lab*** esplora e suggerisce iniziative di orientamento, di formazione e percorsi di iniziativa imprenditoriale per il sistema educativo e formativo obbligatorio e permanente. È un Progetto istituzionale che opera su linee di indirizzo europeo volte ad aiutare operatori della formazione, imprese e cittadini nella lettura e comprensione dei fenomeni che rapidamente si formano, transitano e costituiscono il nostro presente.

La corretta implementazione di luoghi e stili del "fare comunitario", l'interesse per la comprensione della logica a rete, sia locale in tutti i contesti e le sue forme d'azione che dell'internet, costituiscono uno dei nuclei portanti della filosofia operativa del Progetto. Stimolare la costruzione di una mentalità attiva, in un presente scelto e condiviso, è tra gli obiettivi prioritari delle ricerche-azione e dei laboratori di coformazione partecipativa e relazionale promossi dal Progetto.

Il **Progetto FLAI-*lab***, in concertazione con il **C**omitato **T**ecnico **S**cientifico, propone linee di indirizzo e produce prototipi didattici, di pronto utilizzo nel campo della formazione e dell'occupabilità per capitalizzare e migliorare il proprio percorso formativo professionale e promuove sperimentazioni finalizzate a migliorare l'apprendimento e l'occupabilità dei partecipanti.

per chi ...

Le strategie di sensibilizzazione, formazione e orientamento promosse dal **Progetto FLAI-*lab*** vedono i Centri di Formazione Professionale, gli Istituti Scolastici, le Università, le Scuole di alta formazione e le Agenzie per l'Impiego, come soggetti chiave nel facilitare un adeguato inserimento della fascia d'utenza, sempre più eterogenea, che si presenta nel mondo del lavoro.

Il Progetto FLAI-lab promuove Tavoli di co-progettazione con diversi Attori (Istituti Scolastici, Centri di Formazione Professionale, Camere di Commercio, Pubbliche Amministrazioni Locali, Agenzie di Sviluppo, Incubatori d'Imprese, Studi di Progettazione...) e quanti sono potenzialmente in grado di fornire un elevato valore aggiunto nella gestione e nel monitoraggio di progetti di promozione del territorio, strutturati con una logica di rete funzionale ad uno sviluppo locale, sostenibile, integrato, equo e solidale. Trasversalmente alla necessità di potenziamento, integrazione e valorizzazione dei sistemi di rete - relazionale, sociale e virtuale - il Progetto FLAI-*lab* considera prioritaria l'importanza di accompagnare gli Attori partecipanti alle sperimentazioni, verso una maggiore consapevolezza del valore aggiunto della condivisione, base cardine di ogni capacità di "fare rete".

cosa fa ...

La costruzione di pratiche di rete riguardanti le politiche territoriali, è un tassello fondamentale per la stabilità europea. Una efficace integrazione di politiche regionali non può prescindere dalla costruzione di azioni strategiche co-progettate, condivise, flessibili e soprattutto integrate ai contesti specifici territoriali in cui operano, alle reti di Attori ed alle potenzialità e risorse che ogni politica sociale offre al contesto di riferimento. Governare in maniera strategica ed efficace la "fluidità" degli attuali meccanismi sociali, significa assumere la dimensione qualitativa dello sviluppo del territorio nello studio dell'integrazione dei processi formativi - particolarmente quelli legati alla formazione relazionale e partecipativa - con le agenzie educanti.

Per rispondere a queste esigenze il Progetto **FLAI-*lab*** si propone di:

far crescere esperienze di ***comunità di pratica*** tra gli operatori dei sistemi, al fine di mettere a punto nuovi modelli e metodologie per lo sviluppo di imprenditorialità e di figure manageriali di nuova generazione;

definire ***modelli progettuali*** di formazione in grado di indicare le competenze professionali necessarie a fertilizzare l'innovazione e di sostenere e promuovere strategie di apprendimento per decisori;

identificare l'***habitat favorevole*** per educatori, docenti ed operatori dei sistemi, scolastico e professionale, per ampliare le potenzialità degli agenti primi dello sviluppo locale: i giovani ed i lavoratori;

progettare, produrre e sperimentare ***materiali didattici***, informatici e multimediali, di supporto ai diversi percorsi formativi. I nostri prototipi vengono gratuitamente messi a disposizione degli utenti e possono essere ri-editati, tramite apposite convenzioni, dai soggetti - pubblici e privati - che si impegnano a diffonderli senza oneri a carico dei propri utenti.

