

“MeTis”

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento)

Daniela Dato (Università di Foggia)

Barbara De Serio (Università di Foggia)

Rosa Gallelli (Università di Bari)

Anna Grazia Lopez (Università di Foggia)

Berta Martini (Università di Urbino)

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)

Speciali di “MeTis”

Numeri precedenti:

Mesce 2012

*“Educazione e cambiamento sociale:
verso un reale sviluppo umano”*

G. Annacontini, C. Biasin, L. Binanti,
F. Bochicchio, M. Capo, M. Castiglioni,
S. Colazzo, M. Cornacchia, D. Dato,
E. De Carlo, P. Di Rienzo, M. Gallerani,
I. Liodice, A. Manfreda, B. Mapelli,
E. Marescotti, M. Navarra, A. Porcarelli,
P. Reggio, S. Tramma, G. Varchetta

EDA
nella contemporaneità.
Teorie, contesti
e pratiche in Italia

Speciale di “MeTis”



Progedit

© 2016 Progedit

Progedit – Progetti editoriali srl
Via De Cesare 15 – 70122 Bari
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
Tel. 0805230627
Fax 0805237648

Volume pubblicato con il contributo
del Dipartimento di
Scienze dell'educazione
“G.M. Bertin”
Alma Mater Studiorum
Università di Bologna

Il Comitato Promotore e Scientifico
del Convegno ha svolto funzioni di
referaggio doppio cieco

ISSN “MeTis” 2240-9580
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-296-7
Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

INDICE

Pedagogia sapere plurale di <i>Isabella Loiodice</i>	I
L'educazione sta alla progettualità (e all'empowerment) come l'imprenditorialità sta all'economia di comunità di <i>Manuela Gallerani</i>	1
Nota critica sulla Responsabilità degli adulti-insegnanti di <i>Luigino Binanti</i>	11
Adulità, trasformazioni sociali ed educazione di <i>Sergio Tramma</i>	15
Imparare sempre e ovunque. Tempi e luoghi dell'educazione degli adulti di <i>Piergiorgio Reggio</i>	27
Relationships between generations: from fracture to reconstruction di <i>Giuseppe Annacontini</i>	42
Pensieri, ruoli, pratiche femminili: tempo, lavoro, generatività di <i>Manuela Gallerani</i>	52
Pensieri, ruoli, pratiche maschili: tempo, lavoro, generatività di <i>Barbara Mapelli</i>	74
Di un'idea: <i>Le donne di Ulisse</i> di <i>Salvatore Colazzo</i>	89
Insieme e diversi. Riflessioni sul processo di integrazione organizzativa contemporanea degli adulti di <i>Giuseppe Varchetta</i>	107

Convivere nelle organizzazioni. Profili pedagogici e didattici di <i>Franco Boichicchio</i>	124
Adultità, riflessione critica e apprendimento trasformativo di <i>Chiara Biasin</i>	139
Tendenze, temi cruciali e indicazioni metodologiche nella storia dell'educazione degli adulti di <i>Elena Marescotti</i>	152
Educazione degli adulti e formazione umanistica di <i>Matteo Cornacchia</i>	167
L'educazione degli adulti e la responsabilità verso gli altri di <i>Micaela Castiglioni</i>	182
La responsabilità dell'adulto lavoratore tra eccellenza ed engagement di <i>Daniela Dato</i>	194
La sfida del Lifelong Learning per la formazione superiore: Università, apprendimento permanente e terza missione di <i>Paolo Di Rienzo</i>	211
Responsabilità delle scienze pedagogiche nello strutturarsi della forma mentis dei formatori degli adulti. Piste di ricerca colte dai miti della formazione e dall'epistemologia della prassi di <i>Andrea Porcarelli</i>	224
Il bilancio di competenze tra narrazione e trans-formazione di <i>Marianna Capò, Maria Navarra</i>	238
Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio “Summer School di Arti Performative e Community Care” in Salento di <i>Ada Manfreda</i>	246
L'EDA per una Università come “Territorial development player” di <i>Ermelinda De Carlo</i>	265

PEDAGOGIA
SAPERE PLURALE

di Isabella Loiodice
DOI: 10.12897/01.00118

La rivista “MeTis” – coerentemente con le sue finalità fondative – si offre come luogo di discussione e di confronto interdisciplinare su temi/problemi della contemporaneità rispetto ai quali la *formazione* rappresenta lo specifico punto di vista attraverso cui osservare/progettare/intervenire, in funzione emancipativa e trasformativa.

Vale la pena ricordare, infatti, che il sapere pedagogico, per sua intrinseca natura, si configura quale sapere plurale, costitutivamente aperto alle altre scienze dell’uomo delle quali “accoglie” suggestioni e riflessioni, riportandole poi all’unità del suo specifico statuto epistemologico.

Gli speciali di “MeTis” puntano, poi, in particolare, sul valore generativo proprio delle occasioni convegnistiche e seminari, dove studiosi ed esperti (accademici e non) hanno modo di incontrarsi e dialogare attivamente sulle risultanze delle loro ricerche e riflessioni teoriche.

È, questo, il caso del Convegno nazionale tenutosi presso l’Università del Salento nei giorni 13 e 14 Maggio 2015, dal titolo: *L’educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia* che, promosso dal gruppo di ricerca “Condizione adulta e processi formativi”, ha visto l’attiva partecipazione di numerosi professionisti e accademici delle Università italiane che, a diverso titolo, hanno contribuito ad ampliare e arricchire il patrimonio teorico e prassico che ormai da diverso tempo contraddistingue l’ambito dell’Educazione degli Adulti. Un’area di ricerca, quest’ultima, che pur collocandosi nel più ampio panorama dell’apprendimento permanente e dell’educazione per tutta la vita, si è legittimamente e opportunamente ritagliata un suo specifico campo di indagine/intervento, con contributi di grande pregnanza teorica e prassica.

Riflessioni teoriche, storiche, didattico-metodologiche ed esperienziali si sono, così, alternate, confrontate e intrecciate per perfezionare l'affresco delle questioni – cito testualmente il testo di presentazione del convegno – “educative, formative, autoformative e di cura, riguardanti le donne e gli uomini adulti, considerati nelle plurime appartenenze lavorative e non, mettendo in luce le derive di alcune progettualità educative e formative, ma anche perfezionare le buone pratiche già esistenti e gli orientamenti praticabili, anche in base ai riferimenti normativi, che vedono università e territorio ugualmente coinvolti in materia di apprendimento permanente”.

Lo Speciale di “MeTis” *EDA nella contemporaneità 2016* raccoglie dunque parte delle relazioni presentate nella due giorni salentina e raccolti dietro invito e supervisione del Comitato Promotore e Scientifico dell’iniziativa composto da Dante Bellamio, Chiara Biasin, Micaela Castiglioni, Laura Cavana, Matteo Cornacchia, Maria Ermelinda De Carlo, Paolo Di Rienzo, Manuela Gallerani, Barbara Mapelli, Elena Marescotti, Maura Striano, Sergio Tramma e Giuseppe Varchetta.

A loro va il ringraziamento per aver garantito la qualità delle relazioni presentate nei giorni del meeting, così come è d’obbligo ringraziare quanti hanno voluto lasciar traccia del loro pensiero in questo numero Speciale, nonché ricordare il lavoro di Manuela Gallerani senza il quale questo Speciale non avrebbe visto la luce.

L'EDUCAZIONE STA ALLA PROGETTUALITÀ (E ALL'EMPOWERMENT) COME L'IMPRENDITORIALITÀ STA ALL'ECONOMIA DI COMUNITÀ

di *Manuela Gallerani*
DOI: 10.12897/01.00119

L'esigenza di sostare su temi e problemi inerenti l'educazione "permanente e continua" è legata all'urgenza di riflettere su alcuni aspetti cogenti che sovente, in Italia, vengono disattesi dalle politiche formative nazionali, oltre a restare ai margini del dibattito politico-economico e culturale del nostro Paese.

Se a livello accademico, soprattutto nei dipartimenti di *scienze dell'educazione*, di *scienze umane*, o *scienze politiche*, l'educazione permanente e l'educazione degli adulti hanno una lunga tradizione di studi che si sviluppa a partire dalla centralità del *soggetto-persona* inteso come assunto – ribadito con forza sia dal problematicismo pedagogico di Giovanni M. Bertin sia dal personalismo comunitario di Emmanuel Mounier solo per citare due maestri del Novecento, uno laico e uno cattolico, che hanno sottolineato l'*irriducibilità* della *persona* nei confronti di qualunque deriva economicista, capitalistica o ideologica – per arrivare ai più recenti approcci attenti a *capability* ed *entitlement* della persona (introdotti da autori quali Amartya Sen e Martha Nussbaum) e, ancora, alla prospettiva *entagologica* dell'apprendimento permanente dell'adulto (Blaschke, 2012), tuttavia, si avverte che il lavoro di studio e ricerca è tanto arduo quanto sottovalutato, o inascoltato (Alberici, 2007). In primo luogo, a causa di un palese scollamento tra le istanze del mondo della ricerca (e i bisogni delle persone reali) e quelle espresse dalle scelte o dalle azioni politiche messe in atto dai governi (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012; Ordine, 2013).

In secondo luogo, si percepisce nettamente lo scarso interesse della politica nei confronti di un ambito scientifico dall'ampio compasso e di cruciale importanza (Ross, 2004; Parasuraman & Davies, 1984), nonostante sia ancora necessario – in via preliminare – “contrastare la scomparsa dell'adulto” (Mariani, 2014) osservando la tendenza della nostra società alla sua rimozione: rimozio-

ne assurta a pratica ricorrente tanto nei confronti dell'adulità quanto della vecchiaia (o della malattia e della morte), in nome di un illusorio sconfinato giovanilismo.

La tesi che sosteniamo è che l'educazione permanente sta alla progettualità (e all'*empowerment*) come l'imprenditorialità sta all'*economia di comunità*, sulla base del presupposto che l'*imprenditorialità* – e con essa lo sviluppo, il progresso e il benessere di un Paese – non coincide solo con l'azione economica, ossia con la possibilità di produrre e creare profitto. In senso più ampio, infatti, può essere interpretata come impresa collettiva – azione intrapresa da un gruppo e finalizzata al raggiungimento di obiettivi che richiedono *progettualità*, lavoro, impegno – volta al cambiamento e al miglioramento delle condizioni di lavoro e di vita di ciascuna persona che vi partecipa. Secondo questa accezione, il lavoro e il vantaggio economico non vengono disgiunti da un'attenzione specifica rivolta alla formazione, alla socialità e dunque al benessere e all'*empowerment* individuale e collettivo.

Una tesi questa che richiama esplicitamente la lezione magistrale di un imprenditore italiano *sui generis* quale Adriano Olivetti, nel suo concepire l'azione imprenditoriale come sinonimo, a un tempo, di impegno etico, civile, culturale e di sviluppo economico-sociale di un'intera comunità.

Nella sua antesignana visione comunitaria, le parole *economia*, *lavoro*, *formazione* e *comunità* rimandano a un sistema complesso di significati, azioni e idee (anche politiche) pensabili solo in funzione di un progresso sociale attento ai bisogni di tutte le persone “in carne ed ossa” coinvolte. In ultima analisi, nella prospettiva teorizzata da Olivetti ogni azione economica deve essere concepita come socialmente utile per la (e nella) “comunità” e, più in generale, per la società stessa (Olivetti, 1952). La comunità che viene prospettata è un *sistema* complesso e interagente, laddove le persone vivono, studiano e lavorano mosse da profondi ideali democratici e perseguendo ideali di equità e di giustizia sociale. Questi ultimi, a loro volta, si fondano sull'*impegno* personale, la *partecipazione*, la *responsabilità*, la competenza e il *dissenso* – il coraggio di dissentire e andare controcorrente – in funzione della piena (auto)realizzazione di ogni persona, attraverso la *scelta* di tutti e di ciascuno di agire in modo corresponsabile e consapevole.

Il richiamo alla comunità olivettiana, come esempio paradigmatico di imprenditorialità, ci mostra, a ben vedere, come la lucida analisi condotta nel secolo scorso da Olivetti rappresenti ancor oggi un valido riferimento e uno strumento per il ripensamento delle politiche educative, culturali e socio-economiche del nostro Paese. Un rinnovamento che vada in direzione di una maggiore coerenza etica e trasparenza, di una maggiore aderenza alle domande reali di una società in crisi, che potrà prospettare la propria ripresa solo recuperando solidità culturale, coesione sociale e, nondimeno, credibilità politica ed economica. Non solo. Analizzando la pionieristica concezione olivettiana, emerge una puntuale attenzione a temi e problemi legati, in primo luogo, alla *formazione permanente* – si pensi alla *cura* di Olivetti nel favorire la lettura e la fruizione di libri della biblioteca di fabbrica, oppure al ruolo nodale attribuito alla formazione come strumento veicolare sia per l'*aggiornamento*, sia per conseguire *qualificazioni* e *specializzazioni professionali*, sia per dare la possibilità agli operai di formarsi ed esprimere una propria opinione informata sulla realtà fattuale – e alla *democrazia*, ma anche all'*impegno politico e sociale* dei singoli (lavoratori/lavoratrici o imprenditori/imprenditrici), giacché è solo dalla forza dell'impegno (e dell'esempio) di ciascuno che può scaturire una *cittadinanza attiva* nutrita dalla partecipazione, dalla responsabilità e dalla competenza. In questa cornice di riferimento, nella centralità attribuita all'educazione e alla formazione rinveniamo, peraltro, una stretta analogia tra l'azione emancipatrice ed euristica (*bottom-up*) di Olivetti e l'indimenticabile lezione di Don Lorenzo Milani racchiusa nel principio cardine *I care*.

Ed è proprio in linea con questo sentire legato all'*aver cura* (di sé, degli altri, del mondo) che oggi consideriamo le *life skills*, la *resilienza* e la *riflessività* come *competenze essenziali* per vivere e attraversare la contemporaneità (Nussbaum, 2011a; 2011b; Sen 2000). In un tempo punteggiato da rapide e radicali trasformazioni e da inedite sfide, la società della conoscenza (*knowledge society*), globalizzata e “del rischio” (Beck, 2008) richiede quindi agli individui di ampliare il loro repertorio o bagaglio conoscitivo con sempre nuove e ulteriori competenze (Rizzolatti & Voza, 2008): tra cui la disponibilità e la *propensione al rischio*, la capacità di *collaborazione finalizzata* e l'etica di un *agire responsabile* nei confronti sia della comunità di apparte-

nenza (livello micro-sociale), sia di una collettività più ampia (livello macro-sociale). Si tratta altresì di competenze che, fronteggiando le sfide e la complessità del presente, concorrono parimenti a sostanziare le posture proprie di un *abitare etico* (Gallerani, 2011) inteso come *utopia* possibile, o *idea limite* secondo l'accezione problematicista bertiniana.

Di qui, comprendiamo meglio come il valore etico dell'educazione (permanente) risieda proprio nell'impegno dei singoli ad apprendere in funzione di una *restituzione sociale* e secondo un orientamento di senso. L'educazione nel corso di tutta la vita (Craik & Salthouse, 2008; Fingerman, Berg, Antonucci & Smith, 2011) è strettamente correlata a una maggiore *responsabilità civile* come, peraltro, si evince dalle *policies* europee che da anni interpretano lo sviluppo e la diffusione dell'educazione in età adulta come una "mission" prioritaria: un compito della democrazia a tutela delle libertà fondamentali (e costituzionali) dei cittadini, compreso il diritto alla solidarietà sociale ed intergenerazionale. Per questo motivo è indispensabile sostenerne la più ampia fruizione.

Tutto questo chiarisce, in ultima istanza, la natura educativa di ogni espressione della responsabilità. Possiamo dunque affermare che siamo *responsabili* in ragione del fatto che abbiamo ricevuto un'educazione e, pertanto, è inevitabile che continuiamo ad (auto)interrogarci e a riflettere, nelle diverse età della vita (Frabboni & Pinto Minerva, 2000) proprio sui compiti che essa richiede.

In altri termini, è responsabile colui che *spondet pro aliquo* e facendosi carico di aiutare qualcun altro si impegna ad agire secondo una duplice finalità, che rimanda all'*autoresponsabilità* (la *cura sui*, il rispetto di sé, la propensione ad autoformarsi) e all'*eteroresponsabilità* (agita verso l'altro da sé, sia questo nostro pari, oppure più giovane, o più fragile e vulnerabile). Ebbene, si tratta di rispondere a qualcuno (*respondeo*) mostrandosi capaci – con onestà intellettuale e professionale – di *ascolto attivo* nei confronti dei suoi bisogni espliciti (o taciti) e delle sue domande (di aiuto), attraverso un efficace *accompagnamento* esistenziale (Gallerani, 2015) che è funzionale al suo *empowerment* individuale (l'autonomizzazione, l'autodeterminazione).

D'altronde, solo in un'ottica che contempi crescenti libertà individuali, maggiore equità nell'accesso alle opportunità formative e maggiore potere decisionale dei singoli nella gestione dei processi

formativi a loro rivolti sono pensabili (e realizzabili) reali processi di emancipazione che partano dal basso (la logica *bottom up*), come naturale conseguenza dell'interesse da parte di ciascuno nei confronti non solo della (propria) formazione, ma anche della partecipazione alla *cultura* in senso lato. Processi basati su una maggiore consapevolezza e *coscientizzazione* da parte dei soggetti adulti in formazione, quale premessa per riflettere con più attenzione sul ruolo cruciale delle capacitazioni (*capabilities*). Tutto questo, dal punto di vista degli educatori e dei formatori permetterebbe di concretare il *capability approach* teorizzato dall'economista indiano Amartya Sen e sviluppato con il contributo della filosofa del diritto statunitense Martha C. Nussbaum. Infatti, seguendo il dettato di questo interessante filone di ricerca, i problemi formativi vanno affrontati a partire da un approccio integrato di tipo economico-umanistico, per cui le politiche, le pratiche e i servizi formativi vengono intesi come lo spazio entro cui poter realmente promuovere e negoziare le modalità stesse dei processi individuali e collettivi di cambiamento (Sen, 2001). In tal senso, fungono da promotori o facilitatori nei confronti dell'aumento individuale delle capacitazioni (*capabilities*) e della partecipazione attiva degli adulti, tramite il potenziamento sia del loro grado di responsabilità personale (e motivazione intrinseca), sia dell'autonomia (autonomia di scelta, di azione, di esprimere bisogni). Il che significa, altresì, valorizzare il soggetto adulto in quanto *persona* che ha valore, diritti, capacità, potenzialità, secondo un principio di rispetto che supera l'idea dell'acquisizione di capacità funzionali principalmente (o meramente) al lavoro, all'occupazione e si muove piuttosto in direzione dell'emancipazione personale e dell'*empowerment*.

Ne consegue un primo importante aspetto relativo all'esigenza di formulare nuove politiche basate sull'aumento delle *capabilities* che potrebbero favorire la promozione e lo sviluppo globale della persona, mediante strategie di *empowerment* volte a sostenerne la libertà individuale di scelta e d'azione, nonché di decisione rispetto all'acquisizione delle competenze desiderate e, ancora, non disgiungibili da un'azione più generale di promozione collettiva. Da questo punto di vista si tratterebbe, dunque, di sostenere una *libertà sostanziale* che implica, al contempo, una diversa concezione del *diritto/dovere* alla formazione. Libertà intesa, in prima istanza, come responsabilità legata alla pos-

sibilità di emanciparsi e autorealizzarsi che, tuttavia, non può sussistere senza una preventiva libertà di scelta (tra diverse opportunità), ovvero la libertà di avere il diritto a partecipare alla vita civile con pari chance ed opportunità. Come conseguenza, la partecipazione si potrebbe tradurre nella possibilità – da parte dell'adulto – di contribuire concretamente a definire le opzioni migliori da perseguire. In questo procedere diviene, inoltre, pensabile lo sviluppo di altre forme di *cittadinanza attiva* fondate sulla possibilità per ciascun soggetto-persona di sentirsi in grado di esprimere esigenze e bisogni (avendone titolo): contribuendo, altresì, a formulare ipotesi e proposte formative adeguate e consone al contesto di vita e lavoro (che condivide con altri).

In estrema sintesi, questo approccio conferma che le istanze di sviluppo dell'economia, della politica e della formazione potrebbero convergere in ordine alla pensabilità, niente affatto utopica, di uno sviluppo sociale, democratico ed etico più sostenibile. E ancora, in ordine alla possibilità di sviluppare politiche ed azioni di contesto volte a creare le condizioni necessarie, affinché le persone (anche le più svantaggiate) possano venire *capacitate* a trasformare le proprie abilità – attraverso le risorse disponibili – in azioni sociali e comportamenti finalizzati al raggiungimento di ideali ed aspirazioni comuni. Politiche, per meglio dire, tendenti a potenziare la responsabilità dei singoli garantendo loro le condizioni minime perché le *capabilities* vengano sviluppate, potenziate ed esercitate, all'interno di un quadro sociale e di Welfare in cui le capacitazioni personali (*internal capabilities*) si possano coniugare in modo dialettico e sinergico con le reali condizioni e opportunità del contesto (*combined capabilities*). Sulla base di quanto si è detto, politiche così riformulate potrebbero favorire l'attualizzarsi dei diritti alla capacitazione (*rights of capabilities*), laddove un ruolo fondamentale è svolto dalla competenza dell'"imparare ad imparare" nell'arco di tutta la vita. Posto che questa competenza strategica ineludibile è in grado di prefigurare i processi di sviluppo in chiave *trasformativa* (à la Mezirow): cioè a dire, gli apprendimenti sono esperienze che non si realizzano in modo lineare e progressivo, ma in modo complesso, dinamico e multiforme (tra progressi e regressi), perciò l'*imparare ad imparare* diviene il prerequisito per poter fruire di ulteriori risorse formative, sociali, economiche e culturali. Una competenza strategica che

rinvia alla capacità e alla scelta di mobilitare tutte le proprie risorse (di tipo biografico, cognitivo, metacognitivo, affettivo, sociale e simbolico-immaginario) per esprimere un agire riflessivo e auto-orientativo nel corso dell'esistenza.

Un secondo aspetto importante attiene all'esigenza di una chiarificazione sul ruolo delle istituzioni pubbliche nel rafforzare la funzione di *governance* della formazione, a partire da strategie e politiche volte a concretare uno sviluppo intellettuale di massa. Uno sviluppo che potrebbe incidere sulla qualità della vita degli adulti nella misura in cui miri a perseguire principi democratici e di co-decisione, nel pieno rispetto delle nuove forme di diritto alla formazione e in linea con i principi appena ricordati. Pensiamo a nuove politiche formative a sostegno di un apprendimento permanente che sviluppi reali *competenze* negli adulti, quale cifra distintiva di un inedito *learnfare* (Margiotta 2015), in grado di promuovere reali contesti di *capacitazione* intesi come opportunità concrete di apprendimento, attraverso cui ciascun adulto può attivare (o riattivare) propri percorsi di sviluppo autonomo, oltre alla propria progettualità esistenziale. In tal senso, le politiche formative dovrebbero poter garantire quelle condizioni minime in grado di consentire a tutti e a ciascuno l'esercizio di una effettiva libertà sostanziale (e di formazione *lifelong*), nonché una cittadinanza attiva che non si esaurisca nel semplice produrre (lavoro) e consumare (beni, servizi).

Per concludere questa breve riflessione sulla natura dinamica e permanente dei processi educativi e formativi e sul loro ruolo essenziale per l'economia di un Paese, vale la pena ricordare alcuni dati di realtà. Come riportano le indagini Istat (Annuario statistico italiano 2015), Isfol (XV Rapporto sulla Formazione Continua, annualità 2013-14) ed Ocse (PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies) sulle competenze degli adulti, le *donne* sono più attive e impegnate dei maschi negli studi e partecipano in percentuale maggiore rispetto ai coetanei a corsi di formazione continua. Tuttavia, per quanto concerne il *tempo* dedicato dagli adulti alla formazione permanente, nell'indagine internazionale PIAAC sulle competenze degli adulti (svolta nel periodo 2011-2012 e promossa dall'Ocse) sono stati analizzati il livello di *competenze fondamentali* della popolazione tra i 16 e i 65 anni in 24 paesi, ed è emerso che gli adulti italiani – nelle competenze prese in

considerazione dal programma, ossia quelle fondamentali per la crescita individuale, la partecipazione economica e l'inclusione sociale (*literacy*) e quelle per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta (*numeracy*) – sono decisamente al di sotto della media degli altri paesi, nonostante si registri qualche debole miglioramento rispetto alle precedenti indagini Ocse, tra cui IALS 1994-98 e ALL 2006-08, solo per ricordare le più significative. È evidente una netta correlazione tra le scarse abilità e competenze-chiave (*life skills*) raggiunte dagli adulti e il loro alto tasso di inattività e disoccupazione. Inoltre, i NEEET maschi (i giovani di età compresa tra i 16 e i 29 anni che non studiano, non lavorano e non cercano lavoro) si dimostrano più inattivi e disinteressati verso il loro futuro rispetto alle femmine, che mostrano invece una positiva tendenza a migliorare i propri livelli di competenza, con un certo recupero del *gender gap*, sicché anche le disoccupate mostrano più competenze rispetto ai disoccupati maschi. Ciononostante, la partecipazione ad attività di *apprendimento formale e informale* degli adulti in Italia è la più bassa tra i paesi Ocse (il 24%, a fronte di una media del 52%).

E questo dato non può lasciarci indifferenti, perché è del tutto in controtendenza rispetto allo sviluppo di una *knowledge society* realmente democratica, in grado di offrire concrete opportunità di crescita civile ed economica ai suoi cittadini, giovani e meno giovani (www.oecd.org/site/PIAAC; <http://skills.oecd.org/skillsoutlook.html>; www.isfol.it/piaac).

Per le ragioni che abbiamo finora presentato e per molte altre ancora, la specificità dei saggi raccolti, secondo l'articolazione e la lettura che ne offre "MeTis", risiede nel proporre un'interessante riflessione condotta da autori e autrici che da differenti vertici disciplinari dialogano tra loro affrontando temi e problemi talora complementari, talaltra differenti. Le voci di studiosi e ricercatori più anziani si alternano a quelle dei più giovani realizzando, crediamo, un fecondo *dialogo* intergenerazionale. Pertanto, l'auspicio è che attraverso le pagine che seguiranno tale dialogo sia capace di incuriosire e stimolare l'impegno di ciascuno a non cessare mai di imparare dalle proprie (ed altrui) esperienze biografiche. Il che significa, nondimeno, tradurre la responsabilità personale in una pratica di vita dotata di *prosemicità* (una matrice di senso) capace di far

germinare l'azione e riverberare il senso di responsabilità in ogni contesto e momento dell'esistenza umana (Gallerani, 2012): in funzione di una costruttiva e permanente progettazione esistenziale.

Bibliografia

- Alberici, A. (2007). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife/Longvide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Milano: Bruno Mondadori.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio* (1997). Bologna: il Mulino.
- Blaschke, L.M. (2012). Heutagogy and lifelong learning. A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 13 (1), 56-71.
- Craik, F.I.M., & Salthouse, T.A. (eds.). (2008). *Handbook of Aging and Cognition III*. New York, NY: Psychology Press.
- Fingerman, K., Berg, C., Antonucci, T., & Smith, J. (eds.). (2011). *Handbook of Lifespan Psychology*. London, UK: Springer.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2000). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallerani, M. (2011). *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*. Napoli: Loffredo.
- Gallerani, M. (2012). *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallerani, M. (2015). La responsabilità del dire e la medicina narrativa: la dialettica tra ascolto e cura. In M. Castiglioni (a cura di), *Figure della cura: gesti, immagini, parole per narrare* (pp. 75-102). Milano: Guerini.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della Formazione*. Roma: Carocci.
- Mariani, A.M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Nussbaum, M. (2011a). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010). Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011b). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge (Mass.) – London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Olivetti, A. (1952). *Società, Stato, Comunità. Per una economia e politica comunitaria*. Milano: Comunità.
- Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani.

- Parasuraman, R., & Davies, D.R. (eds.). (1984). *Varieties of Attention*. New York, NY: Academic Press.
- Rizzolatti, G., & Vozza L. (2008). *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Ross, B. (eds.). (2004). *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 44. New York, NY: Elsevier.
- Sen, A. (2001). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2000). *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*. Bologna: il Mulino.

NOTA CRITICA
SULLA RESPONSABILITÀ
DEGLI ADULTI-INSEGNANTI

di *Luigino Binanti*
DOI: 10.12897/01.00120

Il tema della responsabilità è un tema complesso che richiama a sé molteplici istanze e dimensioni. Tanto più lo è il tema della responsabilità dell'adulto-insegnante che, credo, al di là degli aspetti giuridico-legali che non attengono il contesto che ospita queste riflessioni, vada esaminata in primo luogo in relazione al problema della socializzazione.

The theme of responsibility is complex and it is linked to a large set of requests and dimensions. Even more, this consideration is correct when we relate it to the theme of the adult-teacher responsibility that – beyond the juridical issues extraneous to the actual context – firstly must be analyzed as related to the problem of the socialization.

Il processo di socializzazione risulta essere particolarmente importante se si intende continuare ad intendere l'insegnante, come del resto ci suggerisce la tradizione italiana, non solo come magister e trasmettitore di saperi ma come mediatore di contesti e di apprendimenti, dunque, soprattutto come educatore. È chiaro che dobbiamo partire dalla consapevolezza che la stessa definizione di socializzazione, per quanto considerata un assunto fondamentale e talvolta perfino scontato in campo sociologico, resta, almeno a mio avviso, piuttosto ambigua.

Nella celebre opera *La sociologia e l'educazione* del 1890, Durkheim afferma: "l'educazione è l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale" e aggiunge "ne deriva che [...] l'educazione consiste in una socializzazione metodica delle giovani generazioni". Quanto a responsabilità, ce n'è da "far tremar le vene e i polsi", per dirla con il Poeta! Poiché, in una società pluralista, lo stesso individuo po-

trebbe essere perfettamente socializzato agli occhi di alcuni, mentre altri potrebbero avere un giudizio su di lui differente, la domanda da porsi è la seguente: quali sono i giudici “legittimi” della socializzazione professionale di un insegnante? Lui stesso? La sua gerarchia? I suoi colleghi? I suoi alunni? I loro genitori?

A tali domande la sociologia non è forse in grado di dare una risposta “neutra” ed accettabile, almeno pedagogicamente. Allora è forse il caso di aiutare gli stessi insegnanti, responsabilizzandoli, a trovare non solo il livello di socializzazione accettabile, ma anche ad individuare nuovi percorsi di ricerca in tale direzione nella prospettiva dell’auto-orientamento e della formazione permanente in quanto capisaldi di una riflessività professionale. Più difficile del misurare la socializzazione degli altri, è misurare la propria, anche perché si parla, preferibilmente, d’altro: d’integrazione, di normalizzazione, di adattamento, di inserimento, di adeguamento, di conformità.

A partire da tale legittima difficoltà, gli insegnanti debbono sapere che l’educazione consiste in una socializzazione intenzionale, progettata e metodica delle giovani generazioni. Lì dove, la socializzazione, dunque, è considerata non solo come uno stato, sostenibile e valorizzabile, ma come un processo, di cui occorre prendere il controllo se si vogliono garantire i risultati. Accanto all’esigenza di istruire, gli insegnanti hanno, dunque, la precisa responsabilità di aiutare i giovani a sviluppare ed esercitare abilità e competenze utili alla socializzazione e devono accogliere tale missione tra quelle prioritarie della loro professione di educatori.

Qualche mese fa, non a caso, Bauman, ricevendo dall’Ateneo del Salento la laurea honoris causa in lingue straniere, considerava ormai superata la concezione balistica per la quale l’insegnante sparava i saperi disciplinari nelle teste dei propri allievi, ritenendo, invece, determinante la necessità della motivazione e del coinvolgimento degli allievi nei processi di apprendimento.

Quella che, una volta, si chiamava vocazione per l’insegnante e lasciava spazio alla spontaneità e alla sola esperienza e sensibilità, sembra oggi sostituita, piuttosto, da un ordine, diremmo da una progettualità tutta pedagogica, che conduce a immaginare come sostenibile e positivo l’impegno nel trasmettere ai giovani le competenze che essi stessi dovranno coltivare e valorizzare. Tutto

ciò chiama in causa la responsabilità del docente, come persona adulta e come “operatore” della formazione tra alfabetizzazione e socializzazione. Tutto porta a credere, allora, che il mestiere d’insegnante si distingue da qualsiasi altro e questo spiega perché un insegnante veramente responsabile e veramente consapevole dell’importanza del suo ruolo, specie all’inizio della sua carriera, possa giungere a provare una vera e propria angoscia, al suo ingresso in aula, che mette a rischio la sua stessa identità.

Quanto conta, oggi, la “passione d’insegnare”? E cosa ha a che fare con la responsabilità?

Chi si accinga oggi a scegliere di “essere insegnante” e non solo di “fare l’insegnante”, non può non essere che una persona responsabile. E per questo non può essere lasciato solo a sé stesso! Spesso c’è un’indifferenza diffusa della società nei confronti dei docenti, nei confronti del loro ruolo delicato e cruciale. Essi dovrebbero, invece, essere accompagnati lungo il loro percorso professionale e aiutati a scoprire, con largo anticipo, se sono o meno capaci di assumersi tali responsabilità e quali siano le effettive competenze necessarie per essere dei docenti di qualità. Perdurano resistenti convinzioni che il mestiere d’insegnante non si apprenda, che vada oltre i percorsi di ogni comportamento umano e di ogni ricerca scientifica, basati sul “*trials and errors*”. Occorre iniziare a chiedersi come mai una società che dedica grande attenzione alle professioni della “cura alla persona”, non dimostri alcun interesse per la formazione, iniziale e in servizio, degli insegnanti.

Un certo cinismo porta, forse, a pensare che ci saranno sempre e comunque troppi insegnanti, per le esigenze delle nostre istituzioni scolastiche, insegnanti che si riprodurranno quasi spontaneamente. Ma anche tale riproduzione non è casuale. In realtà una buona scolarità, a livello primario e secondario, è praticamente necessaria per suscitare il desiderio di entrare in questo gruppo professionale.

In un certo senso, si può dire, che i giovani insegnanti hanno spesso preso come modello i loro insegnanti e che si sono identificati nel loro lavoro ed appassionati alle discipline da loro insegnate. Ancora una volta, la responsabilità dei docenti emerge con assoluta evidenza nella possibilità di essere generativi non solo di

idee, di manufatti ma anche di progetti, siano essi esistenziali, formativi o professionali.

Una recente indagine francese ha dimostrato che il processo di identificazione tra studente e insegnante, nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza, è particolarmente importante, e ciò dimostra, dunque, come si tratti di un processo che inizia ben prima dell'ingresso all'università. È, come dire, che si decide molto presto di diventare insegnanti per scelta ed è del tutto evidente che questi saranno gli insegnati migliori, proprio perché ampiamente motivati e perché responsabili e partecipi del loro stesso progetto professionale chiaramente costruito pian piano ma con largo anticipo. Notevoli sono, dunque, le responsabilità degli insegnanti adulti, non solo nei confronti dei loro allievi, ma anche, e questo m'interessa molto di più, dei loro futuri o giovani colleghi.

ADULTITÀ,
TRASFORMAZIONI SOCIALI ED EDUCAZIONE

di Sergio Tramma
DOI: 10.12897/01.00101

Uno degli esiti principali al quale sono giunte le ricerche attorno all'età adulta e anziana, è stata la constatazione della crisi dei modelli di adulti stabili, formati, con ruoli familiari e professionali chiari, solidi e duraturi. L'incertezza attorno all'identità adulta spinge alla ricerca di nuovi traguardi formativi riguardanti tutte le dimensioni dell'esistenza. In tale contesto l'Educazione degli adulti non può esaurirsi nella formazione per il lavoro, oppure in pratiche che favoriscano il disimpegno dal presente.

In recent years, an important and multidisciplinary reflection on adulthood has been developed. One of the main outcomes of researches on adulthood is the factual crisis of models of adults seen as stable and fully grown, with clear, firm and lasting professional and family roles. In contemporary society, the adults seem to have undergone a transformation from a strong, unique and linear condition into a weak, plural and complex one.

The uncertainty about the adult identity and the quality of life of adults generates some positive prospective (for example, the weakening of women's subordinate roles), but it also introduces the necessity to be always on the move, looking for new educational goals related with multiple dimensions of existence.

In this society, the Adult Education cannot reduce its aims in focusing on job training or on practices that might support a disengagement from the present. Adult Education must take careful aims on vulnerable subjects and problematic conditions of existence, in order to catch up the democratic and progressive tradition that has been characterized a large part of Adult Education in the last decades. Old age is part of adulthood, however Adult Education (and education in general) does not take it in an adequate consideration nor as a condition of life nor as a significant segment of the population.

In particular, nowadays it is necessary to pay attention to received and/or given dimensions of “care”, that is increasingly going to become a prominent characteristic of adult identity and one of the most common practices of being adults, mainly for women.

To an Adult Education authentically attentive to the complexity of lives of individuals – not only to some dimensions (work) or to particular demographic segments (pre-seniors) – it is request an extraordinary effort of reflection for not contributing to the delivery of fragile subjects to policies and assistance and health services.

0. Premessa

L'intento di questo contributo è affrontare alcuni aspetti della triangolazione tra l'età adulta, l'educazione e alcuni dei cambiamenti economico-sociali che si sono verificati negli ultimi decenni in Italia, e farlo dal vertice di osservazione della Pedagogia sociale, cioè indirizzando l'attenzione non solo all'educare formale e intenzionale, ma anche all'educazione sociale diffusa, il tutto collocato in quel territorio inteso quale luogo complesso, materiale e immateriale, in cui il macro rapporto tra educazione società diventa il micro rapporto tra educazione e società locale (Orefice, 2011).

In questi ultimi anni si è sviluppata un'ampia e importante riflessione attorno dell'età adulta. È stata ed è una riflessione multidisciplinare, che ha indagato a fondo le caratteristiche costitutive e le principali manifestazioni dell'essere adulti e adulte, che ha analizzando i tempi e i modi della permanenza in tale età, approfondendo, in particolare, tanto i percorsi di avvicinamento e di allontanamento dall'adulità, quanto quelli di mancato avvicinamento e di fuoriuscita da tale età (Castiglioni).

È stata una riflessione che ha riguardato le vite “normali” – cioè quelle auspicabili e prevedibili in un dato contesto sociale e momento storico –, ma anche quelle speciali, sbagliate, spericolate, “diversamente normali” anzi, molte volte è stata l'analisi delle vite “non normali” che ha contribuito in misura rilevante alle comprensione delle altre.

1. Senza modelli

Uno degli esiti principali delle ricerche attorno all'età adulta, è stato la constatazione della crisi del modello (o dei modelli) prevalente di adulità, tanto maschile quanto femminile. In particolare, sono andati in crisi i modelli definibili (approssimativamente) otto-novecenteschi: adulti e adulte compiuti, stabili, sufficientemente e irreversibilmente formati, con ruoli familiari e professionali chiari, solidi e duraturi. Modelli di età adulta che si sono costituiti all'interno delle continuità normative e regolative (non solo legislative, anche di costume) e della stabilità economica e culturale, proprie delle società tradizionali premoderne prima e moderne poi. Non stupisca, oggi, in piena post-post-modernità (semmai sia così definibile) il riferimento alle società moderne e, addirittura, a quelle tradizionali per analizzare il tema della condizione adulta, e non deve stupire per una molteplicità di motivi. In primo luogo una parte rilevante delle odierne persone adulte (comprendendo in queste anche le persone anziane, non considerate, come successivamente sarà affrontato, in una presunta età "post-adulta" bensì in piena età adulta) hanno vissuto una significativa parte della loro storia di vita ed educativa all'interno di società agricole in via di smantellamento, ma ancora pienamente agenti in quanto produzione e conservazione di cultura.

L'hanno vissuta direttamente come esperienza complessiva fatta in prima persona – si veda, tra le molte possibili, la recente testimonianza di Francesco Guccini (2015) –, oppure indirettamente attraverso quella fondamentale esperienza educativa informale costituita dalla prossimità relazionale con chi tali società le ha vissute e in tali società è stato educato. In altri termini, una quota rilevante di adulti attuali è stata cioè coinvolta da una "narrazione" educativa nella quale i "più adulti" hanno tentando di trasmettere consapevolmente o inconsapevolmente alle generazioni successive parti della cultura entro cui è maturata la propria storia di formazione. In altri termini, la mutazione antropologica degli italiani, per dirla con Pasolini, è avvenuta nel giro di pochissimi decenni, è stata radicale, ha prodotto cambiamenti immediati e visibili, ma necessita ancora di molto tempo per sedimentarsi definitivamente e completamente, per essere rielaborata attraver-

so quell'incerto e funzionale gioco tra memoria e oblio (Oliverio, 2003).

Il premoderno e il moderno “lavorano” ancora in piena post-post modernità, e ciò invita ulteriormente a riflettere attorno ai *tempi lunghi* dell'educazione, in termini di processi e di effettivi apprendimenti, anche in società interessate da processi di cambiamento fortemente accelerati. Ma quali sono alcuni dei tratti di quel premoderno che ancora agisce e fornisce materiale a talune declinazioni dell'essere adulti? Basti pensare a quel certo modo di concepire e proporre la comunità locale come qualcosa strettamente di connessa alla terra, al “sangue” e all'identità, oppure a un certo modo di concepire e regolare i rapporti tra i generi, e ancora a quei rapporti di lavoro che la modernità non l'hanno neppure intravista, in termini di diritti, negoziazione, livelli minimi di dignità. Inoltre, non può essere dimenticato, anzi deve essere considerato per l'importanza che merita, i processi migratori in corso, che complicano un quadro già in sé ampiamente complesso a causa delle linee di criticità prodotte dall'incontro tra storie di vita maturate in ambienti sociali dai diversi gradi di sviluppo, o di non sviluppo, economico-sociale.

In realtà, molto probabilmente, nella contemporaneità non è andato in crisi, pur non esaurendosi, solo un certo modello di adultità di lungo corso ma l'idea stessa che si possa indicare (scoprendolo se esistente o inventandolo se non esistente) un qualsivoglia modello di essere adulti dell'uomo e della donna che abbia la probabilità di durare un tempo sufficiente per costruirsi, diffondersi ed essere praticato. In ogni caso, a prescindere dalla possibilità (dall'auspicabilità) di indicare un modello di età adulta, sembrerebbe, come detto, avere del tutto esaurito la sua funzione propulsiva quel modello unico di adulto, nelle sue declinazioni maschili e femminili, in parte trasversale alle classi e ai ceti sociali, dalle caratteristiche apparentemente/realmente solide e destinate a durare nel tempo. L'adulto parrebbe essersi trasformato da qualcosa di forte in qualcosa di debole, da entità unica a identità plurale, da lineare a complesso, quello che emergerebbe è dunque la fine del modello tendenzialmente “solido” e stabile a favore del non-modello liquido. È una decostruzione-liquefazione dovuta a un concorso di fattori distinti, alcuni dei quali sintetizzabili.

In particolare:

a) un diverso modo di guardare retrospettivamente l'adulto e l'adulità, in particolare quella maschile, scoprendone gli aspetti di frammentazione, movimento, incertezza, reversibilità, da sempre esistenti ma da sempre celate e "sacrificate" a un modello di adulto apicale e stabilizzato. In questo senso, non erano forse adulti (maschi) in crisi anche Rocco e la gran parte dei suoi fratelli, personaggio-simbolo del capolavoro di Luchino Visconti? E anche tutte le donne presenti nel film non esprimono forse contraddittorie esigenze di discontinuità rispetto alle loro storie? Sono tutti coinvolti da un periodo di transizione (campagna-città, agricoltura-industria) che sarebbe sfociato nel fordismo come cultura generale, oltre che a modo di organizzare la produzione delle merci. Anche nel periodo del trionfo della modernizzazione si è dunque assistito alla crisi di un modello adulto solido: quello delle società tradizionali.

Un diverso modo di guardare retrospettivamente l'età adulta stimola pertanto a ricollocare l'incertezza dell'essere adulto non solo nella cosiddetta "postmodernità", ma anche nella "solida" modernità, poiché è essa a far svanire nell'aria tutto ciò che è solido, come recita la traduzione italiana di un libro di Marshall Berman (1982), strettamente collegabile al *Manifesto* di Marx ed Engels.

b) Il secondo fattore che ha contribuito e contribuisce (nel corso degli ultimi decenni del Novecento) a incrinare un certo modello di adulto consiste nell'emancipazione di una parte dei soggetti con maggiori risorse economiche, culturali, relazionali ecc., dai vincoli di carriere e ruoli prestabiliti e rigidi (lavoro, orientamento sessuale, stabilità familiare, rapporti tra i generi) per praticare discontinuità, movimento, sperimentazioni, diventando per questo dei veri e propri modelli anticipatori "alternativi" di riferimento.

c) Un terzo fattore (*last but not least*) consiste nelle profonde modificazioni connesse alle appartenenze di genere, che hanno contribuito a destabilizzare) modelli di adulta e adulto e a teorizzare e praticare comportamenti innovativi, pur se incerti e flessibili; ciò non senza contraddizioni e reattività, come il caso eclatante del femminicidio lascia intravedere (Lipperini & Murgia, 2013).

Ai precedenti fattori si potrebbe aggiungere un ulteriore, un meta-fattore di tipo generale e trasversale ai precedenti, cioè lo smantellamento della parziale stabilità fordista (economica, produttiva, culturale ecc.) che ha accentuato e legittimato un modello di storia di vita costituito non più di carriere (professionali, familiari, territoriali) a sequenza relativamente definita e prevedibile, bensì da itinerari ad assetto variabile, composto dalla sommatoria di segmenti connotati da flessibilità, precarietà e reversibilità. In altri termini, si è verificato il passaggio da storie di vita pressoché interamente predeterminate dalle appartenenze sociali e culturali alla promessa di storie di vita meno vincolate, più flessibili, più aperte, da storia di vita parzialmente predeterminate a storie di vita “fai da te”, come efficacemente definite da Beck (2000).

La liquefazione parziale della condizione adulta è dunque al combinato disposto tra modificazione degli assetti economici e produttivi e moti emancipativi e liberatori. Una liquefazione che ha sì (apparentemente) liberato l'adulto verso la possibilità di nuove avventure e itinerari dell'esistenza ma, nello stesso tempo, pare avergli negato la possibilità di concepire e desiderare una condizione di vita caratterizzata da stabilità e traguardi raggiunti. L'adulto, scomodando Sartre, oltre che condannato a essere libero, è condannato anche a essere incompiuto, instabile, in formazione, e non sempre ciò è associabile a una tendenza progressista e progressiva al miglioramento della condizione individuale e collettiva. Se prima, come è deducibile da molti degli autori che hanno analizzato la contemporaneità (Bauman, Beck, Giddens, Sennett, Gallino e molti altri), l'adulto problematico era quello in movimento, incapace di ancorarsi in storie professionali e familiari stabili e durature, oggi parrebbe essere quello fermo, ma non solo l'adulto: non a caso Michele Serra ha utilizzato il termine “sdraiato” per dare immediatamente il senso di una certa gioventù in odore di problematicità socialmente compatibile (2014).

Ma, in fatto di modelli di avvicinamento e permanenza nell'età adulta, il vuoto non può esistere: l'indebolimento, se non lo smantellamento, di alcune conformazioni dell'uomo e della donna compiuti e solidi, ha attivato comunque anche una ricerca densa di problematicità tesa a rispondere al bisogno di modelli, anche perché in assenza di tali modelli, deboli o forti, convinti o incerti che

possano essere, diventa oltremodo difficile pensare l'educazione, tutta l'educazione non solo quella degli adulti. E questo perché la riflessione attorno all'adulità e ai percorsi di avvicinamento si colloca in automatico sul piano della ricerca attorno alla configurazione del cittadino e alla pratica della cittadinanza, e conseguentemente attorno ai percorsi di socializzazione. Infatti, la crisi del modello di adulto e di adulità non si mostra solo in termini di una donna o di un uomo pensosamente impegnati in un viaggio interiore per tentare di (non) rispondere ai sempiterni interrogativi sul "chi sono", "da dove vengo" e dove vado, si mostra anche nei vincoli e nelle compatibilità relazionali che legano tra di loro i soggetti individuali e collettivi.

Non esiste più l'idea di un adulto e di una stabile, monolitico, e se questo può essere considerato per molti aspetti un bene, in particolare pensando a quanto le persone, soprattutto le donne, hanno pagato tale idea, nello stesso tempo è necessario interrogarsi anche sui costi di tale mancanza. Interrogarsi senza alcuna nostalgia verso il passato e con la consapevolezza che i processi di cambiamento, quando interessano gli aspetti strutturali dell'esistenza, implicano processi ed esiti densi di contraddizioni e chiaroscuri. Inoltre, non è detto che tali cambiamenti siano sempre e comunque positivi o sempre e comunque irreversibili. In fondo, anche il lepenismo (originale e d'importazione) propone un modello di adulto antico, solido e tale non solo nella concezione del mondo e dei rapporti internazionali, ma anche nelle minute relazioni quotidiane, e il riferimento non è solo all'Italia e alla Francia, ma anche all'Europa dell'Est e a quel diffuso "tintinnar di sciabole" reazionario che dovrebbe probabilmente generare più inquietudine di quella che produce.

2. La società educante

Inevitabilmente, il passaggio da una società fordista a una postfordista nell'Occidente tradizionalmente e geograficamente inteso ha avuto ed ha delle ricadute in tutti i comparti dell'educazione, anche nel campo dell'educazione degli adulti, in quella formale e intenzionale quanto in quella non intenzionale e informale. In real-

tà, si potrebbe affermare con sostanziale certezza che, mentre l'educazione degli adulti intesa come attività intenzionale fatica ancora oggi a trovare riconoscimento e investimenti adeguati, non vi è mai stata società, come l'attuale, nella quale si sia costruito un simile reticolo di esperienze educative che hanno interessato e interessano gli adulti, generando in tempi brevi apprendimenti molteplici e differenziati. In altri termini, mai come negli ultimi decenni le donne e gli uomini adulti (prima considerati per definizione soggetti a "educazione compiuta") sono stati così coinvolti da processi economici e sociali che hanno avuto estesi e profondi effetti educativi. Il riferimento è, in particolare, ai processi migratori interni e internazionali; al prevalere dell'industria sull'agricoltura prima e, poi, al prevalere del terziario e della produzione di beni immateriali su quelli materiali; alla trasformazione degli assetti territoriali; alla fine delle cosiddette "grandi narrazioni" politiche e al trionfo dell'unica grande narrazione rimasta, cioè quella del mercato, luogo dato ideologicamente come neutrale e naturale. Sono stati e sono processi che riguardano tutti gli adulti nella dimensione quotidiana e prosaica dell'esistenza, non solo alcune nicchie di adulti privilegiati impegnati in una qualche cura di sé, o di adulti specializzati di qualche arte o mestiere. Molti di tali processi hanno imposto educazione agli adulti, smentendo con questo l'idea che l'educazione in età adulta sia connessa a una negoziazione e a un contratto tra soggetti educandi ed educati o educabili; e hanno imposto apprendimenti a 360 gradi, riguardanti ogni settore dell'esistenza: dall'idea e pratica di famiglia al senso del fare politica, dal rapporto tra tempo di lavoro e tempo di non lavoro agli strumenti per interpretare il mondo generale e particolare. Quella che si è venuta a formare è una società realmente e diffusamente educante senza una programmazione, una regia palese e istituzionale, e senza neppure di una virtuosa "mano invisibile" che pareggia le opportunità, lima gli eccessi e crea alleanze tra soggetti.

Nell'analisi della condizione adulta e delle prospettive della educazione degli adulti (in questo contraddittorio passaggio ancora in corso) è opportuno evitare due "trappole" rispetto alla valutazione del presente. La prima, quello di considerarlo un periodo di magnifiche sorti e progressive di leopardiana memoria, la se-

conda, all'opposto, di malefiche sorti e regressive, il che significa, nel primo caso (magnifiche e progressive) ritenere che l'autonomia nella costruzione della propria storia di vita, la crisi, la fragilità, la molteplicità siano sempre e comunque delle virtù, delle occasioni per sperimentare (magari con l'aiuto, per chi ne ha le possibilità, di trainer o consulenti filosofici personali) nuove dimensioni dell'esistenza, o per sperimentare quelle antiche in modo diverso; nel secondo caso (malefiche e regressive) significa evitare di scivolare nella nostalgia del "un altro mondo sarebbe stato possibile"; del premoderno (anche in molte delle sue espressioni virtuose) o nell'esaltazione del "trentennio glorioso".

Non cadere nelle trappole prima accennate può contribuire a liberare l'EDA da quelli che sono, a tutti gli effetti, due riduzionismi. Il primo: che l'EDA possa esaurirsi e valorizzarsi nella formazione per il lavoro (soprattutto quando la formazione in tale ambito è proposta da una imprenditoria presunta illuminata e manageriale) quale formazione per sé, in grado di far acquisire, rivitalizzare, competenze non solo per il lavoro, ma per la vita. E questo primo riduzionismo pone innanzitutto problemi politici più che metodologici, cioè domande rispetto alle quali è necessario riflettere e prendere posizione, per esempio, attorno alle dinamiche e ai conflitti tra i gruppi sociali e gli interessi, più meno conciliabili di cui tali gruppi sono portatori. Il secondo riduzionismo: il ripiegamento esasperato su sé, dichiarando tale ripiegamento come riscoperta della soggettività; come legittimazione del (pur legittimo) disimpegno dal presente.

Al cospetto di una situazione di questo tipo, le raccomandazioni dei vari organismi europei, l'ingegnerismo tassonomico attorno alle competenze, la classificazione degli apprendimenti, la convinzione che apprendere-ad-apprendere-per-tutta-la-vita sia la soluzione per navigare nella contemporaneità, sembrano essere prospettive che mostrano alcuni limiti analitici e progettuali. Infatti, il sapere solido, statico, conservativo, cumulativo, trasmissibile, immarcescibile associato al passato si è trasformato in una sorta di "non sapere" a compimento costantemente procrastinato, in metodo dell'apprendimento neutro e indifferente rispetto ai contenuti dell'apprendibile/appreso. Ma la ricreazione sulle presunte opportunità fornite agli adulti dallo svincolamento dei lacci

e laccioli della modernità è finita con l'avvio e il consolidamento della crisi degli ultimi anni, che si è innestata sulla crisi strategica e di senso della deindustrializzazione, determinando disincanto definitivo, e il buco nero del non-lavoro, o del lavoro debole, come uno degli assi centrali rispetto al quale tentare di costruire la propria vita e quale tratto identitario e modello per l'adulità contemporanea.

3. La rimozione della vecchiaia

Qualsiasi discorso sull'età adulta, a meno che non si voglia ridurre tale l'età a uno solo dei suoi tratti, quali il lavoro o la genitorialità, non può non comprendere la sua parte spesso rimossa, cioè la vecchiaia. Una condizione della vita e una componente della popolazione che non è stata presidiata dall'educazione degli adulti (dall'educazione in generale) quanto avrebbe dovuto esserlo.

Forse c'è stato un tempo nel quale la vecchiaia poteva essere considerata una fase della vita successiva all'età adulta, in particolare in quelle a prevalente carattere agricolo, società nelle quali si è generato l'archetipo dell'anziano "saggio", un anziano "tipo" cui ancora si fa riferimento per descrivere e identificare un'idea di anziano auspicabile (idea che è un'ulteriore dimostrazione della presenza del premoderno nella contemporaneità post-postfordista). Alla vecchiaia come esaurimento delle potenzialità lavorative dell'adulto è succeduta l'invenzione della "terza età", e ciò grazie al miglioramento delle condizioni di vita e alla diffusione del sistema previdenziale a prevalente carattere retributivo. Una terza età considerabile in discontinuità con l'età adulta (la seconda età) per la sua condizione post-professionale, ma in continuità per gli altri itinerari e le altre carriere di vita. Ma attualmente, e in prospettiva sempre più, non vi è più la lineare demarcazione tra il tempo della formazione, quello del lavoro e quello del post-lavoro: stabilire l'uscita dall'età adulta si rivela sempre più problematico come, del resto, stabilirne l'ingresso.

L'età adulta è invecchiata, non solo anagraficamente, ma anche come pratiche sociali e familiari che la connotano: gli adulti anziani sono curati da altri adulti, la dimensione della cura ricevuto e/o e-

rogata è diventata, e lo diventerà sempre di più, una delle caratteristiche identitarie e una delle pratiche più diffuse dell'essere adulti, soprattutto dell'essere adulte, perché le donne anziane sopravvivono agli uomini e perché il prendersi cura delle persone con problemi è prassi prevalentemente femminile. E non è di cura metafisica o apollinea, trattasi, bensì di cura concreta e di contraddittoria prassi sociale familiare e professionale, prodotta e ricevuta da individui altrettanto concreti che, stante le dinamiche demografiche e la speranza di vita, sono sempre più anziani e sono curati da adulti anch'essi sempre più anziani. In questo caso l'EDA incontra bisogni (non sempre domande) di formazione alla cura, non solo di formazione all'essere genitori curanti i propri discendenti, ma anche formazione all'essere figli curanti i propri genitori. Per un'EDA attenta alla complessità della vita dei soggetti, non solo ad alcune sue dimensioni (il lavoro) o alcune sue fasce anagrafiche (i pre-anziani) si rende necessario uno sforzo straordinario di riflessione, altrimenti il rischio è di consegnare questa parte dell'età adulta a riduttive e semplificanti politiche assistenziali e, soprattutto, sanitarie.