I modelli, elaborati in sede di ricerca, vengono sottoposti al **C**omitato **T**ecnico **S**cientifico che ha il compito di verificarne la solidità, la congruenza e l'applicabilità.

Il **Progetto FLAI-*lab*** è un contenitore-laboratorio particolarmente adatto per indagare ed approfondire tematiche trasversali o di particolare "attualità" formativa ed occupazionale anche in collaborazione con Enti di sviluppo territoriale, Regioni, Province, Comuni, Istituzioni scolastiche e formative, pubbliche e private. Il taglio dei prodotti, *friendly use*, li rende di facile ed immediato approccio all'utente finale e ne consente un'ampia diffusione in sedi di sviluppo territoriale oltre che formative e scolastiche.

con chi opera ...

Il **Progetto FLAI-*lab*** opera in collaborazione con il **C**omitato **T**ecnico **S**cientifico, in cui sono rappresentati Enti, Organismi e Istituzioni, pubbliche e private, locali, nazionali ed europee.

cosa produce ...

Il **Progetto FLAI-*lab*** realizza indagini e approfondimenti di tematiche trasversali e di particolare rilevanza nel campo dell'occupazione, in collaborazione con enti di

sviluppo territoriale, regioni, province, comuni, istituzioni scolastiche e formative, pubbliche e private.
Le best practices, individuate nelle ricerche-azione, confluiscono in proposte editoriali, piattaforme virtuali, seminari e Lab-Forum di sperimentazione al fine di contribuire a definire modelli di progettazione e intervento per valorizzare i diversi fattori di successo individuati.
Attraverso le esperienze condivise, si intende favorire il coordinamento degli Attori che partecipano ai percorsi formativi ed ai **Forum Nazionali** e **Locali** che vengono organizzati nel corso delle attività annuali di ricerca.

cosa offre ...
Le nostre pubblicazioni

I multimediali ...
Le produzioni multimediali sono un'occasione di partecipazione e condivisione di argomenti comuni per gli studiosi e gli esperti di pedagogia organizzativa, i decisori e gli operatori dei sistemi formativi e i lavoratori autonomi, gli imprenditori e altre figure del mercato del lavoro che intervengono agli incontri periodici promossi dal progetto. Tali prodotti, tutti accompagnati dal testo in piano, possono essere utilizzati anche come punto di partenza per un dibattito d'aula nelle sessioni di lavoro a carattere formativo-educativo. Troverete le produzioni multimediali nel CD allegato.

Ascoltare per semplificare (2006), suddiviso in due brevi multimediali con accompagnamento musicale, è stato progettato per facilitare l'apprendimento e sviluppare l'ascolto attivo in apertura delle sessioni formative.
Il primo file, *Formazione in azione*, dedicato alla molteplicità dei significati e delle valenze della formazione, sottolinea l'importanza della riflessione per cogliere il senso delle parole (4 minuti ca.).
Il secondo, *Ascoltare è dialogare*, dedicato all'uso regolato e intelligente dell'ascolto ed al significato dinamico, creativo e arricchente del silenzio, indica come la parola comunicativa che forma, nasca dall'ascolto reciproco (7 minuti ca.).

Le forme del sapere (2005), focalizza l'attenzione sulle configurazioni reticolari e sulle competenze professionali implicite delle comunità di apprendimento (7 minuti ca.).

Sapere: il presente della memoria (2005), suddiviso in due multimediali, ciascuno di 20 minuti circa, con accompagnamento musicale, è utilizzabile per animare le sessioni dei Laboratori di formazione relazionale partecipativa.
Il primo file, *Il sapere*, approfondisce i differenti aspetti del sapere a rete.
Il secondo, *Le regole*, propone riflessioni e orientamenti per le comunità professionali, di pratica e territoriali, che entrano in un processo di rete.

Le schegge della Conoscenza (2003), si sofferma su vari aspetti dell'apprendimento ed è utilizzabile per stimolare riflessioni sul senso di un comune operare nella società della conoscenza e per promuovere capacità di partecipazione a rete per la costituzione un Tavolo di co-progettazione.

I testi ...