L'EDA, quando si accosta alla componente anziana della vita adulta, interagisce con una dimensione sempre più complessa. Incontra, oltre alla cura, forme di solitudine primaria (soprattutto femminile) che invitano a porsi il tema della predisposizione di spazi e tempi di relazionalità tra le persone e di percorsi educativi che conducano a essi. Inoltre, si confronta con il tema del significato dell'età anziana nelle società postfordiste e del posizionamento sociale e culturale delle persone anziane, e ciò richiede uno sforzo d'elaborazione che sia in grado di andare oltre la produzione di quella "nonnità" vera o finta (il rapporto tra anziani e bambini) oppure di quel trattare la memoria in termini più riepilogativi e ripiegativi su se stessi che rielaborativi.

4. In sintesi

In sintesi, nella contingenza storica attuale l'EDA esprime delle grandi potenzialità, ma è attraversata anche da importanti criticità. Innanzitutto, il rischio che in una società educante, quale

quella odierna, si dissolva quell'EDA che ha agito all'interno della tradizione educativa democratica, non trovi posto negli assetti sociali attuali o lo trovi sotto forma di iniziative educative neo-compassionevoli.

Bibliografia

- Beck, U. (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: il Mulino.
- Berman, M. (2012). *Tutto ciò che è solido svanisce nell'aria*. Bologna: il Mulino.
- Castiglioni, M. (a cura di). (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Guccini, F. (2015). *Un matrimonio, un funerale, per non parlar del gatto*. Milano: Mondadori.
- Lipperini, L., & Murgia, M. (2013). *“L'ho uccisa perché l'amavo” Falso!*. Roma-Bari: Laterza.
- Oliverio, A. (2003). *Memoria e oblio*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Orefice, P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Serra, M. (2014). *Gli sdraiati*. Feltrinelli: Milano.

IMPARARE SEMPRE E OVUNQUE. TEMPI E LUOGHI DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

di Piergiorgio Reggio
DOI: 10.12897/01.00102

Il contributo propone riflessioni critiche intorno alla tematica della pluralità dei luoghi e dei tempi nei quali si realizzano i processi formativi degli adulti.

La questione è ancora oggi problematica perché alle enunciazioni di principio sull'importanza di valorizzare luoghi e tempi differenti dell'educare corrispondono spesso modelli di intervento centrati sul ruolo dell'educazione formale e sulla sua rigida separazione dai contesti non formali ed informali. Il superamento di tale situazione richiede un passaggio culturale significativo dalla centralità del processo di teaching a quello di learning. Occorre, inoltre, rivisitare radicalmente il concetto di "territorio" in riferimento alle politiche di EDA ed affermare il ruolo dell'esperienza come criterio fondante l'apprendimento degli adulti. Anche il paradigma della competenza richiede di essere affrontato criticamente per costituire una logica di reale emancipazione educativa degli adulti, verso condizioni di esercizio reale della cittadinanza in contesti sociali realmente globalizzati.

"Learning always and everywhere" is a fundamental principle of adult education in contemporary societies, as many official European declarations affirm. The article offers a critical contribution to the role of different places (work, social organisations, family and social life etc.) and times (different moments and phases in lifetime) in the process of adult learning. Nowadays, the latter is a problematic topic, given the large gap between theoretical principles and concrete practices. Adult education is often focused on a formal level, strictly separated from non-formal and informal learning contexts. However formality (or informality) is a dynamic characteristic of all adult learning processes; we find it in different learning situations.

The evolution of adult learning processes in different contexts (formal, non-formal and informal) requires a deep cultural change towards a perspective founded on learning, instead of teaching, as fundamental process. Today, with respect to adult education policies and interventions, the concept of “territory” also needs to be deeply revised, in consideration of the fact that the new – real and virtual – territories are commonly inhabited by adult people. In these different contexts, people often learn by themselves. Actually, people needs to learn by experience, that means to learn how to transform, each day, different situations and opportunities into learning. Experience is not the same thing as “making”; in fact, it means transforming the making into sense and knowledge. Also the concept of “competence” needs to be critically approached, as well. It could be interpreted in different ways; an emancipatory approach to competences requires a critical analysis in order to contribute to creating real citizenship conditions for adults.

Il tema dell'individuazione e della conseguente valorizzazione dei luoghi e dei tempi diversi che ambientano i processi formativi degli adulti è da tempo al centro del confronto teorico, delle azioni e sperimentazioni in educazione degli adulti, delle ricerche e modellizzazioni di strategie e modalità di intervento. A fronte di un consistente interesse e di una significativa produzione scientifica, così come anche di misure legislative adottate in diversi contesti nazionali e regionali, la tematica si pone però ancora oggi in termini problematici, tali da richiedere un supplemento di approfondimento e di riflessione critica.

La distanza tra gli orientamenti strategici ufficiali, sia dell'Unione Europea sia di autorevoli organismi internazionali, le indicazioni normative, le acquisizioni della ricerca e la concretezza delle pratiche non può essere letta, infatti, unicamente come effetto del tradizionale scarto tra teoria e pratica ma interroga più in profondità le ragioni fondanti l'agire educativo con gli adulti. Con questa intenzione, nel presente contributo considero alcuni dei principi di riferimento dell'educazione degli adulti in relazione alla pluralità di tempi e luoghi dell'educare (par. 1), per affrontare successivamente la questione centrale, a mio parere, del necessario passaggio dalla centratura sul processo di teaching a quello di lear-

ning (par. 2) ed, infine, discuto alcune questioni critiche attuali incidenti in misura significativa rispetto alle possibilità di innovazione delle pratiche di educazione degli adulti (par. 3).

1. Principi di riferimento

Può essere utile prendere le mosse, in questa riflessione, da come il tema dei luoghi e tempi dell'educazione degli adulti è stato – in passato – inteso teoricamente ed affrontato dal punto di vista operativo.

Dal punto di vista delle comprensioni teoriche, la molteplicità e varietà di luoghi e tempi costituisce elemento di connotazione specifica dell'educazione degli adulti per come si è venuta sviluppando negli ultimi decenni.

Considerando innanzitutto la dimensione temporale, essenziale è stata sempre ritenuta la frequentazione – da parte delle persone – di tempi diversi in senso (auto)formativo: nel corso della vita, della giornata, dell'anno ecc. Non si tratta unicamente dell'affermazione della formazione personale come processo che necessariamente si sviluppa nel tempo ma del riconoscimento di ritmi e intensità differenti che, appunto nel corso della vita, connotano diverse fasi formative. La diversificazione dei tempi è connessa al succedersi, spesso imprevedibile, di momenti di opportunità o di frattura nel percorso professionale o esistenziale, alle transizioni sempre più frequenti tra condizioni di vita: da non lavoro a lavoro, da un lavoro ad un altro, verso il non lavoro, verso una nuova famiglia, in occasione di separazioni, nei momenti di nascita dei figli, nelle malattie o nelle perdite di persone vicine. Questi momenti implicano tempi di disorientamento, incertezza e, talvolta, anche di profonda sofferenza. Sono i tempi nei quali si intensificano i bisogni di comprensione di sé e della realtà; costituiscono le fasi della vita nelle quali la quotidianità ci risulta problematica e pone interrogativi ai quali non riusciamo a dare risposta. La vulnerabilità che in questi momenti proviamo presenta situazioni potenzialmente formative, che non è semplice trasformare in apprendimenti; quando però ciò accade quel tempo – spesso anche dolorosamente vissuto – è tempo intensamente formativo.

La varietà delle transizioni che gli adulti vivono implica la moltiplicazione e frammentazione dei tempi educativi, il superamento definitivo delle organizzazioni di vita strutturate monoliticamente prima intorno all'istruzione ed alla preparazione professionale, quindi all'esercizio della vita attiva.

Per quanto riguarda, invece, la dimensione dei luoghi e dei contesti dell'educazione, abbiamo assistito al sostanziale superamento della centralità della scuola nei processi di apprendimento delle persone, anche adulte. Più luoghi e soggetti concorrono oggi, infatti, a tratteggiare lo scenario delle opportunità di apprendimento per le persone: famiglia e rete relazionale più prossima, realtà associative in diversi ambiti (culturale, sportivo, sociale, politico, religioso ecc.), organizzazioni di lavoro, ambienti virtuali. Tale pluralità implica una diversificazione talvolta significativa di orientamenti formativi, stili e modalità di "insegnamento". La complessità evidente in ogni aspetto della vita nelle società contemporanee ha interessato in misura rilevante anche i processi educativi con gli adulti. Non si tratta solo di pluralità di ambienti e contesti ma del loro intrecciarsi, sovrapporsi, talvolta anche dell'entrare in contraddizione o conflitto. Lavoro e vita familiare possono entrare in collisione anche da un punto di vista formativo, tendendo verso direzioni divergenti, così come distanze significative si possono riscontrare anche tra partecipazione sociale o politica e luoghi istituzionali della formazione degli adulti. Le discontinuità prevalgono sugli sviluppi coerenti e lineari; la presenza di stimoli maggiori e diversi richiede di essere composta in forme unitarie non definite a priori, rendendo più arricchente ma certamente anche più complesso il compito (auto)formativo degli adulti. Nel tentativo di rappresentare la pluralità dei luoghi dell'educazione, il glossario più diffuso – anche a livello internazionale – utilizza oggi la nota tripartizione tra contesti formali, non formali ed informali (CEDEFOP, 2008). Senza ritornare in questa sede sulle specifiche dei tre contesti (Livingstone, 2001), può essere più interessanti soffermarsi su alcuni limiti di tale classificazione, sia ai fini della comprensione delle significatività educative sia per la gestione ed innovazione dei processi educativi. Una delle critiche più frequenti alla tripartizione in questione consiste nell'incertezza definitoria in particolare tra contesti non for-

mali ed informali. Se, infatti, i contesti formali sono univocamente individuabili in ragione della presenza di condizioni peculiari (titoli di studio, certificati e diplomi, prove di valutazione degli apprendimenti ecc.), non altrettanto univoci e chiari sono i confini tra gli altri due contesti. Nei contesti di lavoro, ad esempio, si sovrappongono e confondono spesso situazioni che afferiscono all'area della non formalità come, ad esempio, la partecipazione a seminari e corsi di formazione di aggiornamento o di formazione continua con momenti ad elevata informalità quali il lavoro con altri, di gruppo, le comunità di pratica, i gruppi di progetto, innovazione o miglioramento.

Ancor più di tale difficoltà a segnare i confini in modo evidente ed inequivocabile, la tendenza ad adottare acriticamente la tripartizione tra i contesti implica conseguenze problematiche ai fini di un'adeguata comprensione e valorizzazione delle azione educative con gli adulti. Viene ampiamente criticata la scelta di separare – non solo a livello di indagine scientifica ma, ancor più di politiche educative e di gestione degli interventi – la dimensione formale da quelle non formale ed informale. Riproponendo continuamente tale distinzione in termini rigidi non si fa che sottolineare le debolezze dell'uno o dell'altro contesto (Colley, Hodkinson & Malcom, 2003), consolidando distanze e separazioni. Proprio tali rigide separazioni costituiscono cause significative della ridotta efficacia attuale dei sistemi di educazione degli adulti. Assai più produttivo, e rispondente alla realtà delle concrete situazioni vissute dagli adulti, sarebbe concepire formalità ed informalità come una qualità che si ritrova con intensità differenti in tutte le situazioni di apprendimento (Colley, Hodkinson & Malcom, 2003). Formalità ed informalità sono caratteristiche dei contesti e non degli apprendimenti (Reggio, 2010), che sono unitari in quanto esiti di processi vissuti dalla stessa persona; le caratteristiche dei contesti concorrono, semmai, a definire le condizioni nelle quali gli apprendimenti maturano. Ben lungi dal costituire un'astratta disquisizione teorica, la distinzione rigida tra i contesti contribuisce ad erigere o rinforza barriere concettuali, culturali, valoriali ma successivamente anche politiche, istituzionali ed operative tra ambienti differenti. La criticità maggiore consiste oggi proprio nel permettere ai soggetti in apprendimento di superare

tali barriere, utilizzando le opportunità dei vari contesti per lo sviluppo delle proprie competenze, assai più che nel delimitare, specificare i confini tra gli ambiti. Non è esente da tale criticità la constatazione della ricorrente differenziazione gerarchica e “valoriale” tra i contesti, comunque vengano denominati. La supposta maggiore affidabilità ed importanza dei contesti formali, infatti, è pronta ad essere continuamente riproposta per affermare la maggiore validità degli apprendimenti maturati in essa rispetto agli esiti dei processi educativi sviluppati in altri ambienti.

Il principio della pari dignità e valore dei diversi contesti ai fini dell'apprendimento delle persone è rintracciabile nelle pratiche educative sul campo con gli adulti sin dagli anni '70 ed ha avuto riconoscimento esplicito da diversi anni da parte di autorevoli soggetti istituzionali (European Commission, 1995; 2002). Si pensi alla Dichiarazione del Consiglio europeo di Lisbona del 2000 che invitava gli stati membri a ritenere validi – per i cittadini e le cittadine europei ed europee – “gli apprendimenti comunque ed ovunque acquisiti”. L'uso dell'avverbio “comunque” indica le diverse modalità di sviluppo della conoscenza, distinte per tempi, forme, risorse, mentre l'altro avverbio “ovunque” si riferisce alla diversificazione di luoghi educativi, disposti in base ai differenti livelli di formalità.

2. Dalla centralità del teaching a quella del learning

Le criticità connesse ai principi di educazione degli adulti, sin qui sinteticamente richiamate, rimandano ad alcune questioni problematiche ad oggi irrisolte, da un punto di vista culturale come anche sociale, pedagogico e delle politiche educative. Tra le varie questioni una a me sembra di particolare rilevanza. Si tratta del fatto che i principi relativi alla pluralità e validità di diversi tempi e luoghi dell'educazione degli adulti sono stati intesi prevalentemente dal punto di vista dei sistemi e dei soggetti erogatori, piuttosto che da quello dei soggetti adulti in apprendimento. Sono state realizzate, negli anni, significative sperimentazioni tendenti all'integrazione dei sistemi formativi a livello territoriale: sistema formativo integrato, sistema territoriale di educazione per-

manente sono termini rispondenti a politiche ed ingegnerie che hanno impegnato non solo il dibattito teorico e politico ma hanno dettato le condizioni per sperimentazioni ed interventi. Innegabilmente, però, l'attenzione è stata (ed è ancora oggi) posta prevalentemente sulle strategie di risposta dei sistemi alle esigenze formative degli adulti. La centralità, in tal senso, è stata solitamente attribuita alle preoccupazioni – teoriche, metodologiche, operative – per rendere efficaci le azioni formative, i dispositivi di teaching. Proprio però le evoluzioni delle condizioni di apprendimento degli adulti prima considerate, in primo luogo la pluralità e validità di tempi e luoghi differenti, pongono in modo significativo l'esigenza di un'evoluzione radicale dell'approccio ispiratore degli interventi di educazione degli adulti, che assuma una attenzione specifica ai soggetti adulti in apprendimento. La conversione – effettiva e non unicamente dichiarata – dalla centralità del teaching a quella del learning è condizione essenziale per l'innovazione dei processi e dei sistemi di educazione degli adulti, in modo che essi possano rispondere in modo il più adeguato possibile alle condizioni di vita in continua evoluzione delle persone. Tale evoluzione richiede una rivisitazione profonda di impostazioni culturali, visioni pedagogiche e politiche consolidate, che resistono ad assumere la prospettiva dei soggetti in apprendimento come criterio fondante l'azione educativa e l'elaborazione dei sistemi formativi. Le resistenze sono di varia natura – culturali, politiche, economiche, pedagogiche ecc. – e, in ogni caso, profondamente radicate in una tradizione stratificata; la loro trasformazione richiede – quindi – uno sforzo di analisi e critica adeguato, non superficiale. Tra i fattori di resistenza ad adottare e praticare effettivamente processi educativi con gli adulti centrati sui processi di learning delle persone occorre innanzitutto considerare la presenza di consistenti timori di perdita del controllo sulla produzione della conoscenza. Tale resistenza appartiene tanto a chi ha responsabilità istituzionali e politiche nella gestione della conoscenza a livello sociale così come – occorre riconoscerlo – a molti insegnanti ed educatori. Non è uno slogan di altri tempi il fatto che oggi, ancor più che in passato, la conoscenza è potere. Innanzitutto sulla propria vita ma anche sulle condizioni concrete nelle quali essa si dispiega. Sapere attribuisce al soggetto possibilità di

interrogare criticamente, porre problemi ed evidenziare contraddizioni. È evidente la valenza politica della conoscenza; la possibilità che essa possa essere diffusa, creata, autonomamente prodotta dalle persone non isolatamente ma in relazione con altri costituisce una politica educativa radicalmente diversa da quella oggi praticata in tutti i continenti dai sistemi educativi, anche rivolti agli adulti. L'enorme diffusione dell'informazione avvenuta grazie al web non risponde ad un'altrettanto equa possibilità di costruire sapere – cioè comprensione a partire dalle informazioni e possibilità di utilizzare tale sapere in modo socialmente influente. Al contrario, assai consolidato è il modello che vede una moltiplicazione dei dati a disposizione delle persone ed una parallela riduzione della conoscenza a partire da essi. Sappiamo molte più cose e ne comprendiamo sempre meno, si potrebbe amaramente constatare. La trasformazione di questa resistenza deve prendere le mosse, ancora una volta, da una critica radicale e pubblica alla concezione educativa che Paulo Freire definiva “depositaria” o “bancaria”, secondo la quale la conoscenza è definita, preesistente ai soggetti, a disposizione e richiede solo di essere trasmessa, depositata appunto, in chi ancora non la possiede (sia esso/a) giovane o adulto, da parte di chi – in quanto esperto – la detiene (Freire, 2001). Tale concezione, unanimemente criticata anche oggi in ambito pedagogico risulta, di fatto, prevalente e persistente. Si cela spesso sotto le mentite spoglie di modalità supposta-mente democratiche e partecipative di insegnamento ma nasconde un nocciolo duro e non scalfito, che impedisce di attribuire centralità a chi apprende piuttosto che ai contenuti dell'apprendimento o alle tecniche, strategie e preoccupazioni di chi insegna. La lezione critica di Ivan Illich – superficialmente (ma non inconsapevolmente!) fraintesa e banalizzata come rifiuto della scuola – è ancora oggi estremamente attuale per liberare menti ed energie critiche a favore della centralità effettiva del learning. Egli criticava, tra i diversi aspetti dell'istituzionalizzazione dei processi di apprendimento, il “programma occulto” della scuola, cioè l'educazione all'accettazione incondizionata della proceduralizzazione e burocratizzazione dei processi di costruzione della conoscenza (Illich, 2010). Aderendo alla centralità effettiva del teaching, in tutto il mondo gli adulti – in sistemi educativi diversi e condizioni diffe-

renti – accettano acriticamente di imparare ciò che viene definito da chi insegna, nei modi, tempi e luoghi da essi definiti. La dichiarata pluralità di luoghi e tempi dell'educazione si dissolve, quindi, nella riproposizione delle stesse procedure, degli automatismi e dei riflessi di apprendimento agli stimoli di insegnamento.

Se tale criticità si colloca su un piano peculiarmente culturale e pedagogico, con evidenti riflessi di carattere politico ed istituzionale, esistono però anche forme di resistenza alla centralità del learning riferibili piuttosto in dimensioni di carattere economico. Si riscontrano, ad esempio, in molti responsabili di istituzioni e servizi educativi per adulti, timori di possibili consistenti svantaggi (anche economici) nella gestione delle attività educative qualora gli adulti governassero effettivamente i propri processi di apprendimento, dirigendone i contenuti, i tempi, luoghi e modalità. Occorre riconoscere che tale preoccupazione si fonda, spesso, sugli effetti problematici riscontrati in diverse soluzioni di sistemi educativi adottate in nome della centralità del soggetto. Si pensi, ad esempio alle procedure di voucherizzazione dei servizi formativi, che hanno contribuito – contraddicendo i fini dichiarati di porre al centro la libera scelta dei soggetti – ad una diffusa dequalificazione dei sistemi formativi (in particolare di formazione professionale) e ad una liberalizzazione dell'educazione. Alla conoscenza vengono applicate le caratteristiche distintive del mercato: non più il soggetto in apprendimento, legato ad altri nella costruzione della conoscenza ma individui fruitori, clienti che comprano individualmente la conoscenza come altre merci. Il potere riconosciuto non è quello di costruire la conoscenza ma, al massimo, di esprimere la propria soddisfazione per il servizio erogato. Definizione dei contenuti, dei tempi e delle modalità dell'educazione restano, ancora più saldamente, nelle mani degli esperti (progressivamente sempre più ridotti, peraltro, a manovratori di procedure), configurando una sostanziale anomia dei processi formativi, dei quali resta visibile unicamente la forma, la procedura.

In considerazione del perdurare, anzi dell'aggravarsi, delle criticità sinora evidenziate e sinteticamente discusse, pare necessario affrontare alcuni interrogativi, che non sembrano avere – ad oggi – adeguate risposte. Occorre chiederci, innanzitutto, se sia possibile (e come) dar vita a sistemi di educazione degli adulti centrati

sui soggetti adulti (cittadini) e sui processi di learning piuttosto che sui soggetti erogatori e sui processi di teaching. Da tale possibilità dipendono, infatti, in gran parte, le sorti di un'educazione degli adulti non "bancaria" (utilizzando l'espressione freiriana) e competitiva all'interno della società. È, inoltre, necessario chiedersi se una prospettiva alternativa – fondata sull'autonomia dei soggetti in apprendimento – sia percorribile evitando una deriva neo-liberista che privatizzi la conoscenza e la trasformi in bene/servizio vendibile acquistabile sul mercato dei servizi analogamente ad altri beni/servizi (di salute, cura, mobilità ecc.). In sostanza, è possibile adottare una strategia centrata sul learning senza confluire in logiche di puro mercato? Infine, la strategia di centratura sul learning può essere anche di carattere politico-istituzionale o risulta limitata unicamente alla dimensione didattica? Per affrontare queste e altre questioni di rilevante importanza per i sistemi di educazione degli adulti pare a me necessario tornare a considerare, ancora una volta, alcuni aspetti di evidente criticità.

3. Criticità e questioni da affrontare oggi

La rilevanza delle questioni in gioco è tale da richiedere un supplemento critico, non potendosi ridurre la strategia di innovazione dell'educazione degli adulti ad una superficiale riformulazione di pratiche che rispondo, appunto, a logiche di carattere non generativo e centrate sull'autonomia dei soggetti in apprendimento. Alcuni temi di critica si presentano come prioritari.

Innanzitutto occorre condurre una profonda rivisitazione del concetto di "territorio", riferito ai processi di apprendimento degli adulti e, anche, di costruzione della comunità (Tramma, 2009). Necessita una rigorosa ridefinizione degli scenari territoriali e del paradigma stesso di territorio, che ha a lungo ispirato le concezioni e le politiche di educazione degli adulti. Ci troviamo oggi – non solo nell'ambito dell'educazione degli adulti – nella sostanziale impossibilità di utilizzare l'appartenenza territoriale come criterio ordinatore di servizi, politiche e progetti. Ciò non significa che non esistano significativi elementi di carattere territoriale che connotino o possano valorizzare le iniziative di educazione degli

adulti ma, piuttosto, che il territorio non è più l'unico o prevalente criterio in base al quale programmare azioni educative, stabilire alleanze, gestire interventi. I territori sono molteplici, come appunto si è ripetutamente visto, lo sono i luoghi. I territori ed i luoghi sono spesso individualmente individuati, frequentati e percepiti dai soggetti in apprendimento, tendono a scomparire le tradizionali rigide distinzioni tra luoghi fisici e virtuali. D'altro canto, l'educazione degli adulti necessita di trame relazionali fitte per non lasciare al singolo il compito arduo (ed anche rischioso) di costruire isolatamente la propria conoscenza. La strategia educativa si muove, quindi, oggi tra rivisitazione dei luoghi tradizionali e sperimentazioni di nuovi luoghi. Le comunità di apprendimento necessitano di momenti e spazi fisici, come si alimentano proficuamente anche di connessioni e relazioni a distanza. Anche in questo caso, superare le rigide distinzioni ed implicite gerarchie tra luoghi può aiutare a tracciare i confini di nuovi territori. Che fondono spazi diversi – fisici e virtuali – ma che sono accomunati dalla presenza di significative qualità relazionali. Il formatore e l'esperto di sistemi di apprendimento degli adulti possono esercitare un ruolo essenziale per aiutare la creazione di questi territori di apprendimento. Si tratta di una strategia e di un compito assai più profondi della realizzazione – spesso superficiale ed ingegneristica – di reti di educazione degli adulti. La conversione dalla centralità del teaching a quella del learning impone, infatti di adottare logiche di reti di apprendimento tra soggetti, siano essi in apprendimento o formatori, educatori, insegnanti. Ancora d'obbligo è il riferimento a Ivan Illich: a più di quarant'anni dalla comparsa di *Descolarizzare la società*, la visione nella quale egli prefigurava trame di apprendimento, centri di risorse didattiche e, soprattutto, la presenza di formatori esperti nell'aiutare le persone a costruire la propria conoscenza (Illich, 2010) – lungi dall'essere liquidata ironicamente come utopica o regressiva – manifesta ancora oggi una capacità ermeneutica fertile dinanzi alle trasformazioni sociali e culturali intervenute in questi decenni.

Una seconda tematica assai problematica che riguarda oggi i processi educativi con gli adulti è individuabile nell'esaurimento delle forme tradizionali di esperienza come modalità privilegiata per l'acquisizione e trasmissione della conoscenza. Le profonde

trasformazioni dei modi di vita, delle forme della comunicazione e di costruzione della conoscenza, anche a causa della pervasività delle tecnologie dell'informazione, hanno modificato radicalmente le condizioni attuali dell'esperienza. Essa risulta oggi sottoposta a processi di deprivazione di senso, ad un dissolvimento nel generico e spesso frenetico "fare" (Jedlowski, 2008; Reggio, 2010). In quanto adulti, oggi, come del resto accade anche ai giovani, facciamo sempre di più ma facciamo sempre meno esperienze. Possiamo viaggiare molto di più che in passato, essere in contatto con persone assai lontane, attingere ad informazioni complesse in tempi rapidi ma con difficoltà riusciamo a trarre da tali attività conoscenze, comprensioni, apprendimenti su noi stessi e sul mondo. La dissoluzione dell'esperienza nel fare priva però la nostra quotidianità di significato, non costruisce sapere ma pura ripetizione acritica del già noto. Eppure l'adulto fonda il proprio apprendimento proprio sul valore irrinunciabile dell'esperienza (Weil & McGill, 1989; Boud, Cohen & Walker, 1993). Per questo non può né conoscere né vivere senza produrla. Occorre però oggi riconoscere che l'esperienza – intesa come criterio fondante l'apprendimento – va creata autonomamente dai soggetti e prodotta collettivamente, non essendo più data e trasmissibile in modo lineare da generazione a generazione, essa va prodotta da ognuno in modo originale. Si configura un compito (auto)formativo impegnativo ma stimolante, una sfida a non riprodurre la conoscenza altrui ma a generare il nostro autentico sapere. La capacità di produrre esperienza – intesa come trasformazione dei fatti della vita quotidiana in apprendimenti (Reggio, 2010) – configura anche l'adulthood in modo specifico. Oltre le concezioni stadiali della condizione adulta, essa esprime i significati di una coscienza critica di "essere col mondo", come esprimeva Freire la condizione dell'adulto che vive il processo di "coscientizzazione" in rapporto con il contesto storico, sociale, culturale della propria epoca (Freire, 2001).