Imparare per Innovare. Vol 1, Appunti per Artigiani del Net-sapere; Vol. 2, Strumenti per le reti che cambiano (2 edizioni, 2005-2006). È un testo da sperimentare, ma anche da meditare e da gustare. Il primo volume orienta lo sguardo del lettore sulla dimensione complessità legata ai temi della rete. Il secondo volume offre indicazioni sperimentali per sviluppare un supporto operativo *blended* di *empowerment* organizzativo. I volumi sono il risultato della ricerca-azione 2004-2005 sulla formazione relazionale e partecipativa. ***Imparare per Innovare*** offre agli operatori della formazione e ai decisori dello sviluppo locale un *luogo* per educare a fare rete nell'azione. Il ***CD rom Imparare per Innovare*** allegato ai volumi, costituisce parte integrante del percorso sperimentale; vi sono contenuti materiali non presenti nel cartaceo utili per approfondire le tematiche presentate. (*Disponibile*).

Sviluppo del territorio nella New e Net Economy. *(Collana Libri del FSE 2003).* Il volume, contenente la ricerca-azione 2002-2003, indaga su dinamiche locali come: capacità di cambiamento, imprenditività, micro-imprenditività di un territorio. Il testo propone elementi per rispondere a quesiti relativi all'uso consapevole delle Nuove tecnologie (NTIC) da parte delle PMI ed alla facilitazione dei processi di apprendimento della new e net economy nelle PMI, processi in cui la Pubblica Amministrazione può giocare un ruolo importante. (*Disponibile*, anche in *Cd rom*).

Dal Welfare al Web. (2 edizioni 2001-2003). Formazione, lavoro autonomo, imprenditorialità, modelli, strumenti e competenze per la *e-innovation*. Il volume, contenente la ricerca-azione 2000-2001, presenta una *e*-Mappa dell'*e*-Word - con idee di occupabilità per lo sviluppo in rete – ed offre *glossario*, bibliografia, siti e indirizzi utili. (*Disponibile*).

Opportunità in Rete. *Cd rom* multimediale, interattivo e documentale del Progetto FLAI-*lab* Web2000, del volume "*dal Welfare al Web*", completo dei materiali metodologici di ricerca 2000-2001. (*Disponibile*).

Voglia di fare. (2 edizioni 1998-1999). Manuale di occupabilità e imprenditorialità, contenente la ricerca-azione 1998, con glossario, thesaurus, bibliografia, siti e indirizzi utili, (1999). *(Disponibile* anche in *Cd rom).*

Trova l'impresa. Mappa di opportunità imprenditoriali per macro eventi con schede dei microsettori economici analizzati e potenziale di *job creation*. Abstracts delle schede in inglese e francese (1999). *(Solo consultazione)*.

Dall'evento al modello. Opportunità imprenditoriali per il territorio. FrancoAngeli 1999, rapporto metodologico di analisi per progettare i bisogni formativi di un evento, valutare le necessità del territorio per valorizzare al meglio le sue particolarità e mettere in luce le potenzialità presenti e latenti di sviluppo di nuova occupazione (1999). *(Solo consultazione)*.

Progetto FLAI-lab Giubileo. *Cd rom* multimediale, interattivo e documentale del Progetto FLAI-*lab* 1999, che include i materiali metodologici di ricerca 1999. *(Disponibile).*

dove e a chi rivolgersi ...

PROGETTO FLAI-*LAB*
Isfol, via G.M. Lancisi, 29, 4°p.
00161 – Roma

Responsabile del Progetto:
Patricia Pagoto
mailto: p.pagoto@isfol.it

Equipe di coordinamento:
Chiara Loasses e Valentina Punzo

Tel 06/44590712 - 714 Fax. 06/44590706

mailto: flailab.online@isfol.it
Sito internet: www.isfol.it (vai alle Ricerche tra le Attività dell'Istituto o digita il seguente indirizzo: http://www.isfol.it/Istituto/Attivita/Ricerche/Progetto_Flailab/index.scm)

RINGRAZIAMENTI

Grazie ... a tutti i componenti del Comitato Tecnico Scientifico, ai colleghi dell'ISFOL che in questi anni hanno offerto la loro disponibilità e competenza alle azioni di Progetto, ai partecipanti dei Lab-Forum FLAI-*lab* e agli studiosi esterni all'Istituto che, con la loro presenza, professionalità e interesse, hanno stimolato e sostenuto il percorso tematico di co-formazione del Progetto FLAI-*lab. In particolare, grazie a*: *Giuditta Alessandrini, Paola Alessandrini, Sebastian Amelio, Alessandro Baccelli, Federico Batini, Corrado Beguinot, Paolo G. Bianchi, Andrea Bixio, Cristina Bonadei, Paolo Botta, Francesca Bulla, Francesco Campilongo, Luciana Campori, Antonio Capone, Marco Cardinali, Paolo Emilio Cardone, Mariella Carpinello, Giuseppe Crea, Roberto Crescenzi, Luciano Cupia, Michele Cuppone, Gianfranco Dalmasso, Carlo Dell'Aringa, Corrado Dell'Olio, Vestilia De Luca, Daniela Dionesalvi, Daniela Falcioni, Gianmaria Fara, Raffaele Fontana, Donata Francescato, Antonio Francioni, Enrica Garbini, Stefano Girolami, Simone Giusti, Olimpia Gobbi, Giulio Iannis, Giorgio Maggi, Maria Mazzei, Guido Mazzotta, Simona Montauti, Flavia Nardelli, Roberto Nardin, Donatella Padua, Maurizio Pallante, Giorgio Panizzi, Roberto Panzarani, Gabriella Papponi Morelli, Leonardo Paulillo, Daniela Pavoncello, Angela Mary Pazzi, Isabella Pitoni, Corrado Polli, Giovanni Principe, Antonino Raspanti, Giulio Rauco, Nicola Riccardi, Luciana Rimedio, Vincenzo Renda, Marco Rossi Doria, Luisa Saba, Elisabetta Salvati, Uberto Sapienza, Antonello Scialdone, Federica Scipioni, Antonella Stampiggioni, Alfredo Tamborlini, Gianni Testa, Paolo Tomasin, Sergio Trevisanato, Stefano Trumpy, Lauretta Valente, Antonio Vicarini, Carmelo Vigna, Lucia Vincenti*.

Si ringraziano dal cuore per l'impegno personale al nostro lavoro: *Maria Agnese Balzani, Olivier Bélet, Roberto Bertacchini, Gaspare Bertoni, Giovanni Bosco, Paolo Luca Braida, Teresa Butera, Carlo Cacciari, David Calzado Alvarez, Gianni Cappabianca, Monica Casini, Federico Corrubolo, Ubaldo Cosentino, François M. Dermine, Maria Grazia Di Salvo, Paolo di Tarso, Omar Ebrahime, Josemaria Escrivà de Balaguer, Pavel A. Florenskij, Francesco Forgione, Maria Giurlanda, Josè M. R. Hurtado, Domenico Guzman, Emilia Kaczorowski, Benedetto G. Labre, Vittorio Lanteri Laura, Margherita Lotti, Charbel Maklouf, Maria Antonietta Marongiu, Liliana Monroy, Giampietro Mureddu, Francesco Napolitano, Roberto Nardin, Cataldo Naro, Francesco Nerazzini, Elisabetta Orbosuè, Letizia Pappalardo, Elisabetta Parisi, Dina Passeri, Ceccolella Bussa Roffredeschi, Patrice Poupon, Luciano Prina, Gianni Rapiti, Enrico Rebuschini, Zaverio e Angelo Roncalli, Teresa Sanchez de Cepeda y de Ahumada, Giuliana Spigone, Bernardo Tolomei, Maddalena Volpato. Un grazie supercosmico a Chi mi ha affidato Shalì-Mir ... degli Isfoli; la sua gioiosa, scodinzolante semplicità è stata uno dei motori di questa complessa navigazione.*
In modo particolare sono grata per l'affidabilità, la prontezza e l'allegria a chi ha partecipato alla realizzazione di questo libro fin dalla sua ideazione: *Chiara Loasses*. Per anni ha sopportato sorridendo i miei smarrimenti e ha passato più volte il testo al

setaccio con precisione e pazienza. Grazie a *Valentina Punzo* che con la sua propositiva professionalità, chiarezza e sensibilità ha fatto del nostro lavorare insieme una gioia. Un grazie particolare per la generosità professionale, le proposte proattive, la consulenza performativa e la collaborazione alla revisione dei miei testi, va a *Marta Consolini Borsari*. Infine, un grazie davvero speciale alla collega *Claudia Montedoro*, responsabile dell'Area Risorse Umane e Strutturali dei Sistemi Formativi dell'ISFOL, che ha incoraggiato e condiviso negli anni il nostro lavoro ed al cui concreto contributo, umano e professionale, si deve questa pubblicazione.