Una terza questione critica a mio giudizio ineludibile oggi nella prospettiva di valorizzare pratiche di educazione degli adulti che valorizzino realmente luoghi e tempi diversi dell'imparare è costituita dalla considerazione critica del cosiddetto paradigma della competenza. Il costrutto di competenza è, infatti, tanto in-

certo dal punto di vista definitorio quanto pervasivo nelle politiche dell'istruzione, del lavoro, sociali, della cittadinanza. Esso è considerabile un vero e proprio "paradigma" in quanto ordina in un discorso unitario elementi che pretendono di spiegare le diverse realtà (del lavoro, della conoscenza, della convivenza sociale). Sul terreno della competenza – assai incerto e spesso ambiguo in termini di significati – si gioca oggi – a livello mondiale – una delle partite più determinanti per i sistemi e le politiche (non solo di istruzione ma anche del lavoro, sociali e di cittadinanza). Il costrutto di competenza, assunto a vero e proprio paradigma di riferimento appunto per molte politiche, è oggetto di confronto dialettico, talvolta di scontro (Batini & Surian, 2008). Intorno ad esso si confrontano visioni del sapere, del lavoro, della convivenza sociale spesso assai distante. Parole e slogan nascondono (o rivelano) orientamenti non facilmente né opportunamente conciliabili. Visioni neo-liberiste e neo-comunitarie; istanze di individualismo competitivo esasperato e di condivisione della conoscenza. Pur nella pluralità di approcci ed interpretazioni, si registra una sostanziale convergenza intorno ad una concezione di competenza intesa quale "combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto" (Parlamento e Consiglio Europeo, 2008), come recita la definizione assunta ufficialmente dall'Unione Europea. A partire da tale, un'educazione degli adulti autenticamente orientata allo sviluppo delle potenzialità personali e collettive delle persone in formazione può assumere la competenza come riferimento non di uno standard rispetto al quale definire prestazioni in modo normativo e competitivo ma come logica con la quale disporre percorsi di conoscenza. L'individuazione delle competenze possedute e di quelle da sviluppare è compito della persona stessa in formazione, anzi la competenza stessa può diventare criterio in base al quale la persona può strutturare i percorsi (auto)formativi, definire contenuti, scegliere tempi e luoghi per la propria formazione. Se concepita in tal senso la competenza diventa forma dell'apprendimento, esito dell'autonomia personale nel processo educativo. Le competenze in questione non sono unicamente professionali ma esprimono anche saperi, capacità operative ed attitudini che la persona agisce concretamente in situazioni di vita quotidiana. Si possono così delineare e praticare

percorsi di sviluppo delle competenze di cittadinanza, essenziali oggi in epoca di globalizzazione esasperata e non governata. La cittadinanza effettiva si esprime, infatti, attraverso specifiche competenze, che sono sviluppabili attraverso processi educativi dedicati.

Bibliografia

- Batini, F., & Surian, A. (a cura di). (2008). *Competenze e diritto all'apprendimento*. Massa: Transeuropa.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (eds.). (1993). *Using Experience for Learning*. Buckingham-Bristol: SRHE & Open University Press.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. University of Leeds: Lifelong Learning Institute.
- European Commission (1995). *White paper on education and training: teaching and learning: towards the learning society*. Brussels: European Commission. Disponibile in: <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf> [7/2/2008].
- European Commission (2002). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission. Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf [29/1/2008].
- Freire, P. (1970/2001). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Illich, I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*. Milano-Udine: Mimesis.
- Jedlowski, P. (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Livingstone, D. (2001). Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. *NALL Working Paper n° 21*, University of Toronto. Disponibile in: www.nall.oise.utoronto.ca/nallwp.pdf [7/2/2008].
- Parlamento e Consiglio Europeo (2008). Raccomandazione sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. 23 Aprile 2008. *Gazzetta Ufficiale* C 111 del 6/5/2008. Disponibile in:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/> [7/12/2008].

Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.

Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive di intervento*. Milano: FrancoAngeli.

Weil, S.W., & McGill, I. (1989). *Making sense of experiential learning: diversity in theory and practice*. Milton Keynes – UK: Open University Press.

RELATIONSHIPS BETWEEN GENERATIONS: FROM FRACTURE TO RECONSTRUCTION

di Giuseppe Annacontini
DOI: 10.12897/01.00103

The more we explore the Adult Education themes, the more we become aware of the correspondance between arithmetical progression of knowledge and geometrical progression of the issue's edges, that imply a renewed need for re-organization of hermeneutic models related to educational matters. A kind of problematicity set not only into what our eyes can meet, but often harder to recognize and set at the bottom of those epistemological matrixes which make Research possible. This also occurs whenever we try to propose a pedagogical reading of the theme/issue of relationship between generations. A subject that cannot be reported to a narrow field of research and that unveils its identity-making debt toward social, cultural and educative representations. From the study of the subject/process "intergenerationality" emerge crucial requests, which force pedagogy to search for and maintain connections with many different scientific fields. Thus, pedagogy reflection continuously increases its critical and reflective chances, thanks not only to the specific heritage of the discursive logics it is linked to, but also to the historical and material matrix of the subject/process "intergenerationality". In this sense we try to synthetically list, as shown below, the main difficulties related to the said theme: - the relationship between generations is a natural matter (it is a human *apriori*) and it takes shapes and models which are continuously re-defined on the basis of social and cultural influences (it is a historical phenomena of human being); - the generations that come in contact with each other into the intergenerational re-arrangement can't be reported to long-term representations; - the intergenerational contact doesn't follow fixed rules because it is strictly related to temporary dimensions where communicative chances evolve, proposing new ways of communication between generation.

Il presente scritto affronta alcune difficoltà sollevate dal tema/problema del dialogo tra le generazioni riferibili, in particolare, alle seguenti questioni: - il rapporto tra le generazioni è un fatto naturale (è un apriori dell'essere umano) ma segue anche modelli costantemente rinnovantisi – e non sempre espliciti – in relazione alle temperie sociali e culturali (è un fenomeno storico dell'essere umano); - le generazioni che entrano in contatto nella riorganizzazione dell'intergenerazionale non sono riferibili a rappresentazioni stabili e permanenti; - il contatto tra le generazioni non segue una regola fissa, ed è strettamente correlato ai modi storici e contingenti in cui le possibilità comunicative si definiscono.

A partire dall'esplicitazione delle problematiche riferite a tali questioni, sono identificati tre compiti che l'agire pedagogico dovrebbe impegnarsi a realizzare in maniera organica per facilitare l'espressione del potenziale generativo dell'intergenerazionale. Compiti che fanno riferimento alla promozione per tutto il corso della vita di un "sapere di specie", di una "immaginazione empatica", di una "competenza riflessiva".

Any approach related to Adult Education issue, must *strategically act* aware of not to be definitive toward those sources that have originated the reflection upon themselves.

Adult Education is grounded in a relational field perpetually *in fieri* which cannot be abandoned to passivizing social and cultural dynamics, rather it has to recover its active, dynamic, morphogenetic and transformative nature to let the specific potential of the dialogue between differences unveil itself.

For this reason, through the present essay are going to be outlined three tasks that Pedagogy should organically accomplish to foster the expression of such generative potentiality, hypothesis for a "lifelong species' knowledge", "imaginative empathy" and "reflective skill".

The more we explore the Adult Education themes, the more we become aware of the correspondance between arithmetical progression of knowledge and geometrical progression of the issue's edges, that imply a renewed need for re-organization of hermeneutic models related to educational matters.

A kind of problematicity set not only into what our eyes can meet, but often harder to recognize and set at the bottom of those epistemological matrixes which make Research possible.

This also occurs whenever we try to propose a pedagogical reading of the theme/issue of relationship between generations. A subject that cannot be reported to a narrow field of research and that unveils its identity-making debt toward social, cultural and educative representations.

From the study of the subject/process *intergenerationality*, crucial requests emerge, which force pedagogy to search for and to maintain connections with many different scientific fields. Thus, pedagogy reflection continuously increases its critical and reflective possibilities, thanks not only to the specific heritage of the discursive logics it is linked to, but also to the historical and material matrix of the subject/process *intergenerationality*.

In this sense we try to synthetically list, as shown below, the main difficulties related to the said theme:

- the relationship between generations is a natural matter (it is a human *apriori*) and it takes shapes and models which are continuously re-defined on the basis of social and cultural influences (it is a historical phenomena of human being);
- the generations that come in contact with each other into the intergenerational re-arrangement can't be reported to long-term representations;
- the intergenerational contact doesn't follow fixed rules because it is strictly related to temporary dimensions where communicative opportunities evolve, proposing new ways of communication between generation.

And only this would be enough to clearly depict its complexity.

Any approach related to Adult Education must then strategically act and, such activity, while pushing to the action is not able – nor interested – to orientate its reflectiveness towards prescriptive and fixed paradigms of action/effects.

As postman (2005) states about the *fading* of generational identities, unless are not required specific actions for the resolution of complex problems, the above mentioned status could also bring relief, discouragement and consolation: “Relief [...] derives from the fact that I am not obliged to teach others how to live

their lives [...]. Discouragement obviously comes from the same source [...]. But this thought has come to comfort me: Even if one cannot tell how to prevent a social disaster, it can be useful to try at least to understand the reasons why it happens” (pp. 11 sgg.).

So, if relational problems between generations – that we could “optimistically” define *disaster* – are reality, it can be assumed, according to Postman, that fostering the comprehension of their origins may be a valid strategy.

In a specific range of intervention, we have focused our attention upon the role that a progressive and inexorable fading of the future plays within the intergenerational relations field.

Contemporary age indeed witnesses the rise of many different social, cultural and personal phenomena that translate the “theme” of the *fading of the future* in various ways. However such scenario can’t be properly considered as a recent phenomenon. It is rooted in conditions and procedures for the methodical alienation already introduced – and criticized – by Bertin’s most important work.

The connection between alienation and “faded future” obviously presumes a well-defined anthropologic vision, which has at its heart the idea of the *ecstatic planning* as indisputable human worth. When men and women are made unable to plan their existence, when they are passive objects of fate (Bauman, 2010) and far away from what men and women should be as human beings, then (their) future loses its generative value. Thence, the *utopian perspective* – as pedagogical worth – fades away while human vitality falls into line with what is pre-defined (best case) or occurred (worst case).

In both cases the *fading of the future* unveils itself to be the most dramatic effect of the historical/anthropological transformation process that Benjamin (1976) related to the progressive lost of *Erfahrung* and imposition of *Erlebnis*. Where waiting for the pre-defined or the occurrences leads to experience opportunities wasted in the *hic et nunc*, together with the simultaneous inability for it to become self-conscious, thus renouncing to a “future perspective” consisting of indeterminateness, desire, strain, change, choice, responsibility, generativity etc.

As previously said, this scenario sees itself translated into many different phenomena that can all efficaciously be related to the *tragic hedonism* category we recover from Sociology (Izzo & Strazzeri, 2010) and of which we underline the paradoxical dynamic of the “hedonistic inertia” of a present time lived moment by moment, that leads towards the inability to re-design and plan specific ways of living, personal and professional representations, social, cultural and psychological habits.

From a pedagogical perspective the “hedonistic inertia” doesn’t allow to differently think over oneself because forced to enjoy – or suffer – fragile cultures of consumption, pleasure, need or precariousness that bring a sort of “siege syndrome” to the subject, who is fed by their own futility.

It is now becoming clearer the effect of an intergenerational fracture that fades into hedonistic and dramatic fogs, where joy for life plans has now become fear of planning, metaphorically speaking it has broken the “Tree Graces Circle Paradigm” of *to give, to receive and to return* (Seneca, *De Beneficiis*). Within the hedonistic contemporary age, where thinking about the future is accompanied by skepticism and confusion – even by fear – the “Circle of Graces” has gone lost together with a gradual imposition of the *to receive* term or, better, with the imposition of its absolutist conjugations: *to get* and *to claim*.

A “*to get* dimension” wherein thrives individualism and lack of engagement/individual sense of responsibility. Moreover, if *to get* and *to claim* dimensions become the main relational mode between subject and world, it originates a prey upon the past as dramatic as the one upon the future.

The almost inevitable result is the fracture – or weakening, in the best case – of the links between subject and world at different levels (Sennett, Lasch, Bauman, Beck etc.). The links that seem to be threatened are those humanity has been dealing with for centuries, e.g. links with History, with Earth, with the future and the diversity.

Once such scenario has been ramped up, it becomes difficult to preserve the links *with* generations – synchronic and supportive perspective – and *between* generations – diachronic and planning perspective. The gradual links weakening towards their fading

goes along with the desertion of the past – as tradition – and the future – as expectation.

It now becomes necessary to re-think and re-plan intergenerational relations from a pedagogical point of view. Thence, if our need is to think new possible ways to re-activate intergenerational communication – solidarity – toward plans for a future which is now besieged by the present, it would be useful to explicate part of the said cultural/social flattening phenomenon upon a vulnerable stage of life. Within this scenario it is easy to notice the birth of a mono-typology of human, which orbits around the absolute centrality of adulthood. Not rhetorical, but material and substantial centrality that mirrors itself in educational matters, in so far as previous stages of life orientate towards early skills – especially productive ones – acquisition, and following life stages are devoted to a gradual work disengagement.

According to this vision, the only accredited perspective that can substantiate the singularity of the subject-person is the one owned by that adulthood – however not free from vulnerabilities – which can see itself as the only horizon of meaning and possible way for life fulfillment.

As Mead (1972) stated, the gap between generations could also be measured on the basis of the inability of fathers who can't imagine the future of their children to be different from the lives lived by themselves.

The centrality of adulthood – which should actually be called into question consequently to social and cultural changes that unveil its fragilities – and the focus and acknowledgement of this specific stage of life have significantly contributed to the *undifferentiation* between stages of life. The more the difference between “centre and ends” had become clear, the more the latter tended towards the acquisition of specific centre's features that have indeed dispelled those imaginative, sensorial, critical, and interpretive divergent potentialities which could have been valuable opportunities for a plural and supportive coexistence.

The choice of turning towards the “centre” has generated undifferentiation and role confusion that took to an “indistinct polyphony” which completely threatens generative ties systems between generations. From our point of view it is necessary to walk

through an opposite pathway, looking forward to fostering effective, critical, morphogenetic and open dialectic between generations. A dialectic which believes that generation ties must survive and always new ones – inclusive, supportive, integrative etc. – should be implemented, as long as each of them entirely embrace the own nature of being *differentiated* – plural, related to the undeniable complexity of subject-person – and *differentiating* – as producer of singularity.

We should then work on the outlining of a communication and relational system that for its historical, cultural, social and anthropological nature considers education as the most powerful tool for its own promotion and implementation.

The hypothesis of intergenerational communication as a complex educative relation-based system is thus promoteable as a transcendental purpose of Pedagogy – suitable for any subject and free of any specific content to fulfill – and, at the same time, a practical educational goal – because clearly connected to historical and contextual trends of the educative experience. However, in order to profitably live such education system, it is necessary to promote specific relational and reflective skills to be able to suitably participate to communicative and relational contexts not always easy to deal with (Riva, 2004; Cambi, 2006; Contini, 2000; 2002). And it is a pedagogical common vision that only through such dialogue between differences it is possible to realize opportunities for innovation and shared growth, it thence becomes fundamental the awareness of the essential educational actions that should be promoted toward this direction.

Very briefly, we believe that intergenerational dialogue is the result of a perpetual training pathway. In other words it is the result of a lifelong learning within any experiential environment and which, despite the several shapes it might acquire, can't exclude three fixed features related to the promotion of knowledge about *species identity*, *active empathic imagination* and *reflective skills*.

Respectively, the first – the knowledge about *species identity* – it is rooted in knowledge and cognitive/behavioral habits teaching, oriented towards fostering mental and existential habits aware of the network and connections between individuals' destinies. It is a knowledge that leads to an open, pluralist and complex episte-

mology, thus answering to the request for intersubjectivity – as Bruner stated (1997) – which ceaselessly questions itself, and within such communication and re-adaptation process it discovers emerging possibilities of individuals for involvement, significance and mutual experiences. According to this vision, intergenerational communication thus becomes *conviviality*, common searching for welfare and satisfaction, involvement and co-existence where the self “arises from the experience and the social activity, that is to say it grows as a result of the relationships which the subject establishes with that process at its complete level and with other subjects within it” (Mead, 1966, p. 154)

The second facet – *active empathic imagination* – concerns the need of intergenerational relations to take the shape of a not-occasional, nor exploitative, relation within a monolithic standardized society. It should be instead characterized by a deep and authentic relation able to advance new and divergent ways of being human, culture, world, society. However, being able to build up and manage such relations is not an easy matter, nor immediate. And it isn't even about natural human abilities or skills of men and women, for whom is – broadly speaking – easier to get in touch with others on the basis of their – often implicit – own self-representation and self-perception, as human examples, independently of any generational identity. Thence it is necessary to foster the development of an educational model which, by recognizing the key role of diversity and its power as generative tool, is oriented towards strategic search for personal/contextual creative conviviality opportunities.

If species knowledge allows us to recognize the significant interconnection that – materially and narratively – weaves relationships between generations, it is then connected to learning how to *feel* – in *sé* and *per sé* – such relation, in order to recover personal lifestyles devoted to intergenerational relations. Perceiving oneself as a part of a common and shared narrative framework allows to reach *pedagogical contents* – as well as anthropological, sociological, psychological, political and ethic) to advance alternative scenarios for communications otherwise impracticable, and made possible by the active listening of each and every subjects of education within interpersonal relationships.

The third and last feature – *reflective skills promotion* – is related to the ability of the subjects of education to critically and reflectively monitor those alternative projections that the empathic imagination has allowed them to think of. This way, critic and reflectiveness are not only linked to the concrete construction of intergenerational communication, but they are also focused on how such dialogue influences personal motivation, sense of responsibility, commitment and ethic. The awareness of the inevitability of intergenerational features of human relationships, might be translated into pedagogical actions towards the construction of a “circular care culture” which involves different generations that now can re-plan their existences on the basis of a renewed intergenerational dialogue, able to activate fruitful potentialities also in terms of cultural, political and social re-planning.

It is then evident that the three just-mentioned features – knowledge about species identity, active empathic imagination, reflective skills promotion – become typical of a sensitive and open mind towards the possibility to promote intergenerational care and to foster innovative and creative ways to live the relationship subject-world, despite of the negative labeling processes we often stumble upon and that trap men and women in categorical cages.

References

- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Baldacci, M., Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2012). *Continuare a creare*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Benjamin, W. (1976). *Angelus Novus*. Torino: Einaudi.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F., & Toschi, L. (2006). *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Contini, M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Contini, M. (a cura di). (2000). *Pedagogia della comunicazione. Studium Educationis*, 4.

- Corsi, M., & Olivieri, S. (a cura di). (2012). *Progetto generazioni*. Pisa: ETS.
- Izzo, A., & Strazzeri, I. (2010). *Edonismo tragico*. Bari: Progedit.
- Mead, G. H. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze: Universitaria Barbera.
- Mead, M. (1972). *Generazioni in conflitto*. Milano: Rizzoli.
- Postman, N. (2005). *La scomparsa dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini & Associati.
- Seneca, L. A. (2008). *Sui Benefici*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma, S. (2003). *I nuovi anziani*. Roma: Meltemi.

PENSIERI, RUOLI, PRATICHE FEMMINILI: TEMPO, LAVORO, GENERATIVITÀ

di *Manuela Gallerani*
DOI: 10.12897/01.00104

Nel tentativo di rappresentare e restituire un possibile profilo di adultità femminile – tra molti possibili – l'intento del contributo consiste nell'analizzare, in sintesi, tre specifiche categorie quali il *tempo*, il *lavoro*, la *generatività* per poter indagare e dunque *leggere*, da un punto di vista pedagogico, i differenti ruoli e le pratiche di cura (ma non solo) agiti quotidianamente dalle donne sia nella sfera pubblica, sia in quella privata.

A partire da una lettura di alcuni fenomeni caratteristici della realtà politica e del contesto socio-culturale italiano, queste tre categorie – tra cui la generatività intesa nella sua pluralità di significati e implicazioni semantiche – sono state prescelte proprio perché appaiono quanto mai rappresentative nel rivelare la complessità del vivere e dell'essere adulti o adulte nella contemporaneità, tra *ruoli e compiti* (familiari, lavorativi, pubblici e sociali) liberamente scelti ed altri, invece, legati a richieste esogene, oppure a rappresentazioni sociali e a contingenze imposte dall'esterno. Di qui, la riflessione pone in evidenza come l'educazione ai generi e l'educazione permanente risultino essenziali nel mettere a fuoco e nel facilitare una maggiore aderenza dei compiti e dei ruoli degli adulti in relazione al significato che essi rivestono nella vita concreta di ciascuno e, nondimeno, in relazione all'(auto)efficacia e autorealizzazione personale: nella doppia direzione di un empowerment e individuale e sociale.

In an attempt to represent and give back a possible representation (among many possible ones) of feminine adulthood, as it is comes into being in the Italian sociocultural context, this contribution intends to analyze three specific categories, such as *time*, *work*, *generativity*.

The intention is to investigate and to *read*, from a pedagogical point of view, the different roles and caring practices enacted everyday by women, both in the public and private sphere, or situations.

These three categories – including generativity considered in its different meanings and semantic implications – have been selected, because they are representative of the complexity of living, and of being adult in the contemporaneity (and this implies having different social roles). Of living and being among social, familiar, working roles and freely chosen tasks, not unlinked from other roles and tasks, connected to “exogenous” requests, to social representations and/or to socioeconomic demand (externally imposed, imposed from the outside).

This analysis shows how gender education and lifelong learning are essential to focus and to facilitate a better role and task adherence (in adult people) both in relation to the meaning that they really have in everyone’s life (and therefore to personal self-realization) and to individual and social empowerment.

0. Premessa

Le parole-chiave anticipate nel titolo e che guideranno la nostra riflessione, scandiscono il ritmo di storie di vite che sono pensate, metaforicamente, come le facce ipotetiche di un “cubo di Rubik”, in cui le combinazioni possibili tra ruoli, pratiche e tempi sono plurime, complesse ed ogni volta inedite, nel loro reciproco interconnettersi. Tuttavia, fuor di metafora, a differenza di ciò che accade nel noto “cubo magico” – ove una sola è la soluzione corretta che fa combaciare colori e facce – le molteplici e plurali combinazioni suggerite dalle parole-chiave risultano tutte legittime e plausibili.

Rivelandosi differenti e mutevoli, uniche e irripetibili nel corso del tempo, a seconda delle singole biografie delle donne in carne ed ossa che le vivono, le agiscono e talvolta persino le subiscono: come nel caso degli atti di violenza sulle donne, riportati all’attenzione dalla stampa e dai mass media.

Una violenza fisica, psicologica, culturale e simbolica che può sfociare in casi di *femminicidio* (parola concettualizzata nel 2005 dall'antropologa messicana Marcela Lagarde per descrivere tutti i tipi di violenze e discriminazioni contro le donne e il genere femminile), o di *femicidio* (l'uccisione di donne ad opera di uomini – la sociologa e criminologa statunitense Diana Russell riconduce tali atti ad una cultura patriarcale, maschilista e misogina inefficace nell'educare al rispetto e alla parità –) svelando la carenza di una cultura del *rispetto* e della *responsabilità* nei confronti dell'Altro e dei suoi diritti fondamentali: primo fra tutti il diritto di avere diritti e il diritto alla libertà. In virtù del fatto che, come ci ricorda Hannah Arendt, “il diritto ad avere diritti, o il diritto di ogni individuo ad appartenere all'umanità, dovrebbe essere garantito dall'umanità stessa” (Arendt, 1996, p. 413). Un pensiero che trova una conferma e una consonanza in Hans Jonas, laddove ne *Il principio responsabilità* (Jonas, 1979) ipotizza un'originaria responsabilità “dell'uomo per l'uomo” che rimanda a una relazione di *reciprocità* primigenia, in grado di attualizzarsi nel momento in cui ciascuno è responsabile di qualcun altro. Ebbene, vivendo e facendo parte di una società umana, civile e democratica ciascuno dovrebbe, a ben vedere, assumersi sempre la responsabilità verso gli altri, in relazione al fatto che a sua volta sarà sempre oggetto della responsabilità di qualcun altro. Questa forma di responsabilità ineludibile e orientata al futuro viene incarnata in modo paradigmatico, secondo Jonas, dal *genitore* e dall'*uomo di Stato*, ossia due figure immaginate come di alto profilo etico e specchiate (esempi viventi), perché rappresentano dei possibili modelli a cui le giovani generazioni possono ispirarsi.

Le *categorie* che si è scelto di indagare, tra cui *tempo*, *lavoro*, *generatività* nel loro fecondo intreccio con le parole-chiave individuate (*pensieri*, *ruoli* e *pratiche femminili*) sono state scelte proprio per restituire simbolicamente i vissuti (nei ruoli, nelle pratiche di cura e non solo di cura) agiti quotidianamente da donne concrete, nella sfera pubblica e in quella privata. Quando cercano di conciliare il “doppio lavoro” (quello di cura e quello fuori casa) sostenendo il peso di *pari opportunità* non ancora garantite, di *discriminazioni* sul lavoro e tentativi di svalutazione del loro ruolo attivo: sullo sfondo di un Welfare pubblico non sempre attento ai loro bisogni rea-

li (lavoro part-time; riconoscimento del merito e della leadership; accesso ai vertici del potere, rompendo il “soffitto di cristallo”; servizi educativi per l’infanzia; educazione permanente).

1. *La complessità dei ruoli femminili*

Sul versante socio-economico e culturale osserviamo come nella società italiana continuino a imperare forme maschili e paternalistiche di *organizzazione del lavoro* e *della politica* molto distanti da una democrazia paritaria di sistema, in grado da un lato di attribuire senso e valore ai percorsi femminili come elemento fondativo di ogni sistema organizzativo (o istituzionale del Paese) e dall’altro di sviluppare una nuova cultura organizzativa del lavoro per così dire *family-friendly* (Rossi, 2015). Al contrario, assistiamo al passaggio da un patriarcato di tipo tradizionale ad un più attuale, ma non meno insidioso, *paternalismo* (Simone, 2014, pp. 38-39) che utilizza il contributo delle donne nella sfera pubblica, pur senza riconoscere loro pari talenti rispetto a quelli degli uomini (performatività; autorevolezza; leadership) e senza legittimarle come corpo sociale pensante e agente.

Per questo motivo, le parole e le categorie di cui si è detto, intrecciandosi a quelle personali e soggettive che compongono le singole e differenti biografie di ciascuna donna, appaiono quanto mai rappresentative ed emblematiche per esemplificare e descrivere la complessità del vivere e dell’essere adulti o adulte nella contemporaneità. Tra impegnativi *ruoli* e *compiti* (familiari, lavorativi, pubblici, sociali) scelti liberamente ed altri, invece, esogeni e costrittivi (legati a rappresentazioni, derive e retaggi culturali consolidati) ormai desueti e controtempo, ma difficili da abbattere.

Le singole storie di vita raccontano di scelte, percorsi ed esperienze (Loiodice, 2015; Simone, 2014; Soffici, 2010) in grado di restituirci uno spaccato di realtà su cui poter condurre una riflessione di ampio respiro in ordine, per esempio, ai rapporti di potere tra i generi, riguardo al rapporto tra genere e mondo del lavoro o, ancora, al rapporto tra partecipazione politica e *agency* reale. In breve, rivelano il *gender gap* presente in un Paese come il nostro, ancora modellato sulla *normalità* di un ordine simbolico misogino

gestito da maschi, a favore dei bisogni e dei desideri dei maschi. Dove l'essere donne è ancora troppo spesso confuso con l'essere *soggetti imprevisi*, riprendendo la suggestione di Carla Lonzi. Il che mostra una realtà e una mentalità anacronistica che ostacola un possibile cambio di postura – e di ancoraggio dei nostri pensieri – rispetto a come ci rappresentiamo i nostri (o altrui) ruoli, o l'agentività: nondimeno, la modalità attraverso cui li comunichiamo agli altri e, soprattutto, li trasmettiamo alle giovani generazioni attraverso l'educazione e la cultura. Posto che il genere denota non solo il carattere socialmente e simbolicamente costruito – mediato e reiterato – delle differenze tra uomini e donne, ma anche l'idea che il maschile e il femminile si costruiscono entro un sistema di relazioni, conflitti, mediazioni (e accomodamenti) reciproci che danno origine a una vera e propria *cooperazione conflittuale*, come sostiene Amartya Sen (Sen, 1990).

Ecco allora, che riformulare l'ordine simbolico nelle relazioni tra i generi significa, in primo luogo, introdurre una prospettiva di genere nell'ambito delle pratiche educative a partire dai primi anni dell'infanzia (in famiglia e a scuola) proprio per poter sviluppare un'educazione alle pari opportunità, attenta all'identità di genere e fondata su nuovi modelli comportamentali e relazionali in grado di riconoscere, rispettare e valorizzare tutte le differenze. D'altronde, come ci ricorda Albert Camus in un pensiero ripreso da M. Marzano, la possibilità di descrivere e nominare in modo corretto i vissuti e ciò che accade nella realtà è già un modo per tentare di diminuire la sofferenza e il disordine presenti nel mondo (Marzano, 2015).