Questo *grazie* si estende anche a tutti coloro i cui nomi non compaiono in questa lista, ma sono scritti con l'inchiostro della gratitudine nei nostri cuori.

Ancora un momento per fare memoria di noi ...

I saggi hanno cento mappe
che disegnano universi fitti come alberi,
scuotono la ragione
con mille setacci che accantonano la sabbia
e lasciano filtrare l'oro:
per me
tutto ciò vale meno della polvere
perché
il mio nome è Lazzaro
e sono vivo.

Clive Staples Lewis

1 ***I termini della formazione***. *Il controllo terminologico come strumento per la ricerca*, ottobre 2002

2 ***Compendio normativo del FSE***. *Manuale 2000-2006*, 1ª edizione dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003

3 ***Compendio normativo del FSE***. *Guida operativa*,1ª edizione ed. dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003

4 ***Il FSE nel web.*** *Analisi della comunicazione attraverso Internet*, dicembre 2002

5 ***Informazione e pubblicità del FSE: dall'analisi dei piani di comunicazione ad una proposta di indicatori per il monitoraggio e la valutazione***, luglio 2003

6 ***Politiche regionali per la formazione permanente***. *Primo rapporto nazionale,* luglio 2003

7 ***Sviluppo del territorio nella new e net economy***, luglio 2003

8 ***Le campagne di informazione pubblica: un'esperienza nazionale sulla formazione e le politiche attive del lavoro***, settembre 2003

9 ***L'attuazione dell'obbligo formativo***. *Terzo rapporto di monitoraggio*, settembre 2003

10 ***Manuale per il tutor dell'obbligo formativo***. *Manuale operativo e percorsi di formazione*, settembre 2003

11 ***Secondo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia.*** *Anno formativo 2000-2001*, settembre 2003

12 ***Fondo sociale europeo: strategie europee e mainstreaming per lo sviluppo dell'occupazione***, ottobre 2003

13 ***Il Centro di Documentazione: gestione e diffusione dell'informazione***, ottobre 2003

14 ***I contenuti per l'apprendistato***, ottobre 2003

15 ***Formazione continua e politiche di sostegno per le micro-imprese***, dicembre 2003

16 ***L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job***, dicembre 2003

17 ***L'offerta di formazione permanente in Italia***. *Primo rapporto nazionale*, dicembre 2003

18 ***Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso***. *Primo rapporto nazionale sulla domanda*, dicembre 2003

19 ***La qualità dell'e-learning nella formazione continua***, dicembre 2003

20 ***Linee guida per la valutazione del software didattico nell'e-learning***, dicembre 2003

21 ***Apprendimento in età adulta***. *Modelli e strumenti*, marzo 2004

22 ***Il monitoraggio e la valutazione dei Piani di comunicazione regionali: prima fase applicativa del modello di indicatori***, aprile 2004

23 ***La comunicazione nelle azioni di sistema e nel mainstreaming per la società dell'informazione: un modello di analisi e valutazione***, aprile 2004

I file pdf dei volumi della collana sono disponibili nella sezione *Europalavoro* del sito del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (area "Prodotti editoriali", *http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/DGPOF/ProdottiEditoriali/CollaneEditoriali/LibriFSE/*).

24 ***La formazione continua nella contrattazione collettiva***, maggio 2004

25 ***Definizione di un modello di valutazione ex-ante della qualità degli interventi fad/e-learning cofinanziati dal FSE*** (volume + cd rom), maggio 2004

26 ***Appunti sull'impresa sociale***, maggio 2004

27 ***Adult education - Supply, demand and lifelong learning policies.*** *Synthesis report*, maggio 2004

28 ***Formazione continua e grandi imprese*** (volume + cd rom), maggio 2004

29 ***Guida al mentoring***. *Istruzioni per l'uso*, giugno 2004

30 ***Gli appalti pubblici di servizi e il FSE***. *Guida operativa*, giugno 2004

31 ***La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema***. *Terzo rapporto nazionale di monitoraggio e valutazione dei-percorsi IFTS*, giugno 2004

32 ***Una lente sull'apprendistato: i protagonisti ed i processi della formazione***, giugno 2004

33 ***Tecnici al lavoro***. *Secondo rapporto nazionale sugli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTS*, giugno 2004

34 ***Approcci gestionali e soluzioni organizzative nei servizi per l'impiego***, giugno 2004

35 ***Indagine campionaria sul funzionamento dei centri per l'impiego***, giugno 2004