2. La fragilità delle donne (e degli uomini) della contemporaneità

Per tratteggiare i contorni della contemporaneità e cercare di comprendere cosa può significare l'essere contemporanei – o, ancora, di chi o di che cosa siamo contemporanei – riprendiamo l'efficace interpretazione del filosofo Giorgio Agamben secondo il quale la *contemporaneità* è una singolare relazione che aderisce al proprio tempo, eppure ne prende le distanze. In altri termini Agamben, nel breve saggio intitolato *Che cos'è il contemporaneo?*, del

2008, sostiene che per poter esperire e rappresentare a pieno la propria contemporaneità è indispensabile lasciarsi toccare e afferare dall'ineffabile. Cosicché risulta davvero contemporaneo solo colui che non coincide esattamente col suo tempo e neppure si adegua supinamente alle sue pretese. In modo da proporsi, infine, come *inattuale* – il richiamo esplicito è alle originali *Unzeitgemässe Betrachtungen* (*Considerazioni inattuali*) di F. Nietzsche – ma è proprio in virtù di tale atteggiamento e di questo scarto (o sfasamento) che lo fa essere fuori dalle mode che egli è capace più degli altri di percepire, leggere e comprendere il suo tempo con maggiore distacco e lucidità.

Nel delineare il profilo degli adulti contemporanei è inevitabile considerare e sostare ancora sulle loro *fragilità*, in primo luogo, per non dimenticare la cogenza e la pervasività delle continue, sempre nuove domande che le società ipercomplesse e globali impongono agli adulti. Si pensi, in particolare, alla richiesta o esigenza indotta (esogena) di essere e apparire efficienti, performanti, competitivi, vincenti sia nella sfera pubblica che in quella privata, per non rischiare un *etichettamento* (l'essere out) che può portare all'esclusione sociale. Di qui, la complessità del vivere e dell'essere adulti tra *ruoli* e *compiti* liberamente scelti (familiari, lavorativi, pubblici e sociali) ed altri legati a richieste esogene, a rappresentazioni sociali e a contingenze imposte dall'esterno. Nel tempo dell'identificazione sociale che si fonda su ruoli e compiti ben definiti, osserviamo come l'adulthood si stia trasformando, assecondando ancora *bisogni* e *desideri* interiori, che sono però sempre più ingessati all'interno di borders socio-culturali predefiniti e che, sovente, limitano o mortificano le espansioni personali, anziché dilatarle e valorizzarle.

A partire da queste premesse la nostra riflessione metterà a fuoco alcune possibili fragilità dell'adulto legate alla contemporaneità. Ma che cosa si intende con questo termine? La *fragilità* non è una mancanza all'essere, anzi è la piena espressione della caducità e transitorietà della condizione umana essendo “la visione del proprio essere nel mondo, è la percezione che deriva dal dolore, dal senso del limite” (Andreoli, 2008, p. 29), in considerazione della paura estrema e per eccellenza: cioè a dire la paura della morte, che la società e i singoli tendono ad esorcizzare e ad allon-

tanare il più possibile dalla loro vita, benché sia ad essa intimamente connaturata. Di qui, l'assunto secondo cui "la percezione della fine è dentro ciascuno di noi, è uno stigma della specie, un marchio della sua caducità. La fragilità è dentro l'anatomia dell'uomo, fa parte della sua sostanza costitutiva" (ivi, p. 20). Per questa ragione la fragilità deriva, a un tempo, dalla *paura* della fine (che è in ciascuno di noi e ci rammenta la nostra costitutiva finitudine) e dal *dolore* sopportato nel corso della vita. Entrambi i vissuti influenzano il modo di percepirsi delle persone e il loro mondo fenomenologico, sicché la paura non costituisce in sé un limite, ma rappresenta una risorsa che consente di smascherare i limiti insiti nel potere e nella volontà di dominio concepiti come "un incomprensibile errore di prospettiva umana" (ivi, p. 29) in grado di produrre solo aggressività e conflitti tra gli individui. Di qui, la possibilità di riscoprire il valore protettivo della paura, nel senso che permette di anticipare e prevenire il pericolo, correlato alla riscoperta del valore del dono e della solidarietà, del conforto e dell'aiuto offerto gratuitamente: appunto donato, poiché la fragilità rappresenta quella particolare condizione che facilita nell'individuo la sensibilità e lo sviluppo della comprensione dei bisogni dell'Altro, come indispensabile premessa per poter comprendere come aiutarli e venire, a nostra volta, aiutati. Un certo grado di fragilità rappresenta, in estrema sintesi, l'"origine della comprensione dei bisogni e della sensibilità per capire in quale modo aiutare ed essere aiutati" (ivi, p. 177). Ebbene, la donna e l'uomo che nel corso della vita sono stati messi alla prova dalle loro fragilità hanno avuto l'opportunità di ri-pensare alla loro esistenza e rafforzarsi (Borgna, 2014), in quanto hanno avuto l'occasione per sperimentare e ricercare la *prosemicità* con l'Altro.

Nel prisma sfaccettato delle biografie femminili (e maschili) punteggiate tanto da fragilità quanto da generatività, la *prosemicità* (Gallerani, 2014) lancia una sfida alle nuove adultità nel contemporaneo ponendo al centro dell'attenzione il ruolo della *responsabilità* e dell'*intenzionalità* di ciascuno/a nel relazionarsi agli altri. La prosemicità concepita come life skill, ma anche come *capability* – seguendo l'approccio di Sen (Sen, 1999; Sen, 2010) – si incardina sul principio etico bertiniano "realizza te stesso realizzando l'altro da te" (Gallerani, 2012) e rinvia alle posture e alle azioni di chi è

impegnato, *intenzionalmente* e *responsabilmente*, a concretare uno stile democratico, empatico e prosociale di approssimarsi all'altro. Rappresenta dunque una *matrice di senso* indispensabile per la costruzione di relazioni interpersonali paritarie e democratiche, poiché presuppone un agire caratterizzato dall'*impegno*, dalla *fiducia* (in se stessi e negli altri), dalla *generatività*: quali risorse che muovono la volontà degli individui a superare i limiti del *contemporaneo*, per proiettarsi simbolicamente in un futuro ipotizzabile a partire dal presente. In questa prospettiva, la prossemicità sollecita a non perdere il contatto con se stessi e con la realtà fattuale, per poter compiere scelte orientate a una *vita autentica* (vs "vita inautentica" nell'accezione heideggeriana) e per poter attuare l'intreccio fecondo tra i vissuti d'esperienza e l'aver cura di sé e degli altri, mediante una progettualità esistenziale permanente, ossia *lifelong*.

In tal senso la prossemicità predispone a quel colloquio, o conversazione con se stessi, che rappresenta una componente essenziale del pensiero riflessivo e per questo motivo è una competenza che deve essere sviluppata e *allenata* costantemente nel corso della vita, a partire dalla prima infanzia: attraverso pratiche narrative e auto-riflessive che favoriscano una più costruttiva e autentica *progettualità esistenziale*. D'altronde, un pensiero narrativo, complesso e riflessivo promuove sia la prossemicità, sia la ricomposizione delle esperienze esistenziali attraverso la risignificazione di tutti i momenti della vita compresi quelli segnati dall'incertezza, dalla fragilità, dalla malattia (Gallerani, 2015), o dalla sofferenza. In parallelo, orienta ad uno stile apprenditivo capace di sviluppare un pensiero riflessivo e trasformativo, senza disgiungerlo dal ben-essere, dal ben-vivere in modo sostenibile e per una migliore qualità della vita di ciascuno/a. Essere capaci di aver cura della propria prossemicità, riuscendo a promuoverla anche negli altri, significa prendere coscienza circa il ruolo cruciale della relazione, quale premessa per ri-focalizzare la propria attenzione sul mondo, oltre a rafforzare la consapevolezza del proprio essere in costante divenire e in un *continuum* formativo e trasformativo (Mezirow, 1991). La prossemicità, in ultima istanza, si pone in linea con un'etica della *comprensione* (del genere umano) che gioca un ruolo di primo piano nella promozione dell'educazione permanen-

te, intesa come risorsa indispensabile per la *cura sui* e per l'empowerment sia individuale che sociale.

3. *Il tempo e i tempi femminili*

In Italia, rispetto al panorama europeo, le asimmetrie di genere (Butler, 2004) riguardo al *tempo* dedicato al lavoro di cura e gestione familiare si riflettono non solo sulle relazioni di genere, ma anche sulla genitorialità come dimostrano alcune interessanti indagini (Istat, 2008a; Istat, 2008b; Istat, 2012). Un'asimmetrica divisione del lavoro familiare si riflette, infatti, su modelli di *uso del tempo* differenti per le donne e gli uomini cosicché, da un punto di vista pedagogico, l'elemento più significativo di tali indagini consiste nel rimarcare come un'analisi sui ruoli di genere e parentali (genitorialità; negoziazione di potere tra i sessi) non possa prescindere dall'analisi degli stili di vita della coppia. Vale a dire delle *dinamiche familiari* che la coppia negozia con i figli (maschi o femmine) secondo una triangolazione che coinvolge genitori e figli nella dinamica delle loro reciproche relazioni affettivo-comunicative: tra padre (o madre) e figli, in relazione al sesso di ciascuno dei figli, con una particolare attenzione ai legami tra ciascun genitore e il figlio/a del suo stesso sesso (Piccone Stella & Saraceno, 1995). Il clima culturale e relazionale della famiglia d'origine viene dunque esperito e vissuto in modo diverso da ciascun figlio (a seconda che sia maschio o femmina, e a seconda della presenza o meno di fratelli/sorelle dello stesso sesso) e gioca un ruolo fondamentale nel processo di formazione dell'identità di genere. La letteratura di riferimento e gli studi sulle famiglie, seguendo l'approccio sistemico, dimostrano che i figli sviluppano il processo di formazione dell'*identità di genere* (e si formano una loro concezione sulle relazioni tra i sessi) proprio a partire dall'osservazione dei ruoli dei genitori e soprattutto del genitore del medesimo sesso (Bimbi, 2003; Leccardi, 2002; McElhinny, 1998). In altri termini, a titolo esemplificativo, per i bambini piccoli è la madre ad essere considerata di norma come l'unica responsabile del lavoro domestico e di cura, in virtù dei ruoli che riveste nel nucleo familiare. Laddove, invece, i genitori ricoprono

ruoli di genere improntati a una minore asimmetria e maggiore equità – rispetto a famiglie ove permane una tradizionale divisione dei ruoli cosiddetti maschili e femminili – i figli hanno maggiori opportunità, sin da piccoli, di sviluppare nel corso della vita comportamenti di genere paritari ed equi. D'altra parte, ciò è possibile proprio perché osservano modelli di ruolo improntati a maggiore condivisione e interscambiabilità anche in quelle attività, che nella letteratura sociologica vengono definite *tradizionalmente* femminili come il cucinare, il pulire la casa, o fare il bucato, oppure *tradizionalmente* maschili come i lavori di riparazione in casa; il giardinaggio, la cura degli animali (Romano, Mencarini & Tanturri, 2012, pp. 67-69 e passim). Per quanto riguarda, invece, il tempo dedicato dagli adulti alla formazione permanente nell'indagine internazionale PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) sulle competenze degli adulti svolta nel periodo 2011-2012 e promossa da Ocse sono stati analizzati il livello di competenze fondamentali della popolazione tra i 16 e i 65 anni in 24 paesi, ed è emerso che gli adulti italiani – nelle competenze prese in considerazione dal programma, ossia quelle fondamentali per la crescita individuale, la partecipazione economica e l'inclusione sociale (*literacy*) e quelle per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta (*numeracy*) – sono decisamente al di sotto della media degli altri paesi (seppure tale distanza si sia ridotta rispetto alle precedenti indagini Ocse, tra cui IALS 1994-98 e ALL 2006-08). Gli scarti più elevati si hanno tra il numero dei laureati italiani e quello degli altri paesi, inoltre emerge un'evidente correlazione tra scarse competenze-chiave ed alto tasso di inattività e disoccupazione (Small, 2013; Margiotta *et al.*, 2012). Tuttavia, il dato più preoccupante dell'indagine è il primato negativo italiano rispetto alla partecipazione ad attività di *apprendimento formale e informale* degli adulti: infatti, l'Italia ottiene la percentuale più bassa tra i paesi Ocse (il 24%) a fronte di una media del 52%. Come dire, in Italia il Governo e le imprese investono poco in formazione continua: prevale una visione della formazione di tipo economicista-aziendalista, per cui è alto il rischio di *analfabetismo di ritorno* (riprendendo un pensiero di Tullio De Mauro). Persino i singoli investono poco in corsi di formazione e aggiornamento, non solo per man-

canza di tempo (o denaro), ma anche per altri fattori inibenti tra cui: a) inadeguate politiche di sostegno alla famiglia (che, di fatto, non garantiscono ai lavoratori di avere il tempo utile per continuare a formarsi); b) lo scarso riconoscimento nei confronti della formazione e di una maggiore qualificazione sul versante della progressione salariale e di carriera (www.oecd.org/site/PIAAC; <http://skills.oecd.org/skillsoutlook.html>; www.isfol.it/piaac).

4. La femminilizzazione del lavoro e la generatività

Nel nostro Paese, la femminilizzazione del lavoro e della società avanza pur tra resistenze di stampo maschilista e retaggi patriarcali – nell’organizzazione del lavoro e dei tempi lavorativi, ma anche nella politica – che originano “dal punto di vista sociale, una sorta di colpevolizzazione della donna, la quale appare persino come la forma principale del progressivo deteriorarsi, nella nostra società, della famiglia” (Simone, 2014, p. 18). Di qui, lo stretto nesso con la *generatività* intesa in una doppia accezione: da un lato rimanda alla capacità di generare e diventare madri (maternità, cura dei figli e della famiglia), compreso il concetto più ampio di *maternità sociale* sostenuto già ad inizio Novecento da note pedagogiste e femministe quali Maria Montessori (Gallerani, 2010); dall’altro lato riguarda l’attribuzione di senso e valore ai percorsi femminili – il riconoscimento sociale della loro presenza in ogni settore della vita pubblica – e più nello specifico richiama la *creatività*, le competenze e i talenti delle donne. Non solo. Rinvia a una capacità di generare, creare, lottare, ideare *nel e per* il sociale, a favore della collettività e senza prevedere necessariamente (o in parallelo) la maternità biologica. In tal senso coincide con la possibilità per la donna di esprimere la propria vitalità, il proprio talento e valore che, a loro volta, possono creare ulteriore valore: attraverso l’impegno politico, la capacità manageriale o gestionale e, ancora, attraverso il volontariato e dunque l’*agency* rivolta alla tutela dei diritti e delle libertà umane. Se per la donna lavoratrice la generatività che si realizza in parallelo alla maternità è legata al saper conciliare il “doppio lavoro”, nel caso dell’uomo la generatività (e genitorialità) deve poter conciliare le molte ore di lavoro

svolto fuori casa con il tempo da dedicare all'educazione dei figli e ai ruoli negoziati in famiglia. Osserviamo, infine, che le fragilità legate alla generatività riguardano innanzitutto: a) la scelta di uscire dalla famiglia d'origine per formarne una propria; b) la decisione di *condividere* la propria quotidianità, o parte di essa, con un partner, senza però tacere la pluralità di espressioni e trasformazioni che la coppia tradizionale ha subito nel corso del tempo: raggiungendo una molteplicità di forme (e combinazioni inedite) che si riflette positivamente sulle famiglie affettive.

In ultima analisi, la generatività concerne il “fare” la società, secondo l'ipotesi della studiosa statunitense Sherry B. Ortner che ha contribuito allo sviluppo della “teoria della pratica” incentrata, appunto, sull'azione volta alla trasformazione sociale (da parte dei singoli, dei gruppi, delle istituzioni). Posto che il *linguaggio* modella le nostre categorie di pensiero e produce un'azione sociale, gli antropologi del linguaggio interessati all'agentività analizzano particolari eventi linguistici per rilevare il *modo* in cui le persone, sulla base dei condizionamenti o modellamenti socioculturali, pensano alle proprie e alle altrui azioni (Hill & Irvine, 1992). Così l'analisi attenta (dell'intenzionalità, della motivazione, dell'attribuzione di senso) delle interazioni concrete può contribuire in modo significativo alla comprensione dei *micro* e *macroprocessi* della vita sociale. Più in dettaglio, le ricerche condotte nell'ambito dei rapporti fra linguaggio e genere (Hall & Bucholtz, 1995; McElhinny, 1998) hanno indagato il carattere multifunzionale di determinati tratti linguistici e hanno dimostrato *come* le parole e le azioni diano forma alle strutture sociali fondate appunto sul genere e *come*, a loro volta, siano da queste influenzate. Al contrario, nella nostra società si registra una bassa generatività sociale (Besozzi, 2006) che indica la ridotta capacità degli italiani a generare: e non solo figli, ma anche cultura, politica, proposte progettuali propositive. Generare vuol dire prendere parte attiva all'esistenza, *partecipare*, saper *donare* e appunto generare legami, pensieri e azioni (collettive) condivise.

Per quanto riguarda il tema della generatività in relazione alla *femminilizzazione* del lavoro educativo e di cura va rilevato, in particolare, che le femmine italiane frequentano più regolarmente dei coetanei maschi la scuola e l'università. Sono più attive e impegnate negli studi e partecipano in percentuale maggiore rispetto ai maschi

a corsi di formazione continua, come attestano le indagini Istat (Annuario statistico italiano 2015), Isfol (XV Rapporto sulla Formazione Continua, annualità 2013-14) ed Ocse (PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies) sulle competenze degli adulti. Inoltre, le donne sono tendenzialmente più attratte dalle professioni legate all'*insegnamento*, le quali – pur essendo annoverate tra le professioni di *caring* e ad alto rischio di *burnout* – sono percepite come più funzionali alla possibilità di conciliare il “doppio lavoro”, la maternità e gli interessi personali: volontariato, hobby, wellness e altro ancora. Sicché, le donne docenti, di fatto, sono in percentuale più presenti dei colleghi maschi nelle aule scolastiche, in tutti gli ordini e gradi scolastici, con una maggiore presenza nel nido, nella scuola dell’infanzia e su su fino alla scuola secondaria di secondo livello: fa eccezione solo l’università, per cui vale un discorso a parte che esula dagli obiettivi della nostra riflessione. I dati statistici sono confermati da altri puntuali studi e ricerche, a partire dall’ormai classico studio sociologico realizzato da Marzio Barbagli e Marcello Dei alla fine degli anni Sessanta, intitolato emblematicamente *Le vestali della classe media* (del 1969), che fotografava una realtà non molto distante da quella attuale. Senza generalizzare, ieri come oggi, nella scuola italiana si assiste a una preoccupante *femminilizzazione* del corpo docente – esemplare al riguardo, la severa riflessione svolta da Don Milani e dalla Scuola di Barbiana – che rivela, a ben vedere, motivi e ragioni storico-culturali ed economiche assai profonde, tra cui una non raggiunta o effettiva pari opportunità lavorativa tra i sessi. Non disgiunta dalla rappresentazione sociale dominante (il senso comune) che tende a dequalificare il ruolo dei docenti e a svalutarne la *professionalità* – con i dovuti distinguo legati alla docenza nei diversi ordini e gradi scolastici – tanto a livello sociale, quanto a livello economico. La femminilizzazione del corpo docente può dunque essere letta sia come *causa*, sia come *effetto* di una svalutazione di tipo socio-economico e rappresenta un fenomeno tipicamente italiano che non trova riscontri analoghi negli altri Paesi dell’Unione europea. Costituisce, infine, un elemento di criticità rispetto all’educazione delle giovani generazioni, in particolare, per quanto concerne lo sviluppo dell’*identità di genere* e di una corretta educazione alle differenze di genere e alle pari opportunità – veicolata

sia a scuola sia in famiglia – che passa anche attraverso nuove metodologie. Nella prospettiva di poter progettare percorsi educativi e di apprendimento (curricolari e non) che, a partire da pensieri e parole liberate dal *sessismo* (Priulla, 2013), introducano prospettive di genere nella didattica. Riuscendo efficacemente a intrecciare *saperi* di tipo disciplinare, nonché *saperi* legati alla cittadinanza attiva e alla prossemicità.

Sulla scorta di queste considerazioni, nell'attuale contesto storico-culturale italiano, l'educazione alle pari opportunità contribuisce allo sviluppo di un'educazione permanente concepita come indispensabile risorsa emancipativa, ma anche come idea regolativa della *genitorialità*. La capacità di generare figli e ritrovarsi, rapidamente, a dover ricoprire più ruoli sia nell'ambito privato che in quello pubblico, tra cui appunto quello di genitore implica, infatti, l'esercizio di una genitorialità consapevole e responsabile che si dilata lungo tutto l'arco della vita, benché il suo fine sia favorire, in primo luogo, l'autonomia e l'indipendenza del figlio dalla famiglia d'origine. Tutto questo, nel quadro di famiglie affettive che si propongano come "contesti di reciprocità formativa" (Rossi, 2015), dopo il decisivo *tramonto* dell'autorità paterna (Recalcati, 2013), o l'*evaporazione del padre* (à la Lacan): laddove il vero lascito tra le generazioni risiede appunto nella *testimonianza*, ovvero nel credere e nell'aver fiducia che sia possibile dare un senso e un valore all'esistenza in ogni età della vita (ad ogni latitudine e in ogni condizione di vita).

5. La femminilizzazione del lavoro educativo e di cura

Un'ampia ricerca condotta da un team interdisciplinare di ricercatrici del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Bologna ha contribuito, di recente, a sviluppare un'ampia ed approfondita analisi inerente il tipo di rappresentazioni sulle differenze di genere elaborate sia da educatori/trici (talora, padri o madri a loro volta), sia da donne-madri e uomini-padri di bambini in età prescolare (inseriti in nidi e scuole dell'infanzia della regione Emilia-Romagna). Rappresentazioni che sono l'esito di un complesso processo di *negoziiazione* fra bio-

grafie, storie familiari e visioni di maternità e paternità condivise: in forme più o meno fluide che vanno interpretate, nondimeno, come prodotto di un preciso contesto storico-sociale e politico-culturale.

Nel quadro generale della ricerca, in questa sede focalizzeremo l'attenzione solo su quelle che appaiono le *rappresentazioni* più diffuse tra genitori ed educatori/trici (dei servizi 0-6) in merito sia alle *pratiche di cura*, sia all'*educazione di genere*. Mettendo in luce le differenti rappresentazioni sul genere (di genitori, e di educatori di professione che sono *anche* genitori), al fine di cogliere quegli aspetti che da un punto di vista pedagogico risultano particolarmente significativi, in quanto costituiscono degli indici, ossia dei veri e propri fattori critico-costruttivi e generativi di un possibile cambiamento, in direzione di rapporti più rispettosi tra le persone. Se nel 1973 l'educatrice Elena Gianini Belotti nel suo ormai classico *Dalla parte delle bambine* scriveva che l'impegno di educare le giovani generazioni ci riguarda tutti, ma soprattutto le donne perché ad esse è affidata l'educazione dei bambini e dunque esortava a comprendere come l'impresa più ardua coincidesse con lo sforzo di *non formare* le bambine a immagine e somiglianza dei maschi, ma di restituire a ciascuno la possibilità di svilupparsi nel modo più congeniale (indipendentemente dal sesso di appartenenza), oggi, possiamo affermare che gli educatori e le educatrici potrebbero rispondere efficacemente a questa cogente richiesta educativa, se solo fossero opportunamente formati (e aggiornati) a co-costruire con le famiglie percorsi educativi complessi, plurali e condivisi. I quali richiedono innanzitutto *saperi* specifici, ma anche competenze di mediazione e di negoziazione (Wenger, 2007). In questo senso, l'educazione rappresenta un dispositivo euristico-generativo di rottura (rispetto a radicate consuetudini e credenze scientificamente infondate inerenti, per esempio, l'orientamento sessuale, la coppia; le differenti tipologie di famiglie) indispensabile per poter realizzare un'alleanza educativa volta a costruire nuovi significati condivisi, nel pieno rispetto delle identità di genere e della corresponsabilità educativa. Il rispetto della persona nella sua globalità reclama, infatti, di poter decostruire in modo critico quegli stereotipi che, ancor oggi, smuovono negli/nelle educatori/trici resistenze e ambivalenze derivanti

dalla mancata congruenza tra la realtà delle pratiche o dell'esperienza – inevitabilmente intessuta di stereotipi di genere – e le aspettative (o richieste) dei genitori nei confronti della loro professionalità. Aspettative non disgiunte da dubbi, interrogativi e vissuti contrastanti.

Non va neppure trascurato che il processo di cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti degli adulti non può realizzarsi, a pieno, senza un'inversione di tendenza dei modelli proposti dai media (mass media e social media). Il potere persuasivo del *battage* mediatico e consumistico costituisce un vero e proprio muro di gomma contro il quale gli educatori si scontrano quotidianamente, cercando di resistere con tenacia. Ancorché, le loro opinioni raccolte nel corso della suddetta ricerca tendano a *sottovallutare* e a sottostimare il proprio fondamentale ruolo educativo, anche su questo importante versante.

Al banco di prova della realtà, i *professionisti della cura* e dell'educazione si scontrano con le rappresentazioni delle famiglie, oltre che con le rappresentazioni legate al senso comune: amplificate e reiterate da un linguaggio logoro e improprio. Da parole offensive e discriminanti, intrise di intolleranza come, per esempio, quelle utilizzate per definire lesbiche e gay, ancor oggi ampiamente discriminati. A questo proposito, si osserva in un'alta percentuale di genitori il radicato timore, e soprattutto il pregiudizio, nei confronti dell'omosessualità. Ebbene, tutto questo conferma che l'educazione è sessuata, perché è veicolata da donne e uomini reali, perciò richiede un forte impegno da parte degli educatori: nella decostruzione di modelli stereotipati e nella realizzazione di nuovi stili di negoziazione di significato, in direzione di un'ampia alleanza educativa tra scuola, famiglia e società (Gallerani, 2013, pp. 209-243).

Per concludere, la capacità di riflettere su ruoli, stili e pratiche educative significa prendere coscienza che l'educazione non è mai neutra e richiede di comprendere come il *linguaggio* liberato dal sessismo (che concorre a costruire l'universo simbolico femminile e maschile) sia una via maestra per indagare oltre ai rapporti fra i sessi e le identità di genere, anche il *modo* di educare al femminile o al maschile. L'intrinseca diversità del repertorio linguistico utilizzato dagli educatori – genitori; professionisti della cura – che

hanno preso parte alla ricerca rivela, infatti, una diversa modalità nell'interpretare e immaginare i *ruoli* e le *relazioni* tra i sessi, mostrando come gli adulti stessi riproducano e reiterino le proprie *rappresentazioni* e *aspettative* (esplicite o implicite) negli stili relazionali e nelle pratiche di cura rivolte alla prima infanzia. Si spiega così la loro sostanziale adesione a *rappresentazioni di genere* stereotipate ed *essenzialiste* che tendono a *naturalizzare* le differenze tra maschi e femmine ricalcando, ancor oggi, i modelli educativi tradizionali, anziché discuterli, superarli ed innovarli. In tal senso, *disfare* (Butler, 2004) e de-costruire a casa, a scuola, nella società un lessico e un immaginario ambiguo e stereotipato (intriso di modelli stereotipati di genere e rappresentazioni che reiterano l'asimmetria fra i sessi) rappresenta una straordinaria sfida pedagogica. In ordine al negoziare nuove posture educative caratterizzate dalla prossemicità e a sviluppare una reale educazione alle differenze di genere e alle pari opportunità. Delineando, in ultima analisi, uno spazio democratico di crescita reciproca tra le generazioni volto a rispettare, valorizzare e liberare le *differenze* (e diversità) di tutti e di ciascuno.

6. L'adulto tra paure e progettazioni sul futuro

Sulla natura del rapporto fra immaginazione e paura, e sul ruolo che esso ricopre nella vita degli individui, il filosofo tedesco Hans Jonas esprime un lucido, eloquente pensiero, laddove afferma che la paura: “Una volta di poco riguardo tra le emozioni, una debolezza dei timidi, deve ora essere riabilitata, e diviene quasi un dovere coltivarla. Sì: noi, potenti e consci del potere di oggi, dobbiamo metterci di proposito e a scopo auto educativo nei panni di chi ‘partì per imparare ad avere paura’, ma un nuovo genere di paura. Poiché [...] persino la più viva paura frutto della fantasia, può ciò solo se ci identifichiamo con quei posteri; e questo a sua volta non è più un atto della fantasia, ma della morale e del sentimento di responsabilità che ne deriva. La responsabilità nel segno del nostro potere si mette in testa a tutti i valori, il suo oggetto diviene il più grande pensabile [...] il futuro dell'umanità” (Jonas, 1997, p. 47). Jonas non intende la paura come un limite, o

un veto alla ricerca, all'immaginazione e alla creatività dei singoli, ma la considera piuttosto come un maturo senso della *misura*, che invita alla prudenza e si trasforma, appunto, in una virtù: la *responsabilità*.