36 ***Indirizzi operativi per l'attuazione delle linee guida V.I.S.P.O.*** *Indicazioni per il Fondo sociale europeo*, luglio 2004

37 ***L'attuazione dell'obbligo formativo***. *Quarto rapporto di monitoraggio*, luglio 2004

38 ***Terzo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia***, settembre 2004

39 ***Accreditamento delle sedi orientative*** (8 volumi in cofanetto), settembre 2004

40 ***Trasferimento di buone pratiche: analisi dell'attuazione***, ottobre 2004

41 ***Trasferimento di buone pratiche: schede di sintesi***, ottobre 2004

42 ***Guida al mentoring in carcere***, novembre 2004

43 ***Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi.*** *Prima sperimentazione nell'area Obiettivo 3*, novembre 2004

44 ***Certificazione delle competenze e life long learning.*** *Scenari e cambiamenti in Italia ed in Europa,* dicembre 2004

45 ***Fondo sociale europeo: politiche dell'occupazione***, dicembre 2004

46 ***Le campagne di informazione e comunicazione della pubblica amministrazione***, dicembre 2004

47 ***Le azioni di sistema nazionali: tra conoscenza, qualificazione e innovazione*** (volume + cd rom), gennaio 2005

48 ***L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006***: ***stato di attuazione al termine del primo triennio***, gennaio 2005

49 ***I profili professionali nei servizi per l'impiego in Italia ed in Europa***, gennaio 2005

50 ***Le strategie di sviluppo delle risorse umane del Centro-nord***. *Un'analisi dei bandi di gara ed avvisi pubblici in obiettivo 3 2000-2003*, gennaio 2005

51 ***La rete, i confini, le prospettive.*** *Rapporto apprendistato 2004*, febbraio 2005

52 ***La spesa per la formazione professionale in Italia***, febbraio 2005

53 ***La riprogrammazione del Fondo sociale europeo nel nuovo orizzonte comunitario*** (volume + cd rom), marzo 2005

54 ***Informare per scegliere***. *Strumenti e documentazione a supporto dell'orientamento al lavoro e alle professioni*, aprile 2005

55 ***Conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare***. *Integrazione delle politiche a problemi di valutazione*, aprile 2005

56 ***Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani***. *V rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, maggio 2005

57 ***La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella Knowledge society*** (volume + cd rom), giugno 2005

58 ***La domanda di lavoro qualificato***. *Le inserzioni a "modulo" nel 2003*, giugno 2005

59 ***La formazione continua nelle piccole e medie imprese del Veneto***. *Atteggiamenti, comportamenti, ruolo del territorio*, settembre 2005

60 ***La moltiplicazione del tutor.*** *Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali,* settembre 2005

61 ***Quarto rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia.*** *Anno formativo 2002-2003*, settembre 2005

62 ***La Ricerca di lavoro***. *Patrimonio formativo, caratteristiche premianti, attitudini e propensioni dell'offerta di lavoro in Italia*, settembre 2005

63 ***I formatori della formazione professionale***. *Come (e perché) cambia una professione,* ottobre 2005

64 ***I sistemi regionali di certificazione***: ***monografie***, ottobre 2005

65 ***Il Fondo Sociale Europeo nella programmazione 2000-2006: risultati e prospettive***. *Atti dell'Incontro annuale QCS Ob. 3. Roma, 31 gennaio-1 febbraio 2005*, ottobre 2005

66 ***Trasferimento di buone pratiche: case study***. *Terzo volume*, ottobre 2005

67 ***Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi formativi in obiettivo 1***. *Seconda sperimentazione in ambito regionale*, novembre 2005

68 ***L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria.*** *Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti,* novembre 2005

69 ***Analisi dei meccanismi di governance nell'ambito della programmazione regionale FSE 2000-2006***, dicembre 2005

70 ***La valutazione degli interventi del Fondo sociale europeo 2000-2006 a sostegno dell'occupazione.*** *Indagini placement Obiettivo 3*, gennaio 2006

71 ***Aspettative e comportamenti di individui e aziende in tema di invecchiamento della popolazione e della forza lavoro***. *I risultati di due indagini*, febbraio 2006

72 ***La domanda di lavoro qualificato: le inserzioni "a modulo" nel 2004***, febbraio 2006

73 ***Insegnare agli adulti: una professione in formazione***, marzo 2006

74 ***Il governo locale dell'obbligo formativo.*** *Indagine sulle attività svolte dalle Province per la costruzione del sistema di obbligo formativo*, marzo 2006

75 ***Dipendenze e Mentoring.*** *Prevenzione del disagio giovanile e sostegno alla famiglia,* maggio 2006

76 ***Guida all'Autovalutazione per le strutture scolastiche e formative***. *Versione italiana della Guida preparata dal Technical Working Group on Quality con il supporto del Cedefop*, giugno 2006

77 ***Modelli e metodologie per la formazione continua nelle Azioni di Sistema***. *I progetti degli Avvisi 6 e 9 del 2001 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, giugno 2006

78 ***Esiti dell'applicazione della politica delle pari opportunità e del mainstreaming di genere negli interventi di FSE***. *Le azioni rivolte alle persone e le azioni rivolte all'accompagnamento lette secondo il genere*, giugno 2006

79 ***La transizione dall'apprendistato agli apprendistati***. *Monitoraggio 2004-2005,* giugno 2006

80 ***Plus Partecipation Labour Unemployment Survey***. *Indagine campionaria nazionale sulle caratteristiche e le aspettative degli individui sul lavoro*, luglio 2006

81 ***Valutazione finale del Quadro comunitario di sostegno dell'Obiettivo 3 2000-2006. The 2000-2006 Objective 3 Community Support Framework Final Evaluation.*** *Executive Summary,* luglio 2006

82 ***La comunicazione per l'Europa: politiche, prodotti e strumenti***, luglio 2006

83 ***Le Azioni Innovative del FSE in Italia 2000-2006.*** *Sostegno alla diffusione e al trasferimento dell'innovazione. Complementarità tra il FSE e le Azioni Innovative (ex art. 6 FSE),* novembre 2006

84 ***Organizzazione Apprendimento Competenze***. *Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia,* dicembre 2006

85 ***L'offerta regionale di formazione permanente***. *Rilevazione delle attività cofinanziate dal Fondo Sociale Europeo*, febbraio 2007

86 ***La valutazione di efficacia delle azioni di sistema nazionali: le ricadute sui sistemi regionali del Centro Nord Italia***, marzo 2007

87 ***Il Glossario e-learning per gli operatori del sistema formativo integrato***. *Uno strumento per l'apprendimento in rete*, marzo 2007

88 ***Verso il successo formativo***. *Sesto rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, aprile 2007

89 ***xformare.it Sistema Permanente di Formazione on line.*** *Catalogo dei percorsi di formazione continua per gli operatori del Sistema Formativo Integrato. Verso un quadro europeo delle qualificazioni*, aprile 2007

90 ***Impiego delle risorse finanziarie in chiave di genere nelle politiche cofinanziate dal FSE***. *Le province di Genova, Modena e Siena,* settembre 2007

91 ***I Fondi strutturali nel web: metodi d'uso e valutazione***, settembre 2007

92 ***Esiste un differenziale retributivo di genere in Italia? Il lavoro femminile tra discriminazioni e diritto alla parità di trattamento***, settembre 2007

93 ***La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti***, settembre 2007

94 ***La domanda di lavoro qualificato in Italia***. *Le inserzioni a modulo nel 2005*, settembre 2007

95 ***Gli organismi per le politiche di genere***. *Compiti, strumenti, risultati nella programmazione del FSE: una ricerca valutativa*, settembre 2007

96 ***L'apprendistato fra regolamentazioni regionali e discipline contrattuali***. *Monitoraggio sul 2005-06*, settembre 2007

97 ***La qualità nei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego: linee guida e Carta dei Servizi***, ottobre 2007

98 ***Analisi della progettazione integrata***. *Elementi della programmazione 2000/2006 e prospettive della nuova programmazione 2007/2013,* ottobre 2007

99 ***L'Atlante dei Sistemi del lavoro: attori e territori a confronto***. *I risultati del SIST. Il mercato del lavoro attraverso una lettura cartografica*, ottobre 2007

100 ***Procedure per la gestione della qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego***. *Manuale operativo*, ottobre 2007

101 ***I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano***, ottobre 2007

102 ***Sviluppo, Lavoro e Formazione.*** *L'integrazione delle politiche. Atti del Seminario "Sistemi produttivi locale politiche della formazione e del lavoro"*, novembre 2007

103 ***I volontari-mentori dei soggetti in esecuzione penale e le buone prassi nei partenariati locali***, novembre 2007