La responsabilità è radicata in noi ed è modellata sull'originario rapporto tra madre e figlio, laddove attraverso le pratiche di cura e accudimento (le *routines* che favoriscono l'*attaccamento sicuro* e la graduale autonomia del bambino) la madre infonde sentimenti di sicurezza, fiducia e gratitudine nel figlio, sicché: "oltrepassa tutta l'immediatezza e giunge a un futuro che non è più il proprio" (ivi, 1997, p. 245). Interpretata in questo senso, l'accezione più moderna e pregnante della responsabilità jonasiana coincide con la responsabilità verso le generazioni future: infatti reclama un impegno (e una progettazione) proiettati sul futuro e a lungo termine, poiché "ciò che è sufficiente per la previsione a breve scadenza [...] non può in linea di principio essere sufficiente per la previsione a lungo termine che si persegue con l'inferenza rivendicata sul piano etico" (Jonas, 1979, p. 37). Di qui, è possibile intravedere un collegamento fra il pensiero di Jonas e la riflessione lacaniana sulla dialettica tra *desiderio* e *legge* che deve condurre l'individuo a pensarsi oltre il proprio narcisismo.

Il sentimento di responsabilità verso l'Altro (il mondo e la natura) elevato a idea euristica e generativa getta le basi per un *abitare etico* caratterizzato dalla prossemicità nei confronti di un prossimo vicino o lontano, reale o immaginato che ci interroga e, insieme, ci co-costruisce all'interno di un sistema simbolico-culturale di appartenenza. Rappresenta, infatti, quel mondo sociale in cui ci rispecchiamo e in cui riscopriamo la nostra comune e originaria co-appartenenza di specie, nello spazio-tempo che ci è dato di vivere e con-dividere con gli altri.

Ebbene, le donne e gli uomini che conoscono il dolore, la paura e i vissuti di fragilità, perché ne hanno fatto esperienza, ma hanno imparato a riconoscerli, ad accoglierli e a gestirli sviluppando la propria resilienza, dimostrano normalmente di saper comprendere meglio le proprie (ed altrui) emozioni, oltre ad avere maggiori capacità empatiche. In altre parole, sanno *consolare* e *consolarsi*. Per questa ragione è indispensabile proporre sin dalla prima infanzia un'educazione ai generi e alle pari opportunità

nell'ambito di una più completa educazione permanente – come peraltro è già previsto nei curricoli formativi dei paesi europei più avanzati – al fine di promuovere posture esistenziali volte a decostruire, comprendere e superare in modo efficace i più comuni stereotipi di genere, così come le azioni e i comportamenti violenti degli uomini che abusano del potere maschile e feriscono le donne con il loro “amore malato”: l'ossimoro, o il falso alibi cui fanno appello gli uomini deboli inclini alla violenza e che si autoingannano dicendo di amarle troppo. Entrando nelle sottili pieghe delle emozioni e dei sentimenti Umberto Galimberti scrive “chi non sa sillabare l'alfabeto emotivo [...] si muove nel mondo pervaso da un timore inaffidabile, e quindi con una vigilanza aggressiva, spesso non disgiunta da spunti paranoici che inducono a percepire il prossimo innanzitutto come un potenziale nemico da temere o da aggredire” (Galimberti, 2007, p. 44). D'altronde, non va dimenticato che l'identità “non si costruisce per il semplice fatto che ci siamo e che ogni volta che parliamo diciamo ‘io’. L'identità si costruisce a partire dal riconoscimento dell'altro” (ivi, p. 30). Eppure, molti giovani adulti trascinati dalla curiosità per i social network e altri dispositivi multimediali finiscono per aderire a un mondo superficiale e fittizio basato sull'apparire e l'avere, anziché sull'essere. Accettano di mostrarsi senza pudore, al pari di una *merce* in vendita on-line, senza domandarsi quali saranno le conseguenze, talvolta così gravi e pericolose da condurre persino al suicidio coloro che diventano vittime e bersagli (a volte inconsapevoli) di perversi e crudeli giochi virtuali di gruppo. Si verifica, in ultima analisi, quel fenomeno conosciuto come *omologazione dell'interiorità*, un meccanismo per cui si acconsente a una totale esposizione pubblica di sé – col rischio di cadere vittima di persecutori senza volto – anziché preservare la propria privacy (ivi, pp. 59-64).

Una riflessione ulteriore può essere condotta in merito agli eclatanti episodi di violenza sulle donne che hanno larga risonanza mediatica, oppure in merito alla violenza agita tramite Internet e i social network. Questi ultimi, frapponendosi tra due o più persone creano quella *distanza* psicofisica ed emotiva sufficiente per non provare più alcun tipo di condivisione empatica. Anzi, amplificano gli atteggiamenti aggressivi tramite processi di *depersonaliz-*

zazione dell'interlocutore virtuale distante (considerato come privo di personalità, identità) e di deumanizzazione (di arendtiana memoria). Il rimando teorico è ai noti esperimenti e studi sul processo di *deindividua*zione condotti dagli psicologi Stanley Milgram e Philip Zimbardo che dimostrano proprio come chi è maggiormente empatico è anche più capace di mettere in atto *comportamenti prosociali* e, a un tempo, è assai più critico e quindi restio nell'assumere atteggiamenti violenti, oppure caratterizzati da disimpegno morale.

Infine, nelle forme di adultità più mature come la senilità e la vecchiaia il tema della fragilità riemerge soprattutto in relazione a un *corpo* e a una *mente* che iniziano a degenerare, mostrando i segni evidenti del trascorrere degli anni.

Una vita già in larga parte vissuta può essere, talora, accompagnata dalla lentezza nel ricordo – una memoria a breve termine meno efficace – con una conseguente minore lucidità e prontezza di spirito. Sicché, in questa ultima età della vita, il timore maggiore (e più diffuso) sembra essere proprio la difficoltà ad accettare i *cambiamenti* in se stessi, negli altri, nel mondo circostante: ossia il mutare dell'esistenza in tutte le sue forme, in parallelo al progressivo declino del corpo. La paura più assidua diventa quella che il corpo si ammali, che perda la sua autonomia ed efficienza svelando senza alcuna discrezione la caducità della vita e la prossimità della morte. E con essa il senso del distacco dagli affetti e dalla vita mondana, acuendo l'esperienza della fine che può adesso trasformarsi in sensazione di vuoto, se non si è mai pensato di essere, o di *vivere-per-la morte* (à la Heidegger). Più di ogni altra fase della vita è dunque la vecchiaia che ci fa esperire la profonda fragilità della nostra specie.

Per concludere, gli intrecci tra più dimensioni e contesti della vita danno luogo a complessi processi di identificazione e di auto-realizzazione (o meno) che si realizzano fra i tempi accelerati della contemporaneità e una progettazione personale che non deve mai essere disgiunta da un tempo prezioso da dedicare a se stessi (riflessività e dialogo interiore), alla propria generatività o, in una parola alla propria *agency* umana.

Bibliografia

- Andreoli, V. (2008). *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*. Milano: Rizzoli.
- Arendt, H. (1996). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Comunità. (Prima edizione originale 1951)
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City, New York: Doubleday and Co.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Bimbi, F. (a cura di). (2003). *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Borgna, E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Butler, J. (2004). *Scambi di genere*. Milano: Sansoni.
- Demetrio, D., & Alberici, A. (2002). *Istituzioni di Educazione degli adulti*. Milano: Guerini.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gallerani, M. (2010). Maria Montessori: 'donna nuova' e intellettuale impegnata nella (ri)scoperta dell'infanzia. In A. Cagnolati (a cura di), *Maternità militanti. Percorsi di genere nella storia dell'educazione*. Roma: Aracne.
- Gallerani, M. (2011). *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*. Napoli: Loffredo.
- Gallerani, M. (2012). *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallerani, M. (2013). Le rappresentazioni sul genere. Il punto di vista di genitori ed educatori/trici a confronto. In C. Cretella, F. Crivellaro, M. Gallerani et al., *Generi in relazione*. Napoli: Loffredo.
- Gallerani, M. (2014). Prosemicità: un nuovo lemma nelle relazioni tra i generi. In B. Mapelli. *Galateo per donne e uomini. Nuove adultità nel contemporaneo*. Milano: Mimesis.
- Gallerani, M. (2015). L'adulto e le sfide dell'intercultura: tra impegno, responsabilità, progettualità. In E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.
- Gallerani, M. (2015). La responsabilità del dire e la medicina narrativa: la dialettica tra ascolto e cura. In M. Castiglioni (a cura di), *Figure della cura: gesti, immagini, parole per narrare*. Milano: Guerini.

- Giddens, A. (1992). *Central Problems in Social Theory. Actions, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Hall, K., & Bucholtz, M. (eds.). (1995). *Gender Articulated. Language and the Socially Constructed Self*. New York: Routledge.
- Hill, J., & Irvine, J.T. (eds.). (1992). *Responsibility and Evidence in Oral Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Istat (2008a). *I tempi della vita quotidiana. Un approccio multidisciplinare all'analisi dell'uso del tempo*. Roma: Istat.
- Istat (2008b). *Conciliare lavoro e famiglia: una sfida quotidiana*. Roma: Istat.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt: Insel Verlag.
- Jonas, H. (1997). *Tecnica, medicina ed etica. Prassi del principio responsabilità*. Torino: Biblioteca Einaudi.
- Marzano, M. (2015). *Papà, mamma e gender*. Torino: Utet.
- McElhinny, B. (1998). Genealogies of Gender Theory: Practice Theory and Feminism in Sociocultural and Linguistic Anthropology. *Social Analysis*. 42 (3), 164-189.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- OCSE/OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OCSE/OECD
- Piccone Stella, S., & Saraceno, C. (a cura di). (1995). *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*. Bologna: il Mulino.
- Priulla, G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Romano, M.C., Mencarini, L., Tanturri, M.L. (a cura di). (2012). *Uso del tempo e ruoli di genere. Tra lavoro e famiglia nel ciclo di vita*. Roma: Istat.
- Rossi, B. (2015). *Genitori competenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sen, A. K. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1990). Gender and cooperative conflicts. In I. Tinker (eds.), *Persistent Inequalities: Women and World Development*. New York: Oxford University Press.
- Simone, A. (2014). *I talenti delle donne. L'intelligenza femminile al lavoro*. Torino: Einaudi.
- Small, H. (2013). *The value of the humanities*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenger, E. (2007). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

PENSIERI, RUOLI, PRATICHE MASCHILI:
TEMPO, LAVORO, GENERATIVITÀ

di Barbara Mapelli
DOI: 10.12897/01.00105

Gli uomini stanno cambiando, anche se il fenomeno è ancora una tendenza e riguarda al momento solo pochi soggetti. Ma il mutamento è indubitabile e determina diverse reazioni maschili: la paura di perdere potere sulle donne, paura che può generare anche violenza; ma anche il sentimento di un'opportunità che può offrire al proprio sesso la possibilità di liberarsi dalle norme di genere, che riguardano anche gli uomini. È il fenomeno delle cosiddette nuove paternità il principale indicatore di questo cambiamento e si aprono anche per gli uomini contraddizioni tra lavoro e genitorialità. Occorre pensare, in questo contesto di profonde trasformazioni, a una pedagogia dell'immaginazione che apra varchi verso ciò che ancora non si è pienamente realizzato ma ugualmente desideriamo prefigurarci.

Human beings are changing, though this is still mainly a mere trend which in our country involves only a handful of people. The change, though affecting a minority, is unquestionable yet triggers various male reactions: the fear of losing advantages and power over women, a fear which can and does sometimes generate violence; but also, in other people, the feeling of an opportunity able to offer one's own gender the chance to free oneself of the gender rules which have – and still do – also affected men. The main indicator of this change is the so-called new paternities phenomenon and, for men, contradictions and complex experiences – involving work and parenthood – present themselves as they already have for women, while care activities appear as a chance to live to the full a life of affection and intimacy, not only with sons and daughters, and as the chance to develop and test on the ground skills and cultures hitherto unavailable to the male sex.

In this context of profound transformation of genre identities and relations between the sexes, we need to consider a pedagogy and education for adults which avails itself of a long-lasting and profound exercise of the imagination to start or continue along this path. By imagination here, we mean the gathering of data which already belong to the reality we live in, a reflection on their value to open up the way towards what has not as yet been fully achieved, but which nevertheless remains our goal – attention for that which mutates and changes, care for this interim period which creates future.

0. Premessa

Le donne sono cambiate, gli uomini stanno cambiando. I movimenti delle donne che hanno preso avvio nella seconda metà del secolo scorso – definiti da alcuni l'unica rivoluzione riuscita del Novecento, e uso il termine rivoluzione anche se non mi soddisfa fino in fondo – hanno rapidamente mutato innanzi tutto le consapevolezza di sé delle donne¹ e i comportamenti, vissuti, regole sociali, scambi affettivi e forme di relazioni tra i due sessi. Un cambiamento che non temo di definire epocale, poiché ha messo in discussione e criticato radicalmente ciò che per secoli e millenni è parso, se pure nelle sue diverse forme, inamovibile, intoccabile e indiscutibile: un sistema di potere, centralità e visibilità cresciuto su un unico modello e in funzione di un soggetto unico – maschio, bianco, eterosessuale, in buona salute fisica, psichica ed economica – assunto come paradigma neutrale e universale. Il confronto, i contrasti che ha imposto l'interlocuzione con un nuovo soggetto collettivo, portatore di diverse visioni e proposte di realtà, che possano segnare l'avvio di un altro mondo, un soggetto impreveduto alla storia (Lonzi, 1974, pp. 95-124), ha profondamente inciso sul cammino e l'evoluzione delle nostre società, sulle vite dei singoli e delle singole, sulle relazioni tra donne e uomini, ha interrogato a fondo le culture europee e dei Paesi che si sono ispirati a questo modello, i simboli e gli stereotipi che ne sono derivati, tuttora vitali.

Le riflessioni all'interno dei Movimenti delle donne hanno significato la denuncia della falsa universalità o presunta neutralità del logos maschile, usato come strumento di dominio rispetto al sesso femminile, e la ricerca di narrazioni, tradizioni di sapere, forme dello stare nel mondo delle donne, differenti ma di uguale dignità e valore di quelle degli uomini. Negli ultimi decenni si è costruito un patrimonio di conoscenza, largamente sconosciuto al passato, che ha declinato l'essere nel mondo nel passaggio cruciale da una visione unica, accreditata dal solo pensiero maschile, a un'interpretazione della realtà perlomeno duale, che ha consentito e avviato l'accesso alla molteplicità – è più arduo il passaggio dall'uno al due, che quello dal due al più di due – e che ha legittimato dunque la possibile, necessaria convivenza di molteplici visioni oltre che stili di vita, atti conoscitivi che possono adottare differenti punti di vista. Tutto questo non può evidentemente – eppure succede in larga misura e il dato continua a stupirmi e preoccuparmi – essere ignorato da chi a diverso titolo si occupa di educazione, da chi come noi elabora riflessione pedagogica.

1. Gli uomini cambiano, paure e opportunità

Ma torno alla frase iniziale: le donne sono cambiate (e continuano in questo percorso) e gli uomini stanno cambiando. Inevitabilmente poiché condividiamo un mondo comune. Il mutamento maschile presenta diversi gradi di consapevolezza e differenti colorazioni di intenzionalità, segnati anche dalle diverse appartenenze generazionali. Gli uomini della mia età, vicini alle donne che hanno avviato i movimenti degli anni Settanta del Novecento, hanno prevalentemente subito le trasformazioni femminili – e sono stati anni di divorzi, separazioni, lacerazioni. In seguito il cambiamento, negli ambiti privati, professionali e sociali, ha coinvolto, se pure in misura diversa, tutti e tutte e le reazioni maschili sono state molte e differenti tra loro. Chi lo ha registrato con una debole consapevolezza del suo stesso mutare, chi ha subito la trasformazione degli stili di vita delle donne e non ha saputo accettarli (e ce lo raccontano le storie di violenza) o in ogni caso li ha vissuti come una privazione nei confronti propri e di tutti gli uo-

mini, chi, infine, ha compreso – e si tratta di una minoranza, generalmente di uomini più giovani, ma non solo – e vive, se pure in mezzo a straordinarie contraddizioni, quel che accade come un'occasione per sé e per il proprio genere. È noto come ormai da anni anche nel nostro Paese si sia formato e sia attivo un movimento maschile² che, a partire dalle riflessioni e dalle pratiche degli stessi movimenti femministi, ha elaborato un pensiero radicalmente critico rispetto alle costruzioni culturali e politiche del patriarcato e alle norme della virilità, che hanno costretto gli uomini nel recinto di ruoli ben definiti, seppure dominanti rispetto alle donne, e limitato dunque anche le libertà di essere maschi. In realtà un silenzio maschile su di sé che ha reso gli uomini, come è stato detto, invisibili a sé stessi (Seidler, 1992, p. 6) estranei alla propria, più profonda e personale esperienza, abituati a vivere e pensare all'interno di un'ovvia posizione nel mondo, che si è trasformata nel tempo in una rimozione. E come tale – una volta che la si sia riconosciuta – diviene ora una domanda, un'interrogazione che urge dall'interno e preme per essere pronunciata nelle ricerche di soggettività maschile, nelle relazioni tra uomini e con le donne.

Se pure questo virilismo ci può apparire oggi morto – e mi affido alla metafora elaborata da uno studioso, storico del maschile, uno dei fondatori di *Maschile plurale* – non “è ancora stato sepolto”, poiché “la paura degli uomini, madre di tutti i virilismi, sembra non morire mai e presidia irremovibile i ruderi del castello virile” (Bellassai, 2011, pp. 153-155). Viviamo dunque in una fase storica, sociale, culturale e politica, molto interessante, in cui il cambiamento avviene, sta avvenendo e questa contemporaneità tra ciò che succede e continuamente muta e l'osservazione che ne facciamo, inevitabile, ripeto, per chi si occupi di educazione e non soltanto naturalmente, rende complesso vedere chiaramente i contorni di un quadro in perenne evoluzione, giudicarne l'importanza, individuale e collettiva, anche perché forse i significati ne sono talvolta poco visibili e albergano nell'interiorità, sconosciuta in larga misura allo stesso soggetto, di ciascuno e ciascuna, e lavorano per così dire in territori ignoti alle stesse nuove narrazioni. Viviamo, e spesso mi viene da usare questa espressione, in un lungo frattempo, tra un passato di relazioni ineguali tra donne e uomini

e un futuro, speriamo, di rapporti più armonici e felici: un periodo però non di sospensione e attesa, ma un tempo denso di azioni e propositi, di speranze che ciascuno e ciascuna ha la responsabilità di rendere concrete nel proprio agire, nel proprio entrare in contatto con sé e gli altri e le altre. Una bella e concreta utopia, che può riempire di senso esistenze singole e propositi collettivi. Chiedersi ora qual è il proprio posto nella realtà, guardando al passato maschile, non muta ciò che è accaduto, ma lo trasforma, può trasformarlo in una risorsa per la vita di ogni uomo, ora che per ciascuno si presenta la necessità di convivere con nuovi soggetti femminili, in ogni ambito, anche in quelli preclusi, fino a tempi recenti, alle donne. Si avvia allora un processo che da costrittivo può divenire intenzionale, personale e collettivo, in cui si muovono fatiche e gratificazioni, incomprensioni e varchi inaspettati, una ricerca in cui, contro ogni cultura del passato maschile, la storia e gli eventi si mescolano con gli accadimenti dell'interiorità, le scoperte oscillano a pendolo tra il dentro e il fuori. Queste sono le forme del riconoscimento maschile al cambiamento voluto dalle donne, il riconoscimento che quanto è accaduto e accade è una grande opportunità anche per i soggetti maschili, per tutti coloro che lo comprendano e lo desiderino, per trasformare l'immagine di sé e del mondo, per stare in questo mutamento insieme e non contro. Un cambiamento che, nel tutelare la pluralità come origine di un mondo comune animato dall'intreccio tra vite differenti, indica e salvaguarda la poliedricità umana, la molteplicità dei significati che assume l'essere nel mondo o, forse meglio, il divenire soggetti nel mondo³.

2. La ricerca maschile

Si tratta dunque di difendere e praticare questa conquistata consapevolezza di pluralità, ponendosi in una prospettiva non tanto ontologica quanto euristica, si tratta di abbandonare la pretesa dimostrativa e neutrale del pensatore o ideologo, per adottare la postura di chi ricerca, uomo o donna, innanzitutto a partire da sé. E tutto questo porta al reale riconoscimento dell'alterità e, compito assai più difficile, all'ammissione che l'altro/altra esiste al

di là di ogni predicato attribuito da noi, irriducibile, inconoscibile nella sua totalità di essere umano. È su altri percorsi rispetto al passato che ora si concentra la ricerca maschile, una ricerca critica che cerca di rompere con un universo di significati univoco, che pone il maschile come riferimento e misura dell'esperienza umana e offre privilegi e autorevolezza. È un compito complesso e molto diverso dai percorsi femminili, poiché gli uomini si trovano a confronto con un ordine da loro stessi creato e che non consente di allontanarsene se non con alti costi, poiché ogni soggetto maschile sente, comunque, di farne parte e sa che questo stesso ordine vive ancora potente dentro ognuno. Come già dicevo sono nati in questi ultimi anni anche in Italia gruppi di uomini che riflettono insieme, a partire da una condivisione del pensiero femminista, su queste tematiche che li riguardano. Stefano Ciccone, che è una figura di riferimento per questo lavoro su di sé degli uomini e un altro dei fondatori di *Maschile plurale*, scrive di questo impegno condiviso, ne sottolinea anche le ambiguità. Il carattere controverso delle esperienze, dei desideri e delle rappresentazioni degli uomini con cui mi confronto si rivela una risorsa per costruire un pensiero critico e per acquisire uno sguardo su di me. La costruzione di un ascolto reciproco e la ricerca di una nuova socialità e di una diversa qualità delle relazioni tra uomini sono parte integrante delle pratiche e delle motivazioni dei gruppi di riflessione maschile che ho incontrato e con cui sono in relazione. La costruzione di una comunicazione tra uomini capace di condividere dimensioni intime e contraddittorie della propria esistenza – paure, frustrazioni, dipendenze, desideri inconfessati, pulsioni aggressive e non solo successi, convinzioni, progetti – ha però rischiato a volte di generare una pericolosa indulgenza, di complicità tra uomini, fondata sulla fiducia nella capacità di capirsi a fronte di uno scarto comunicativo con le donne. Si tratta di un terreno molto ricco e denso di ambiguità: il desiderio di un luogo comune in cui capirsi spesso si intreccia con la voglia di recuperare una genealogia maschile incrinata o una relazione mancata con un padre (Ciccone, 2009, p. 228). Un percorso, quello delineato da Ciccone, che noi donne conosciamo bene – ed è infatti da noi che gli uomini l'hanno tratto – anche se permangono grandi differenze, di metodo, contenuti, differenze anche nelle ambiguità e au-

toinganni che le une e gli altri possono incontrare. Ma lo sfondo comune, di cambiamento radicale soprattutto per i soggetti maschili, è l'opportunità e la scelta di una ricerca che intreccia lavoro del pensiero ed esperienza singolare. E l'educazione, in questo compito, vi ha parte centrale, è l'opportunità, resa dialogo anche tra generazioni, di confrontarsi con i vincoli, considerati fino a un passato recente indiscutibili, che hanno segnato e indirizzato rigidamente le vite di donne e uomini, imposto i profili e i percorsi esistenziali per essere vera donna e vero uomo.

3. Pedagogia di genere, alcuni accenni

Kierkegaard criticava Hegel affermando che il filosofo gli appariva come uno che ha costruito uno stupendo palazzo, una grandiosa dimora del pensiero e poi va a vivere altrove, forse nella casa del custode. Così non è della pedagogia che il pensiero di genere propone. Si tratta di una pedagogia del quotidiano mutare, ma che ha appreso anche a farsi discorso colto, che vuole liberarsi dagli abituali ordini organizzativi del sapere e del saper vivere e che li riconosce anche come modi di vita, consuetudini individuali e relazionali che occorre puntualmente mettere a critica, trasformare: un nuovo inizio, così si può anche chiamare l'utopia cui accennavo in precedenza, che ha bisogno anche di forme nuove che significhino il riaprirsi delle pratiche di relazione tra donne, uomini e mondo. Con l'autorevolezza di un sentire e pensare vero, poiché si inaugura per ogni soggetto da un partire da sé, e pensarsi, ascoltare, dialogare in relazione col tempo, i contesti, con ciò che accade e perpetuamente presenta nuovi volti.

Siamo donne e siamo uomini, anche se non bisogna considerare rigidamente queste definizioni binarie, come già accennavo in precedenza, ma donne e uomini è una locuzione che non solo si riferisce a soggetti concreti ma evoca simbolici, universi di significati e storie molto antiche di formazione, di regolamentazione di destini secondo l'appartenenza sessuale. Parlare di pedagogia di genere dunque al presente significa discutere e criticare i modelli che ancora sono vivi e potenti di femminilità e mascolinità imposte, significa rivedere i curricula formativi, adeguandoli a un ri-

spetto di presenze di ambedue i sessi nei diversi campi della conoscenza, comporta lo sforzo di rendere visibile e materia di discorso ciò che c'è ed è innegabile ad esempio nella sessuazione delle relazioni pedagogiche. E molto altro ancora⁴.

4. *Essere padri*

Se l'esplorazione consapevole dei territori dell'intimità, nell'espressione palese di emozioni che possono intrecciarsi e mutare i tradizionali codici della virilità, è il tratto più significativo del cambiamento maschile, è vero che il terreno in cui si è reso più esplicito questo desiderio di mutamento è proprio la paternità. Si tratta di una ricerca relativamente recente, sulla quale però sono già fioriti nuovi stereotipi che rischiano di immobilizzare in immagini già irrigidite quello che sta accadendo. Padri patinati invadono alcune copertine di riviste, la pubblicità si serve di uomini per promuovere prodotti per l'infanzia e attori, cantanti, showman si rincorrono in dichiarazioni che sottolineano nuove voglie di paternità; su un altro versante ancora, i nuovi padri sono rapidamente divenuti un'occasione di ripetute imprese editoriali, dalle più colte a opera di psicologi e sociologi, ai veloci manualetti che sbrigativamente insegnano le pratiche delle genitorialità al maschile. C'è il pericolo reale che una ricerca avviata non da molto venga rapidamente banalizzata e trasformata in immagini di repertorio che si affiancano con disinvoltura alle rappresentazioni più tradizionali della virilità. E invece, come scrive Marco Deriu, "essere padri è qualcosa che oggi va quasi completamente reinventato, poiché, se i modelli di paternità che vengono dal passato non sembra che possano più essere riproposti, non hanno ancora preso una forma definitiva e riconoscibile su un piano di immaginario collettivo delle modalità nuove e differenti di paternità. I padri oggi sono – che ne siano consapevoli o meno – degli esploratori e degli sperimentatori. Su questo piano ci occorre una forte capacità autoriflessiva ma anche una capacità di condividere, socializzare e rendere culturalmente rilevanti delle modificazioni introdotte nelle proprie pratiche quotidiane [...] Da questo punto di vista credo sia importante riconoscere che c'è un apprendimento anche

nell'esperienza del padre. Si impara e si matura come padri mentre (si) crescono i propri figli. La crescita e l'apprendimento non sono relazionali solo nel senso che il figlio ha bisogno di una relazione positiva per crescere, ma nel senso che la maturazione riguarda anche l'altro lato della relazione: il mondo mentale ed esperienziale del padre. Inoltre in questa reciproca modificazione si evolve la relazione stessa [...] Se non si coltiva una pratica autoriflessiva si rischia di rimanere continuamente spiazzati dal mutare delle condizioni di relazione" (Deriu, 2012, pp. 69, 82). L'autore è uno studioso e il padre di un bambino ancora piccolo: in questo come in altri scritti coniuga la sua esperienza con una riflessione su di sé che si amplia a un discorso più generale sulla ricerca di nuove paternità. Una ricerca che non solo è recente, come si diceva, e quindi deve contrastare con immaginari ancora vitali o con un vuoto di modelli, deve contrastare la corsa dei nuovi stereotipi, che fissano ciò che non c'è ancora o si sta affacciando su una soglia ancora molto da sperimentare, ma Deriu (2007, p. 209) dice ancora di più: un uomo cresce con il proprio figlio, apprende in una relazione che è reciprocamente educativa e dinamica, continua a cambiare mentre l'uno e l'altro mutano e si avventurano in un mondo che è ancora nuovo a queste esperienze. Occorre continuare a pensarsi in ogni nuova fase che il rapporto propone, continuare il confronto con la donna vicina vincendo le tentazioni dell'una e dell'altro che si nutrono a vicenda: l'onnipotenza materna che fatica a sradicarsi e a rinunciare alla propria e indiscussa centralità, la fragilità e la vulnerabilità maschile, ma anche la seduzione della delega alla riconosciuta competenza altrui, il timore di assumere responsabilità dirette. Di fronte alla sfida di un ripensamento dei ruoli famigliari occorrono donne e uomini coraggiosi, capaci di mettersi in gioco in prima persona e al contempo capaci di leggere e affrontare la complessità delle condizioni storiche e delle relazioni sociali. In altre parole occorre divenire consapevoli che nei processi di cambiamento la parte più difficile è sempre quella di riconoscere i propri legami con il mondo, ovvero le proprie complicità con la realtà che si vorrebbe cambiare. Complicità, sia femminili che maschili, e desideri di cambiamento convivono quindi nelle culture sociali in trasformazione e convivono dentro ognuno: non si tratta solo di atteggiamenti legati a

rinunce che non si vogliono fare o a una sorta di ignavia che impedisce o rallenta il farsi carico di nuove forme relazionali e di responsabilità, vi sono convinzioni che ci abitano nel profondo e che hanno strutturato nel tempo le identità di genere, cui ancora ciascuno e ciascuna appartiene e che solo una attenzione riflessiva, il coraggio di esporsi anche nei rapporti con l'altro sesso possono aiutare a identificare. E senz'altro il tema della cura appartiene a questo patrimonio millenario, che guida ancora, spesso inconsapevolmente da parte dei soggetti, convincimenti e pratiche.