104 ***Guida ai gruppi di auto-aiuto per il sostegno dei soggetti tossicodipendenti e delle famiglie***, novembre 2007

105 ***Gli esiti occupazionali dell'alta formazione nel Mezzogiorno***. *Indagine placement sugli interventi cofinanziati dal FSE nell'ambito del PON Ricerca 2000-2006*, dicembre 2007

106 ***La riflessività nella formazione: modelli e metodi***, dicembre 2007

107 ***L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: esiti del secondo triennio***, dicembre 2007

108 ***Rapporto annuale sui corsi IFTS***. *Esiti formativi ed occupazionali dei corsi programmati nell'annualità 2000-2001 e Monitoraggio dei corsi programmati nell'annualità 2002-2003*, dicembre 2007

109 ***La formazione permanente nelle Regioni.*** *Approfondimenti sull'offerta e la partecipazione,* dicembre 2007

110 ***Le misure di inserimento al lavoro in Italia (1999-2005)***, gennaio 2008

111 ***Dieci anni di orientamenti europei per l'occupazione (1997-2007)***. *Le politiche del lavoro in Italia nel quadro della Strategia europea per l'occupazione*, febbraio 2008

112 ***Squilibri quantitativi, qualitativi e territoriali del mercato del lavoro giovanile***. *I risultati di una indagine conoscitiva*, marzo 2008

113 ***Verso la qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei centri per l'impiego.*** *Risultati di una sperimentazione. Atti del Convegno,* marzo 2008

114 ***Il lavoro a termine dopo la Direttiva n. 1999/70/CE*****,** luglio 2008

115 ***Differenziali retributivi di genere e organizzazione del lavoro.*** *Una indagine qualitativa,* luglio 2008

116 ***La formazione dei rappresentanti delle parti sociali per lo sviluppo della formazione continua*****,** luglio 2008

117 ***Fostering the participation in lifelong learning.*** *Measures and actions in France, Germany, Sweden, United Kingdom. Final research report,* (volume + cd rom), luglio 2008

118 ***Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente.*** *Misure e azioni in Francia, Germania, Svezia, Regno Unito - Vol. 1 Il Rapporto di ricerca,* luglio 2008

119 ***Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente.*** *Misure e azioni in Francia, Germania, Regno Unito, Svezia - Vol. 2 Le specifiche misure,* luglio 2008

120 ***Partecipazione e dispersione***. *Settimo rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo,* luglio 2008

121 ***Strumenti e strategie di governance dei sistemi locali per il lavoro.*** *Monitoraggio Spi 2000-2007. Volume I,* luglio 2008

122 ***Strumenti e strategie di attivazione nei sistemi locali per il lavoro.*** *Monitoraggio Spi 2000-2007. Volume II,* luglio 2008

123 ***La domanda di istruzione e formazione degli alievi in diritto-dovere all'istruzione e formazione.*** *I risultati dell'indagine ISFOL,* luglio 2008

124 ***La partecipazione degli adulti alla formazione permanente.*** *Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda,* luglio 2008

125 ***Il bene apprendere nei contesti e-learning,*** luglio 2008

126 ***Il bisogno dell'altra barca.*** *Percorsi di relazionalità formativa,* luglio 2008

I.G.E.R. srl
viale C.T. Odescalchi, 67/A
00147 Roma

Finito di stampare luglio 2008

I libri del Fse

Elaborare proposte. Facilitare la riflessione. Individuare, in concreto, gli ambiti di azione futuri. A questo serve il Progetto ISFOL FLAI-*lab*. Questa pubblicazione a carattere antologico raccoglie contributi di studiosi, accademici ed esperti delle scienze sociali e della formazione che hanno offerto il loro lavoro per aiutarci a definire il percorso sperimentale di ricerca-azione sulla formazione relazionale e partecipativa. In queste pagine tenteremo qualcosa di difficile e di ardito: passare a volo sui grandi temi della modernità - sapere, rete e territorio; persona, identità e organizzazione; comunità, differenze e globalizzazione; orientamento, scuola e formazione - per captarne le linee maestre e, attraverso di esse, approfondire il significato della "parabola globalizzazione".
E' un testo complesso, ve lo affidiamo certi che saprete guardare la luna e perdonare tutto quel che non riesce ad offrire il dito che la indica.

Vedo diecimila cose che cambiano
restando perfettamente uguali.
Po Chü-i

ISSN 1590-0002