5. *Culture di cura*

In particolare all'interno delle famiglie e nelle relazioni coi figli e le figlie è spesso scontata la valutazione che i compiti di cura, le capacità del prendersi cura, siano competenze che possiedono le donne e di cui gli uomini sono (ancora) privi. E le donne le possiedono naturalmente, poiché sono generatrici di vita. Su quel naturalmente si è avviato, negli anni del femminismo, il processo di pensiero e ricerca delle donne e si tratta di un territorio riflessivo molto delicato, poiché la cura è una matrice originaria dei percorsi di identificazione femminile. E l'insistenza sulla naturalezza delle capacità di cura delle donne ha significato nel tempo la loro reclusione nei compiti del privato, della cura appunto, e l'esclusione dal pubblico, tutte le attività fuori dalla casa, e ha significato, inoltre, il non riconoscimento di queste capacità femminili, come vere e proprie competenze sapienti, culture complesse, materiali e immateriali. Se dunque tutto questo è avvenuto sotto un segno di esclusione e subordinazione per le donne, cui veniva riconosciuto solo il possesso di un sapere minore, la ricerca femminista non ha rinnegato il passato, ma si è sforzata di dare valore, dignità di cultura e sapere, non certo minore, a tutta quella sapienza, fatta di pratiche e pensiero, che si è costruita intorno all'attività millenaria di cura delle donne. Naturalmente separandola dagli esiti storici, dai destini assegnati, dal senso di minorità che sempre hanno accompagnato e necessitato l'accostamento, l'identificazione tra donne e cura. Liberando questa relazione dalla sua interpretazione come supposta naturalità, che ha volutamente confuso la ca-

pacità riproduttiva femminile con l'opera di cura che le donne hanno svolto nel tempo, costruendo non solo competenze materiali, ma culture, visioni del mondo, modi di essere nel reale ed operare scelte, elaborare giudizi (Mapelli, 2004, pp. 176-195). Si è rescisso così, considerandolo non semplicemente conseguenza naturale della funzione riproduttiva, il legame univoco tra cura e femminile, pur riconoscendo le competenze e i saperi che nella loro storia le donne hanno costruito; le competenze della cura possono dunque divenire possesso di chiunque, apprendimento e pratica accessibile anche agli uomini. Con conseguenze molto significative, naturalmente, non solo all'interno dell'evoluzione delle culture famigliari, ma anche sociali, nel definire le competenze, i ruoli, le relazioni tra le donne e gli uomini. E, ancora, nei processi di definizione delle identità di genere. La possibilità maschile di essere attori della cura, come protagonisti non diretti da altre, è un lavoro di elaborazione e riflessività, di educazione che gli uomini ora devono assumersi, come ricerca soprattutto di qualità e specificità che appartengono alla loro storia, perché la cura maschile non divenga semplice mimesi di quella femminile. La cura è un insieme di pratiche, ma è anche pensiero, filtro interpretativo della realtà, qualità morale e come tale competenza di valutazione all'interno dei contesti, capacità di scelta individuale che si esprime nel rispetto e nell'amore per gli spazi e i desideri dell'altro/altra. Così come la intendiamo in questa sua complessità, assume un universo di significati che si possono trasferire in propositi ed esperienze educative e gli uomini non possono che arricchirle con le loro nuove pratiche e vissuti. Possono mutare allora progressivamente le vite e le relazioni tra persone – questo mutamento, per noi che lo viviamo nel contemporaneo, appare molto lento, ma sono culture millenarie che vengono messe in discussione – gli atteggiamenti individuali rispetto alla cura, le culture e comportamenti sociali. Poiché intorno alle attività di cura – a quello che è stato chiamato lavoro di cura delle donne – si muove tutta l'organizzazione, non solo famigliare, ma anche del lavoro, e l'organizzazione della società tutta. Il lavoro di cura femminile è stato, è la garanzia, se pure poco o per nulla riconosciuta, del mantenimento e del funzionamento non solo della struttura privata della società, ma anche di quella pubblica. L'averlo rivelato,

da parte delle donne, e al contempo averne rivelato i caratteri culturali e quindi apprendibili e accessibili a tutti, rimette in discussione queste strutture e anche un'organizzazione del lavoro professionale ancora molto tradizionale, già lo si diceva, che si mostra tuttora ostile nei confronti dell'attività di cura delle donne, in particolare della maternità e, d'altra parte, si basa su queste stesse attività per acquisire nel proprio mercato uomini liberi da questi impegni e garantire loro, anche ora, pur nella precarietà diffusa del lavoro, percorsi ancora privilegiati rispetto a quelli delle donne.

6. Lavoro e paternità

E rimanendo nel campo del lavoro – certamente non disgiunto ma intrecciato con l'ambito affettivo e familiare – si presentano per gli uomini che cambiano molteplici paradossi. Mi limito a segnalarne alcuni. Possiamo verificare come l'identità maschile sia ancora profondamente legata alla realizzazione lavorativa e professionale, nel vissuto sociale, molto più che una donna, un uomo deve lavorare, deve guadagnare – è ancora sentito come colui che mantiene la famiglia, mentre il lavoro femminile appare come secondo reddito e la realtà non è certamente più questa – deve avere successo. L'orientamento da dare alla propria vita per i giovani maschi ha come momento centrale il lavoro e i desideri di famiglia, di realizzazione affettiva ne appaiono secondari. Queste norme sociali confliggono con i propositi di cambiamento eppure sono forti, vitali ancora nelle stesse interiorità di uomini che sinceramente desiderano altro per sé. Si creano per loro, ma anche per le donne, continui paradossi e conflitti identitari e di relazione. Prendo in considerazione un solo campo, interessante però perché intreccia lavoro e paternità. I congedi parentali vengono molto poco usati dagli uomini e nel caso lo siano incontrano un'ostilità e se va bene una incomprensione diffusa. L'uomo che prende un lungo congedo perché è divenuto padre è un uomo che non ha interesse alla carriera, quindi inaffidabile, ma anche sull'altro fronte, benché le donne insistano nella direzione di questi permessi, resta comunque vitale in uomini e donne la convinzione che “con la mamma è meglio”. E allora come potranno,

anche gli uomini di buona volontà, imparare a essere padri, a imparare per sé il mutamento insieme con le donne che lo desiderano per sé e per loro ma che hanno sfiducia, nella quotidianità, nello sviluppo di nuove capacità, competenze maschili?

7. Conclusioni: per una pedagogia dell'immaginazione

Il compito educativo è dunque evidente: una transizione e un passaggio così complessi e profondi, cruciali per tutti, non possono che essere accompagnati da consapevolezza, intenzioni e competenze che si avvalgono nello specifico di un patrimonio di pensiero e riflessività pedagogico e di un patrimonio di pratiche educative, per ogni età, per ogni periodo della vita. Accennavo in precedenza al sapore utopico che questi propositi di un mondo migliore, un altro mondo di relazioni tra donne e uomini possono assumere. Aggiungerei ora che ci occorre un esercizio perenne e profondo di immaginazione per avviare o proseguire questo percorso. E intendo per immaginazione la raccolta di dati che già appartengono alla realtà che viviamo, una riflessione sul loro valore e un giudizio che non esito a chiamare morale, poiché il cambiamento che perseguiamo è un cambiamento che vuole sanare ingiustizie, scoprire o riscoprire virtù antiche o nuove che donne e uomini devono imparare a riconoscere e praticare. E tutto ciò richiede immaginazione per aprire varchi verso ciò che ancora non esiste ma ugualmente desideriamo prefigurarci, fiducia nell'utopia, attenzione a quel che muta e cambia, cura di questo frattempo che crea futuro. Immaginazione per raccogliere tutto questo e renderlo proposta.

Aggiungo alle parole finora usate quella che abbiamo timore spesso ad adottare, perché ormai usurata dall'eccesso di uso, libertà, che però assume in questo discorso significati che la rendono maggiormente definibile. Libertà in questo mutare delle relazioni tra donne e uomini significa impegno comune in un confronto reciproco tra diversità profondissime, forse irriducibili, e contiguità ancora tutte da capire nella loro attualità e nei loro sviluppi futuri. E tutto questo – e ritorno a quanto dicevo – richiede immaginazione, oltre che impegno di pensiero concreto e aderen-

te alla realtà. Non considero opposte o alternative queste due proposizioni, gli elementi di realtà, come già dicevo, sono quelli che formano la possibilità di esercitare l'immaginazione e di ampliarla anche all'infinito. E ne fa parte anche l'amore, componente necessaria in ogni riflessione sulle relazioni, amore come "la capacità di riconoscimento immaginativo dell'altro da sé, che significa rispetto di questa alterità [...] e libertà come esercizio dell'immaginazione in un confronto irrisolto tra esseri differenti" (Murdoch, 2014, pp. 225-256).

Note

¹ Uso i termini collettivi donne e uomini ben consapevole della loro genericità che nasconde tutte le differenze presenti al loro interno e che definiscono le individualità, eppure, al di là della necessità di sintesi cui un termine generale può rispondere, sono convinta che si tratti di parole che contengono significati densi di simboli, storie, culture e valori che il loro semplice pronunciarli può evocare in ciascuno e ciascuna.

² Maschile Plurale è la rete italiana che raggruppa le varie realtà diffuse sul territorio nazionale e tiene rapporti con associazioni anche di altri Paesi (cfr. www.maschileplurale.it).

³ Non si può non ricordare a questo proposito il significato che Jacques Derrida attribuisce al termine 'difference' (*Marges de la philosophie*): intraducibile in italiano esso indica a un tempo la differenza e il suo divenire nel tempo, la sua dinamicità, e il convivere necessitato tra il duplice senso che la parola assume.

⁴ Si tratta di definizioni della pedagogia di genere molto rapide e approssimative. Il repertorio bibliografico di tale pedagogia non è ricchissimo, come d'altronde non è particolarmente diffusa la sensibilità educativa su questi temi. Vi sono però alcune opere e alcune esperienze consolidate: quanto ai testi mi limito a segnalarne alcuni, invitando chi fosse interessato o interessata a ricercarne altri ancora. Anna Maria Piussi (a cura di), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989; Barbara Mapelli, Maria Giovanna Piano, *Scuola di relazioni. Cultura e pratiche pedagogiche*, Franco Angeli, Milano 1999; Barbara Mapelli, *Orientamento e identità di genere*, La Nuova Italia, Milano-Firenze 2000; Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi, Simonetta Ulivieri, *Con voce diversa*, Guerini, Milano 2001; Francesca Marone, *Narrare la differenza*, Unicopli, Milano 2003; Margarete

Durst (a cura di), *Educazione di genere tra storia e storie*, Franco Angeli, Milano 2006; Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007; Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), *Educare al genere*, Carocci, Roma 2010.

Bibliografia

- Bellassai, S. (2011). *L'invenzione della virilità*. Roma: Carocci.
- Ciccone, S. (2009). *Essere maschi. Tra potere e libertà*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Demetrio, D., Giusti, M., Iori, V., Mapelli, B., Piussi, A. M., & Ulivieri, S. (2001). *Con voce diversa*. Milano: Guerini.
- Deriu, M. (2007). Disposti alla cura?. In E. Dell'Agnese & E. Ruspini (a cura di), *Mascolinità all'italiana: Costruzioni, narrazioni, mutamenti*. Torino: UTET.
- Deriu, M. (2012). Di figlio in padre in figlio. Un itinerario riflessivo per crescere come genitori. In S. Deiana & M. Greco (a cura di), *Trasformare il maschile. Nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Durst, M. (a cura di). (2006). *Educazione di genere tra storia e storie*. Milano: FrancoAngeli.
- Gamberi, C., Maio, M. A., & Selmi, G. (a cura di). (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.
- Lonzi, C. (1974). Sputiamo su Hegel. In R. Spagnoletti (a cura di), *I movimenti femministi in Italia*. Roma: Savelli.
- Mapelli, B., & Piano, M. G. (1999). *Scuola di relazioni. Cultura e pratiche pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mapelli, B. (2000). *Orientamento e identità di genere*. Milano-Firenze: La Nuova Italia.
- Mapelli, B. (2004). *Nuove virtù*. Milano: Guerini.
- Marone, F. (2003). *Narrare la differenza*. Milano: Unicopli.
- Murdoch, I. (2014). *Esistenzialisti e mistici*. Milano: Il Saggiatore.
- Piussi, A. M. (a cura di). (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Seidler, V. (1992). *Riscoprire la mascolinità*. Roma: Editori Riuniti.
- Ulivieri, S. (a cura di). (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.

DI UN'IDEA: LE DONNE DI ULISSE

di Salvatore Colazzo
DOI: 10.12897/01.00106

Nel presente testo intendo illustrare il work in progress – cominciato nel 2007 e che continua tuttora – denominato “Le donne di Ulisse/I ghineke tu Odisseu”, espresso in una serie di laboratori svolti in diversi contesti formativi, a partire da un’idea generativa, quella di esplorare l’*Odissea*, i suoi personaggi femminili, in modo da interrogarli, rivisitarli, riproporli in modalità performativa, con uno scandaglio singolare, quello della lingua minoritaria grika.

The current Greek Salento area (Grecia salentina) is the ethnolinguistic minority recognized by Law 482/99, in the heart of Salento, including the wreck of an area much larger that once included most of Puglia.

The historical events led to a gradual narrowing of the area of greek influence. Actually it consists of nine towns: Calimera, Castrignano de’ Greci, Corigliano d’Otranto, Martano, Martignano, Melpignano, Soleto, Sternatia and Zollino, with an area of about 145 square kilometers and a population of slightly more than forty thousand people.

Only a few hundreds of people are fluent in griko; many traditions of religious character, food and drink as well as certain cultural peculiar traits are alive and stemming from multi-centennial practices. It all begins with an observation: the need is to contribute with appropriate training initiatives to knowledge, protection and preservation of a minority language: the griko. Griko represents an important witness of the past in the Salento where the cultural axis of more extreme Puglia was definitely moved to the East. In this text I want to illustrate the work in progress called “Women of Ulysses/I ghineke tu Odisseu”, started in 2007 and that continues today through a series of workshops held in different educational contexts.

The generative idea is to explore the Odyssey, its female characters, in order to question them, visit them, revisit them and proposing them in a performative mode, through a singular sounding: the minority language known as griko.

0. Premessa

Nel presente testo intendo illustrare il work in progress – cominciato nel 2007 e che continua tuttora – denominato “Le donne di Ulisse/I ghineke tu Odisseu”, espresso in una serie di laboratori, svolti in diversi contesti formativi, a partire da un’idea generativa, quella di esplorare l’*Odissea*, i suoi personaggi femminili, in modo da interrogarli, rivisitarli, riproporli in modalità performativa, con uno scandaglio singolare, quello della lingua minoritaria grika.

Tutto parte da una considerazione: la necessità di contribuire con opportune iniziative formative alla conoscenza, tutela e salvaguardia di una lingua minoritaria: il griko, che rappresenta per il Salento un’importante testimonianza di un passato in cui l’asse culturale della Puglia più estrema era decisamente spostato ad Oriente.

L’attuale Grecia Salentina, ossia l’area etno-linguistica minoritaria riconosciuta dalla Legge 482/99, situata nel cuore del Salento, comprende il relitto di un’area ben più ampia che un tempo comprendeva gran parte della Puglia. Le vicende storiche portarono ad un progressivo restringimento dell’area d’influenza greca, fino all’attuale, che consta di nove comuni: Calimera, Castrignano de’ Greci, Corigliano d’Otranto, Martano, Martignano, Melpignano, Soleto, Sternatia e Zollino, con una superficie di circa 145 chilometri quadrati e un numero di abitanti pari a poco più di quarantamila. Di questi solo poche centinaia parlano correntemente in griko; più vive sono invece le tradizioni d’impronta religiosa, l’enogastronomia e taluni tratti culturali peculiari, che derivano da pratiche pluricentuarie.

Dopo la caduta dell’Impero Romano d’Occidente (476 d.C.), nell’Italia meridionale si verificò il confronto tra i goti e i greci,

poiché l'imperatore Giustiniano voleva riunire l'impero romano sotto l'egida bizantina. Non riuscì nell'intento, ma riuscì a garantire ai bizantini vasti possedimenti in Italia, quali l'Esarcato di Ravenna e la Puglia. Nel corso del VII-VIII secolo, la politica di Eraclio e Leone III l'Isaurico provocò la migrazione proprio verso la Puglia e la Calabria di numerosi monaci in fuga dall'iconoclastia. Nei due secoli successivi la presenza di Bisanzio in Puglia si rafforzò ulteriormente, nacquero monasteri di rito basiliani, vi fu un fiorire delle lettere e delle arti. Tanta intraprendenza religiosa e politica non fu gradita dai papi, che decisero di inviare i Normanni a prendere possesso dell'Italia meridionale. Tuttavia nel Salento la colonizzazione normanna non fu completa, lasciò sussistere molti elementi della cultura dei vinti. Nel 1453, dopo la caduta di Costantinopoli, un'ondata migratoria conseguente a quell'evento interessò nuovamente il Salento, rivitalizzando le comunità grike. (Gianfreda, 1994).

Successivamente, il sacco di Otranto da parte dei turchi (1480) portò alla distruzione del monastero di San Nicola di Casole. Ispirato alla regola di San Basilio, era stato un centro culturale di primissimo rilievo per la diffusione della cultura non solo bizantina, ma anche greco-classica. Molti testi che furono lì copiati, chiosati, trascritti, dopo la caduta di Otranto furono dispersi e oggi li si ritrova in numerose biblioteche sparse in tutta Europa. Proprio in quel periodo fu operante un grandissimo umanista, intriso di una grecità concretamente vissuta, essendo orgogliosamente figlio dell'etnia greco-salentina, Antonio detto il Galateo (1448-1517), autore, fra le altre cose, di un testo che descrive i luoghi e la cultura salentini, il *De situ Japigiae* (Galateo, 1553; De Ferraris, 2001).

Sono stati, nel corso del tempo, numerosi gli attacchi alla cultura grika, dai normanni in avanti, a causa principalmente della Chiesa Romana, che mal tollerava l'esistenza in un lembo d'Italia la permanenza del rito greco. Pur venuta per un certo periodo a patti con i greci del Salento, per via della funzione che il clero di rito greco aveva avuto di raccordare Occidente e Oriente (spesso prelati di rito greco avevano fatto gli ambasciatori del Papa presso la corte di Costantinopoli), tuttavia, dopo la stretta derivante dal

Concilio tridentino, si verificò una normalizzazione, che portò alla scomparsa del rito greco e alla sua sostituzione con quello di stretta osservanza romana.

In epoche a noi recenti un'accelerazione dell'erosione della lingua grika fu costituita dal processo di italianizzazione post-unitaria, dall'emigrazione, che interessò significativamente il Salento, dalla crisi della ruralità che ne conseguì e dall'avvento dei *mass media*.

1. Testimoni del griko

Il Novecento ha visto alcune figure, colte e meno colte, che hanno difeso strenuamente la lingua, offrendone testimonianza attraverso i loro studi e la loro creatività. Importanti sono stati gli studi del glottologo e filologo tedesco Gerhard Rohlfs (1892-1986), il quale con i suoi scavi linguistici nell'area grika, raccolti nel *Vocabolario dei dialetti salentini (Terra d'Otranto)*, diedero a chi si batteva per la tutela della lingua grika una motivazione ulteriore a rivendicare le sue ragioni.

Gerhard Rohlfs fu uno studioso molto attento della lingua e dei dialetti italiani, tanto d'aver pubblicato una monumentale *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti* (Rohlfs, 1966-70/1972; Gemelli, 1990).

Tra gli interlocutori più assidui di Rohlfs fu Cesarino De Santis (1929-1986), straordinaria figura di poeta contadino di Sternatia, dalla vita avventurosa e dalla vena poetica vigorosissima.

Cesare De Santis, detto "Batti", era nato a Sternatia il 24 maggio 1920. Bracciante agricolo, si dedicò sin dalla più giovane età alla poesia, che avvertì come fisiologica esigenza. La prima raccolta è del 1938: *Milò Miristicò*. Arruolatosi giovanissimo, combatte in prima linea durante il secondo conflitto mondiale. Tornato dopo sei avventurosi anni nel suo paese, conosce dei momenti di difficoltà che lo inducono a tentare la via dell'emigrazione: va ad Agrà, un paese vicino al confine svizzero, dove però non trova la fortuna sperata. Successivamente si sposterà in Germania, dove

avrà modo di approfondire da autodidatta lo studio del griko. Morirà a Milano nel dicembre del 1986. La sua produzione – in gran parte inedita – è piuttosto vasta e accoglie oltre che poesie, racconti, poemetti, riflessioni sulla lingua, in griko, ma anche in dialetto. Citiamo i suoi due testi editi, entrambi dalla salentina casa editrice Amaltea, *Ce meni statti (E resta cenere)* e *Col tempo e con la paglia* (riedizione di un libro di poesie e prose di Cesare De Santis a cura di Antonio Verri per il Pensionante de' Saraceni).

L'amore per il griko fu, in Cesarino De Santis, avvincente, totale. In ogni grande amore c'è un momento epifanico. La bellezza della lingua che parlava gli si rese evidente in Germania, dove come tanti suoi conterranei era andato a cercar fortuna. Il bisogno di riscatto da una condizione di miseria non poteva in lui compensare il senso di sofferenza derivante dal vivere una realtà di non appartenenza. Comprese che per sfuggire alla tristissima condizione dell'emigrato avrebbe dovuto ancorarsi all'emozione che suscitava in lui la risonanza della "bella lingua" che aveva ricevuto in dono dalla sua gente. Piuttosto che apprendere il tedesco, che pure gli sarebbe stato necessario, si rivolse, da autodidatta, ad uno studio attento del griko, intuendo la ricchezza di storia e di tradizione da esso racchiusa.

È sufficiente questo brano tratto da una sua nota autobiografica, per capire quale fosse la sua adesione alla lingua grika e la potenza delle sue emozioni: "sino a quando avrò vita voglio parlarla coi miei familiari e con la mia consorte. Poiché sino a che avrò vita voglio parlarla coi miei familiari e con la mia consorte. Poiché l'eco di questa lingua mi ricorda la voce della mia estinta mamma, quando da bambino, nel suo grembo, cercava con amore e insistenza d'insegnarmi le sue prime parole. Non m'importa che io sia considerato arretrato incivile, da gente che non si accorge della perla che ha quasi perso di mano. Anzi con la mia quinta elementare, vorrei lasciare ai posteri qualche mia poesia intrecciata con ingenua, povere, ma vive parole, affinché queste riportino, con l'eco di questa nostra lingua morente, il tono malinconico, di amaro rimprovero, verso tutti coloro che banalmente l'hanno abbandonata" (De Santis, 2001, p. 16).

L'energia creativa di Cesare De Santis si trasmise ai figli, che ebbe numerosi, ed in particolare a due: Gianni e Rocco. Gianni (morto il 15 novembre scorso) fu animatore culturale, manifestò uno straordinario talento per il teatro, scrisse infatti numerose drammaturgie, che mise in scena con alcuni gruppi attoriali locali, fu autore di poesie in griko e italiano, che musicò ed eseguì in ensemble che contribuì a fondare. Rocco è oggi uno dei più attivi ed interessanti e fini conoscitori della lingua e della cultura grika.

Con Rocco De Santis mi sono trovato a collaborare per il progetto "Le donne di Ulisse/Ghineke tu Odisseu", che andremo qui di seguito ad illustrare.

2. Il Laboratorio

L'idea germinativa del Laboratorio emerse durante un colloquio, intervenuto sul finire del 2006, tra Rocco De Santis e me, in cui parlammo di Capitan Black, Giuseppe De Dominicis (1869-1905), un autore dialettale (romanzo) che, sul finire dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, aveva proposto un proprio poema, chiaramente ispirato alla *Divina Commedia* di Dante Alighieri (De Dominicis, 1976). Un autore di cui in quel momento si tornava a parlare per via di uno spettacolo teatrale pensato dal regista Antonio De Carlo, *Li cunti te lu Pietru Lau*, per la Compagnia Teatrale Scenastudio, ispirato all'opera di De Dominicis. Rocco De Santis avrebbe voluto, col mio aiuto, scrivere in griko un poema ispirato al testo faro dell'Occidente, l'*Odissea*, compiendo un atto tanto arduo quanto quello di Capitan Black.

Dopo aver molto discusso, convenimmo che avremmo allestito un laboratorio che avrebbe consentito di approfondire il testo omerico e nel contempo generare delle poesie in griko, in un contesto di apprendimento e creazione cooperativi.

Non potevamo di certo prendere in considerazione l'intera *Odissea*, avevamo bisogno di applicare un criterio di selezione del materiale da indagare. Ci piacque l'idea di isolare le figure femminili che li comparivano.

Fu istituito il laboratorio: chiamai alcuni miei collaboratori disposti a prendere parte ad un'esperienza di approfondimento delle figure femminili dell'*Odissea*. Dissi loro che avremmo voluto, col loro contributo, tratteggiare la figura di Odisseo facendocelo raccontare dalle donne che egli conobbe. Probabilmente avremmo avuto come risultato una figura prismatica, dalle molte sfaccettature. Ogni relazione mette in luce della nostra personalità alcuni tratti, mentre altri rimangono come silenziati.

Il gruppo era costituito da sei persone in tutto (tre maschi e tre femmine). Ci riunimmo per circa sei mesi, una volta a settimana. Ogni incontro durava all'incirca quattro ore. Si iniziava con la lettura dei passi dell'*Odissea* d'interesse per la nostra elaborazione, poi ognuno proponeva dei commenti, quindi si cominciava a scavare la psicologia del personaggio, si andava per associazioni, si procedeva accedendo a letture complementari. A Rocco De Santis era affidato il compito di compiere una sintesi di quanto emerso, in termini squisitamente poetici, nel senso che egli durante il corso della settimana doveva elaborare un canto (testo e musica) in lingua grika. All'incontro successivo egli leggeva e traduceva (non tutti i partecipanti conoscevano il griko) il suo testo poetico, lo suonava e cantava. Si apriva una fase di commenti, ci si esprimeva in merito ad ogni passaggio della proposta di Rocco, gli si proponevano delle modifiche, che egli avrebbe potuto a suo insindacabile giudizio integrare procedendo ad una successiva elaborazione del canto.

Pervenimmo così a stabilizzare le sette canzoni che successivamente andranno a far parte di un volumetto accompagnato da un cd-audio (De Santis & Colazzo, 2007).

Un'esperienza di lettura e di scrittura collettive, che ha consentito al gruppo che ha partecipato all'esperienza di conoscere un po' meglio uno dei testi che sono a fondamento della cultura occidentale: l'*Odissea*, su cui durante il corso dei secoli si sono esercitati esegeti, scrittori e poeti, e di riattualizzare un messaggio che continua ancor oggi a stimolare e suggestionare la nostra sensibilità e la nostra mente. Ha inoltre permesso di tentare di far emergere un personaggio, Odisseo, attraverso le rifrazioni prove-

nienti dalle diverse interpretazioni del personaggio offerte dalle donne che lo conobbero e che con lui intrattennero relazioni diversamente connotate. Chi è veramente Odisseo? Per tentare di offrire una risposta a questa domanda attraverso il laboratorio interrogammo le donne che lo conobbero. Ci rendemmo conto che ognuna di esse ci offre una tessera di un puzzle che comunque rimane difficile da comporre.

Il laboratorio fu l'occasione per constatare che nella relazione che noi stabiliamo con l'altro, cogliamo qualcosa dell'altro, ma anche riveliamo noi stessi, per la proiezione che facciamo di nostri tratti sull'altro. Quindi il laboratorio – ci fu facile constatare – fu anche indirettamente e involontariamente un laboratorio di narrazione autobiografica modulata da un contesto sociale, in cui le interazioni stabilite erano pensate per il raggiungimento di uno scopo.

Constatammo pure che quel processo proiettivo potesse riferirsi alle stesse donne dell'*Odissea*. Ogni figura femminile relazionandosi con Odisseo, interrogata certamente rivelava qualcosa di lui, ci consentiva di approssimarci alla sua conoscenza, ma inevitabilmente dicevano molto dei loro sogni, delle loro aspirazioni, del loro essere.

Il fatto che avessimo scelto la lingua grika ci consentiva inoltre di immergerci in una sorta di inconscio culturale, scorgevamo affinità non solo linguistiche tra la lingua di Omero e il griko, ma anche assonanze in termini di modo di approcciare la vita, scoprivamo pratiche proprie della cultura popolare salentina che erano assai simili a quelle descritte da Omero.

Decidemmo di provare, partendo dallo zoccolo duro dei sette medaglioni fissati nelle canzoni di Rocco De Santis, di immaginare ulteriori azioni. Pensammo che sarebbe stato interessante immaginare un *work in progress*, andando ad istituire in diversi contesti dei laboratori per capire la reazione alle sette canzoni di gruppi di attivi fruitori alle suggestioni de *Le donne di Ulisse*.

Il primo processo che immaginammo fu quello di proporre un laboratorio in ambito universitario. Proponemmo il laboratorio ad alcune studentesse della Facoltà di scienze della formazione. Istituito il *setting*, per prima cosa descrivemmo l'operazione

che precedeva il laboratorio, Rocco De Santis cantò le sette canzoni, io proposi un commento. Poi illustrai l'idea che avremmo voluto ulteriormente lavorare i sette personaggi cercando di metterli in scena, il come lo avremmo deciso assieme, di certo avremmo dovuto integrare quei testi con ulteriori o scritti dalle stesse partecipanti al laboratorio o da esse reperiti, con movimenti, l'uso di oggetti di scena, con ulteriori suoni e musiche. A tale scopo proponemmo l'integrazione del gruppo con due giovani attori: Laura Giannoccaro ed Emanuele De Matteis, quest'ultimo con competenze anche in ambito scenografico, e un musicista-compositore, Giocchino Palma, che avrebbe dovuto tradurre in suoni le intuizioni che sarebbero venute fuori nel corso del nostro laboratorio.

Emerse l'esigenza di avere a disposizione la registrazione delle sette canzoni. Così trovammo uno studio di registrazione sufficientemente conveniente per le nostre esigue risorse economiche e procedemmo a fissare i sette canti su un supporto digitale, che fu distribuito a tutti i partecipanti al laboratorio.

Intanto si faceva strada l'idea di sviluppare associazioni che sarebbero potute essere utili al montaggio dello spettacolo. Venero fuori proposte molto interessanti, che poi in un modo o nell'altro provammo ad integrare ai fini del risultato finale.

Ne cito quelle più significative.

Scoprimmo che Calvino aveva scritto dell'*Odissea*. Lo aveva fatto in *Perché leggere i classici* (1995) e aveva lanciato un'idea, quella di un'*Odissea* per sua vocazione plurale. L'*Odissea* – ci dice Calvino – è un testo complesso, contiene molte Odissee. Di recente ho scoperto, in internet, un post di un lettore che le ha elencate. Lo recupero poiché è straordinariamente efficace.

1. La Telemachia, il viaggio di Telemaco alla ricerca di cosa? Della sorte del padre. Telemaco cerca appunto l'*Odissea* che non conosce.

2. Il racconto di Proteo a Menelao, riferito poi a Telemaco, che parla di Ulisse sull'isola di Calipso e quindi include già tutto il viaggio del Laertiade.

3. Alla corte dei Feaci un cantore cieco narra le vicende di Troia e di Ulisse: è la storia da cui scaturisce l'*Odissea*: una ur-Odissea.

4. Ulisse, nell'udire il cantore cieco, scoppia in lacrime, rivela la sua identità e racconta tutto il suo viaggio fin lì: è *Odissea* Libri IX-XII.

5. Nel suo racconto Ulisse narra la discesa nell'Ade e la profezia che gli fa Tiresia, il quale gli svela il seguito del suo viaggio e oltre: un'Odissea oltre la narrazione effettiva.

6. Ulisse incontra le sirene che, per incantarlo, cantano le sue imprese – non si sa in che termini.

7. Il racconto che Ulisse, giunto a Itaca, fa al pastore Eumeo, poi ad Antinoo e poi a Penelope stessa per celare la sua identità: la storia di un cretese ridotto in miseria che ha viaggiato a lungo (ma quel preteso cretese è in effetti Odisseo, dunque i suoi viaggi inventati sono un'Odissea).

8. Ciò che *Ulisse-falso-cretese* racconta riguardo ad Ulisse, che avrebbe incontrato nei suoi viaggi.

9. Ulisse ha fama di astuto mentitore: il suo racconto ai Feaci (cioè *Odissea* IX-XII) potrebbe dunque essere tutto o in parte inventato, e costituire parte di un'Odissea in cui i fatti narrati nei Libri IX-XII sono falsi.

10. Tuttavia i viaggi di Ulisse sono raccontati anche in altre parti del poema: Omero stesso, quindi, autentica quelle vicende, e l'attenzione sulla realtà 'comparata' di tali vicende le fa rileggere diversamente.

11. Questa 11esima Odissea è uguale alla 4a e alla 9a, ma emerge ad un terzo livello di lettura: la collazione delle varie narrazioni delle vicende di Ulisse sparse nel poema. In virtù della varietà e frammentazione dei racconti collazionati, questa 11esima Odissea appare più arcaica delle altre; e tuttavia è necessariamente più recente, essendo ottenuta da quelle.

12. C'è infine l'ipotesi che le avventure dell'*Odissea* siano state inventate da Omero perché il viaggio di Ulisse non era abbastanza avvincente e significativo: eco del viaggio reale di Ulisse sarebbe nel racconto di Ulisse-falso-cretese. L'ipotesi poggia su un verso del proemio: "Di molti uomini vide le città e conobbe i pensieri": sembra più il viaggio del falso cretese che quello di Ulisse (Beneforti, 2015).

Decidemmo di utilizzare la suggestione di Calvino per scrivere una sorta di prologo al nostro spettacolo.

Trovammo una poesia di Pessoa dedicata al mito di Odisseo. Diceva della potenza dell'umana parola di creare mondi. Ci piace riportarla:

Il mito è quel nulla che è tutto./Lo stesso sole che apre i cieli/è un mito brillante e muto/il corpo morto di Dio/vivente e nudo./Questi, che qui approdò/poiché non c'era/cominciò ad esistere./Senza esistere ci bastò./Per non essere venuto venne/e ci creò./La leggenda così si dipana,/penetra la realtà/e a fecondarla decorre./La vita, metà di nulla,/in basso muore (Pessoa, 1993/2006).

Cercammo sconosciute *Odissee* cinematografiche. Scoprimmo che da pochissimo era stata restaurata un'*Odissea* degli anni dieci del secolo scorso. In occasione del cinquantesimo anniversario dell'Unità d'Italia venne lanciato un concorso cinematografico per film artistici, scientifici e con scopi didattici. Da quell'occasione nacque l'*Odissea* di Francesco Bertolini e Adolfo Padovan, presentato in occasione del Salone Internazionale di Torino del 1911. (Bertolini & Padovan, 1911).

Ma poi, parlando di sguardi, scoprimmo che il grande regista greco Theo Angelopoulos aveva presentato al 48° Festival di Cannes un film dal titolo *Lo sguardo di Ulisse* (1995). Noi avevamo deciso di parlare dello sguardo delle donne su Ulisse e qui invece lo sguardo è quello di Ulisse che guarda insieme dentro di sé e fuori di sé. Un Ulisse attualizzato, infatti parla di un viaggio compiuto da Keitel, che compie un lungo viaggio attraverso Grecia, Albania, Macedonia, Bulgaria, Romania, Serbia, fino a Sarajevo, dove sembrano addensarsi le contraddizioni del mondo. Un viaggio doloroso, poiché è la constatazione che tutti i valori in cui egli ha creduto per una vita sono distrutti. Molta malinconia. Ci sorprende poi che Gian Maria Volonté, che avrebbe dovuto interpretare Keitel, partito dall'Italia per entrare nei panni di Ulisse, avesse intrapreso, senza saperlo, il suo ultimo viaggio. Morì infatti d'infarto durante le riprese e dovette essere sostituito da Erland Josephson.

Altra constatazione che ci venne da fare guardando il film: la presenza all'interno della narrazione di una pellicola degli anni dieci, quella dei fratelli Manakias. Mentre vanno i fotogrammi antichi, una voce fuori campo dice dell'innocenza e della meraviglia del primo sguardo. Il cinema delle origini scrutava dalla prospettiva di quel medium per la prima volta la realtà e la fissava come più

non sarebbe potuto avvenire. Ci sembrava così simile allo sguardo di Nausicaa che scorge lo straniero per la prima volta e se ne innamora. Di quello sguardo avevamo detto nel nostro laboratorio.

E ancora: il titolo del film derivava da un'opera che lo scultore Manzù avrebbe voluto realizzare, a cui però egli già aveva dato il titolo *Lo sguardo d'Ulisse*, per l'appunto. Quello sguardo incrociava lo sguardo delle nostre donne, stabilendo una relazione che non riusciva a placare in alcun modo la sua inquietudine, la sua enigmaticità. Né a rispondere alla loro interrogazione.

Ci piaceva poi come Angelopoulos dichiarasse di aver proceduto nel processo ideativo, ci sembrava molto simile a quello che avevamo deciso noi di intraprendere.

Intervistato, lasciò detto: “Per quanto mi riguarda, sono i film che vengono a me. Ho un'idea e lentamente ricevo segnali esterni che mi impongono di perseguirla. Mi trovavo in Italia e andai a trovare Tonino Guerra. Mi domandò quali fossero i miei progetti. Gli dissi che volevo fare *l'Odissea*, e ne avevo il testo in borsa. Tonino prese *l'Odissea* e iniziò a leggere. Bussarono alla porta. Era una ragazza con un regalo per me dalla Fondazione Manzù. Nel pacchetto c'era anche una lettera della figlia di Manzù; mi raccontava che il padre prima di morire avrebbe voluto scolpire *lo sguardo di Ulisse*.”

Quando tornai in Grecia, la cineteca di Atene mi chiese di realizzare un documentario sui fratelli Manakias, e fu allora che scoprii l'esistenza dei tre rulli di pellicola scomparsi. Così partii alla ricerca del materiale: il viaggio di A. ne *Lo sguardo di Ulisse* l'ho fatto anch'io. La ricerca degli oggetti perduti è un tema che mi ha sempre incuriosito” (Ambrosio, 2000). Anche noi ci eravamo messi nella disposizione di lasciarci attraverso da una pluralità di stimoli, da far diventare elementi di un racconto possibile. Anche noi ci eravamo messi a ricercare oggetti perduti.

Un altro film molto suggestivo che produsse un buon impulso creativo fu *Nostos – Il ritorno*, una creazione di Franco Piavoli (1989). Mi pare opportuno riportare un resoconto sommario del *brainstorming* svoltosi a seguito della visione del film.

- Dominanza dei suoni, sempre presenti e fortemente pregnanti;
- Spazi enormi che contrastano con la claustrofobia della solitudine di Odisseo;
- Odisseo sembra in dialogo solo con se stesso e con la natura;
- La parola è scarsamente presente e quando c'è viene usata anch'essa come un elemento sonoro al pari degli altri;
- Assenza di azione/interazione;
- Gli altri personaggi sono il cinema, la dimensione cinematografica, mentre Odisseo è il teatro;
- Odisseo sta fuori dalla scena, si stacca facendo movimenti molto teatralizzati;
- Odisseo è passivo, inghiottito dalla natura che lo sovrasta e lo sospinge;
- Odisseo appare annichilito dalla natura;
- La fissità di Odisseo e la ciclicità del tempo, che è il cerchio che corre via;
- Assenza di azione: l'azione vi è solo nel ricordo dato dalle scene flash-back, ovvero nella visione "onirica" di qualcosa che deve accadere;
- Non c'è azione: esiste o la preparazione di un'azione che deve venire, ovvero la contemplazione di un'azione già accaduta;
- Non c'è azione ma reazione: dunque emozione;
- Ricorso del regista alle ombre, molte scene sono in contro-luce;
- La narrazione è aperta, lascia al fruitore ampi spazi per percepire e vivere individualmente i significati del film (in ciò è molto "teatro");
- Il colore è molto presente, spesso vi sono dei veri e propri quadri monocromatici di azzurro (il mare), di arancione (il grano), di verde (la foresta rigogliosa di Kalypso);
- Le donne che Odisseo incontra durante il suo viaggio non sembrano essere persone reali, umane, ma sembrano una promanazione della natura, sembrano far parte anch'esse di quella natura che soverchia e condiziona Odisseo;

- Durante tutto il viaggio di Odisseo, vi sono spazi aperti, distese sconfinite, mare senza limiti; con il ritorno ad Itaca gli spazi si fanno ristretti, chiusi, scuri, statici (natura morta, vecchi, anche il cerchio si ferma e cade a terra);

- Il cerchio è il gioco a cui Odisseo giocava da bambino (così lo ricorda Euriclea, la sua nutrice): il cerchio attraversa tutto il film, quasi che il viaggio di Odisseo fosse un gioco che finisce con il raggiungimento di Itaca;

- I suoni del film, durante il viaggio di Odisseo, sono molto astratti, mentre con l'arrivo ad Itaca, si fanno molto concreti, 'figurativi' per così dire (le scene finali sono accompagnate da musiche di Monteverdi);

- Sembra che la musica ad inizio di film sia elementare, semplice, e che poi pian piano si arricchisca fino a diventare completa nelle ultime scene ad Itaca;

- Uso fortemente simbolico di oggetti, movimenti, inquadrature (l'elmetto dei compagni che pian piano si riempie d'acqua e affonda, la palla con cui giocano Nausicaa e le sue compagne che diventa mela rossa quando cade sulla sabbia, il cavallo sotto il chiostro del Palazzo ad Itaca ecc.);

- Frequenti sono le metonimie che sostituiscono la rappresentazione didascalica di un evento o comunque di una proposizione narrativa. Ciò è molto efficace e d'impatto e funziona sicuramente moltissimo sulla scena teatrale;

- La fine, la conclusione, che Itaca rappresenta, è sottolineata dalla scena finale, in cui si vede Penelope, da sola, che piega la sua tela (che oramai non occorre più fare e disfare) e la chiude in una cassapanca, su cui poi si siede, quasi a guardia di qualcosa che non deve più uscir fuori, che quindi non deve più ripetersi;

- La forte presenza dell'acqua: nel film c'è tanta acqua, e ogni volta che Odisseo esce fuori dall'acqua, ne riemerge, sembra essersi verificata una rinascita.

A seguito di tutti questi stimoli, vi fu un secondo *brainstorming*, in cui il gruppo cercò di capire come utilizzarli ai fini dello spettacolo da allestire. Vennero fuori numerose idee, alcune di queste

saranno poi effettivamente utilizzate, altre saranno fatte cadere. Le riporto a mo' di punto elenco.

- Il nostro spettacolo può essere il luogo della compresenza e della intersezione e combinazioni di differenti linguaggi dell'espressione artistica: teatro, cinema, musica, parola ecc. Perciò possiamo utilizzare alcune scene dei film che abbiamo visto e farle entrare nello spettacolo proiettate sul fondo della scena;

- Il nostro spettacolo deve potersi caratterizzare come multi-linguistico: italiano, griko, dialetto e anche suoni che alludono ad una lingua arcaica;

- Possiamo selezionare le parti dove c'è Odisseo in modo da instaurare un dialogo tra le "donne di Ulisse" che sono sulla scena tridimensionale (teatro) con la figura bidimensionale di Odisseo proiettata sullo schermo (cinema);

- Oppure creare un dialogo con le scene del film, far diventare questo dialogo spettacolo;

- Potremmo scegliere delle scene dai film che abbiamo visto, togliere il sonoro, e sonorizzarle dal vivo sulla scena, con le nostre voci, con le musiche preparate dal musicista;

- La multidimensionalità che possiamo dare allo spettacolo deve scaturire dalla composizione dei differenti "materiali" di cui disponiamo e che dobbiamo riuscire a intrecciare, a combinare tra loro, secondo un filo narrativo da costruire, che vede insieme:

1. le canzoni di Rocco De Santis.
2. la proiezione di un movie, risultato di un montaggio di più frammenti video diversi.
3. i movimenti scenici.
4. la parola.
5. la musica elettronica e i 'giochi vocali' di Gioacchino Palma.
6. il coro.

Queste sommariamente le idee emerse. Si ritenne opportuno iniziare con una fase dell'apprendimento delle canzoni composte da Rocco De Santis. A questa seguì, attraverso un *training vocale*, l'elaborazione di variazioni sulle quali il compositore che avevamo ingaggiato compose degli interventi musicali, da innestare nelle canzoni di Rocco De Santis, ovvero da affiancare. Si pervenne

in tal modo ad un'esplorazione di tecniche elementari di composizione, che consentiva di arricchire l'idea iniziale.

Avendo una serie di materiali su cui lavorare, si passò alla fase di integrazione ulteriore della drammaturgia. Il *training* fatto con gli attori consentì di esplorare una serie di gesti in grado di arricchire il lavoro, fino a pervenire ad un'ipotesi di rappresentazione, con la costruzione di costumi, oggetti di scena, elaborati tutti a seguito di sedute di esplorazione del senso da trasmettere.

Si pervenne infine al momento della restituzione finale di tutto il lavoro compiuto. Lo si fece in due occasioni, l'una presso il Palazzo dei Teatini di Lecce, messo a disposizione dal Comune, e l'altro sulle rovine di Egnazia, in provincia di Brindisi, antica città prima messapica e poi greca.

Il laboratorio ebbe termine con un'attività di riflessione per ripercorrere tutto il processo, per ragionare sulle potenzialità formative dell'artefatto ottenuto, per modellizzare il lavoro svolto, individuando i criteri da tenere presenti nella progettazione, implementazione e valutazione di un laboratorio espressivo.

3. *Conclusioni (aperta)*

Chiuso il laboratorio, l'esperienza rimase feconda di sviluppi successivi. Da allora abbiamo infatti ripreso più volte le sette canzoni del primissimo laboratorio per condurre successivi interventi formativi. Abbiamo utilizzato "Le donne di Ulisse" per formare un team di manager e aiutarli a riflettere sulle differenze di genere nel mondo delle organizzazioni, per ragionare con un gruppo di docenti sul femminile e le sue varie declinazioni, per generare *empowerment* in un gruppo di auto-mutuo aiuto di donne, per produrre un nuovo spettacolo, attraverso un laboratorio drammaturgico, un laboratorio musicale e un laboratorio attoriale, uno spettacolo che fu recitato una notte lungo il litorale salentino, in prossimità di Leuca, il punto terminale della Puglia. Di questo spettacolo ci piace riportare l'incipit:

Odisseo, il più astuto degli Achei, dopo la presa di Troia, organizzò il ritorno all'amata Itaca, ma gli dei misero duramente alla prova la sua abilità, la sua astuzia, la sua prudenza e soprattutto la sua pazienza.

Dovette vagare per dieci anni, conoscere il mondo dell'Ade, il paradiso ambiguo dei Feaci, naufragare molte volte, combattere il mare estraneo ed infido. Il mare "senza cuore". Il mare "che ignora compassione, fede, memoria". Il mare che i Greci non amano e temono. Non si affezzionano alle loro navi, i Greci, alzano l'albero e sciolgono le vele solo per inevitabile necessità, detestano nutrirsi di pesce, temono la morte per acqua: il mare ruba il corpo e i riti funebri costringe l'anima a vagare in eterno negandogli il transito nell'Ade.

Dieci anni di forzato vagabondaggio con in testa sempre Itaca. Ogni tappa è precaria e transitoria: nessuna terra è Itaca, nessuna casa è la sua casa, nessuna donna la sua donna, Penelope.

Visto con gli occhi delle donne che lo conobbero ed amarono, ognuna d'un amore diverso, Odisseo ci appare molteplice, per nulla padrone della propria identità. Odisseo è il catalizzatore, lo specchio delle varie emozioni di queste donne. Il luogo di un transfer. Transito emozionale. Odisseo esiste, forse, perché le emozioni di quelle donne prendano forma e ci parlino.

Per ciò non di Odisseo vogliamo parlarvi, ma delle sue donne, dei loro dolori e delle loro gioie. Di come le donne amano. E odiano, e si struggono di nostalgia, e aspettano. E imparano a fare a meno di Odisseo.

Abbiamo ancora voglia di tornare su quei testi, su quelle musiche, su quell'esperienza per rinnovarla e usarla come grimaldello di esplorazione dell'animo umano, della sua complessità, della sua capacità di amare e di odiare.

Bibliografia, sitografia, filmografia

Ambrosio, S. (2000). *Intervista a Theo Angelopoulos*. Disponibile in: <http://www.caffeeuropa.it/cinema/70cinema-angelopoulos.html> (consultato il 30.11.2015).

Angelopoulos, T. (1995). *Lo sguardo di Ulisse*, film.

Beneforti, P. (2015). *Calvino e le 12 Odissee*. Disponibile in: <http://www.pbeneforti.it/2008/12/24/repost-calvino-e-le-12-odissee/> (consultato il 30.11.2015).

- Bertolini, F., & Padovan, A. (1911). *Odissea*, film restaurato dal laboratorio "L'Immagine Ritrovata" di Bologna nel 2006.
- Calvino, I. (1995). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori.
- De Dominicis, G. (1976). Nfiernu. In *Le poesie di Capitano Black*, vol. 2, nota introduttiva di Mario D'Elia. Galatina: Congedo. (Prima edizione originale 1926)
- De Ferraris, A. (2001). In V. Zacchino (a cura di), *De situ Japigiae*. traduzione di N., Biffi. Modugno: Edizioni dal Sud.
- De Santis, C. (2001). Autobiografia di De Santis Cesare. In A. Verri (a cura di), *Col tempo e con la paglia*. Castrignano de' Greci: Amaltea.
- De Santis, R., & Colazzo, S. (2007). *Le donne di Ulisse/I ghineke tu Odisseo*. Melpignano: Amaltea.
- Galatei, A. (1553). *De situ Japigiae. Basileae per Petrum Pernam*.
- Gemelli, S. (1990). *Gerhard Rohlfs: una vita per l'Italia dei dialetti*. Roma: Gangemi.
- Gianfreda, G. (1994). *Il monachesimo italo-greco in Otranto*. Lecce: Edizioni del Grifo.
- Pessoa, F. (2006). Ulisse. In L. Panarese (a cura di), *Poesie scelte*, con Prefazione di Breda, M. Firenze: Passigli. (Prima edizione originale 1993).
- Piavoli, F. (1989). *Nostos – Il ritorno*, film.
- Rohlfs, G. (1976). *Vocabolario dei dialetti salentini (Ferra d'Otranto)*. Galatina: Congedo.
- Rohlfs, G. (1966-1970). *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*. Milano: Einaudi.
- Rohlfs, G. (1972). *Studi e ricerche su lingua e dialetti d'Italia*. Firenze: Sansoni.

INSIEME E DIVERSI.
RIFLESSIONI SUL PROCESSO DI INTEGRAZIONE
ORGANIZZATIVA CONTEMPORANEA DEGLI ADULTI

di Giuseppe Varchetta
DOI: 10.12897/01.00107

La sfida più alta che le organizzazioni affrontano oggi è relativa da una parte al riconoscere e nutrire una crescente specializzazione funzionale e dall'altra al favorire una sempre più sperimentata integrazione interfunzionale.

Tale sbocco ossimorico di *integrated diversity* è oggi non più rinviabile se ci si confronti realisticamente con la crescente domanda di servizio e qualità caratterizzante i mercati diversi della domanda.

La prospettiva di una interpretazione dinamica dei processi organizzativi e la connessione dei tre spazi della soggettualità con le tre porzioni del compito primario espanso sono una condizione facilitante per una corretta impostazione della problematica indicata.

Il costruito dello spazio intermedio può essere una struttura capace di sostenere un ruolo di mediazione tra il soggetto organizzativo individuale e la realtà sociale dei gruppi di lavoro interfunzionali.

Nelle fattispecie organizzative contemporanee tale ruolo di spazio intermedio può essere agito dalla coppia capo-collaboratore, interpretata al di fuori di vincoli esclusivamente gerarchici.

È essenziale che la relazione capo/collaboratore, per poter agire un ruolo di mediazione tra l'io individuale e il gruppo interfunzionale, sia capace di riconoscere il collaboratore come unicità, portatore di diritti di parità verso altri e contemporaneamente di interpretare i gruppi interfunzionali come molteplicità integrata e di singolarità funzionale.

Ciò può essere facilitato da una relazione di coppia capo/collaboratore nuova, più "in ombra", meno proceduralizzata e più esposta a cogliere emergenze e possibilità.

The greatest challenge that organizations face today is how human systems on the one hand to recognize and nurture a growing functional specialization and on the other to encourage an ever more solid and experienced cross-functional integration.

This result of oxymoronic *unitas multiplex* (integrated diversity) is now much more we can not be postponed as speculate realistically with the growing demand for service and quality characterizing the different markets demand.

The prospect of a dynamic interpretation (organizing) organizational processes and the connection of the three spaces of subjectivity (intra-subjective/unidirectional, inter-subjective/bi-directional, trans-subjective/multidirectional) with the three portions of the expanded primary task (task connected the organizational position, task related to the reconstruction of the institutional mechanisms, task dictated by the needs of self-realization of the self) is a facilitating condition for proper setting of the problem indicated.

The construct of the intermediate space can be a structure capable of supporting a role of mediation between the subject individual organizational and social reality of the interdepartmental work.

In the cases this contemporary organizational role of the intermediate space can be acted on by the couple boss/coworker, played outside the constraints overcome exclusively hierarchical.

It is essential, in other words, that the relationship between manager/collaborator, in order to act as a mediator between the individual self and the functional group, is able to recognize the individual employee as a unique specification, with rights equal to other and simultaneously interpret groups as functional reality of multiple integrated and functional uniqueness.

All this can be facilitated by a couple relationship boss/coworker new, more "in the shade", less proceduralized and more exposed to capture and interpret emergencies and possibility.

*L'ombra proiettata non conosce il volto,
non sa nulla di ciò che si recita in esso:
non è questo un luogo, un campo d'esperienza e di ricerca
per forse un qualche avvenire?*

Yves Bonnefoy, 2012

0. Premessa

L'area del presente contributo è relativa alle problematiche dei processi di integrazione organizzativa come tendono a svilupparsi nell'organizzazione contemporanea.

L'obiettivo è quello di contribuire, all'interno di tale area problematica, alla riflessione in atto nella ricerca organizzativa e nelle pratiche correnti nelle organizzazioni diverse, lungo la traccia di un'ipotesi che indica come possibile *best way* di tale problematica soluzioni diverse, ma tutte caratterizzate dalla copresenza del riconoscimento della diversità identitaria dei diversi soggetti organizzativi attivi e, contemporaneamente, di un loro statuto non di uguaglianza, bensì di parità, all'interno di forme strutturali integrate (Ghoshal, Bartlett, 1997; Spaltro, 2015). Ogni funzione specialistica testimoniata da un singolo attore ha un suo genere, in quanto tale differenziata da altre funzioni/attori. Si sottolinea conseguentemente la prospettiva della parità contrapposta a quella sterile di una uguaglianza mortificante la differenza. È “dentro la parità” tra diversi che può crescere la integrazione interfunzionale.

La contribuzione in tale area di dibattito e di pratica può essere facilitata tenendo presenti nella ricerca e attive nella pratica due prospettive: quella dell'*organizing* e quella che considera oggi l'esperienza organizzativa caratterizzata dall'incontro ricorsivo tra la copresenza attiva di spazi diversi della soggettualità psichica degli attori organizzativi e porzioni diverse del loro compito primario¹.

Accanto all'utilità per il campo di indagine e l'obiettivo propostoci dalle due prospettive indicate, è parsa necessaria un'analisi introduttiva – pur senza alcun obiettivo di esaustività – delle note più rilevanti del contesto culturale dei comparti occidentali della

nostra contemporaneità, correlate ricorsivamente con alcune caratteristiche emergenti nei processi organizzativi.

1. *Mondi e organizzazioni contemporanei*

La globalizzazione è oggi indicata e vissuta come una tendenza sempre più espansa e sempre meno reversibile.

Se tali due note sembrano accomunare sia l'esperienza dei *practitioner* sia i punti di vista degli osservatori/ricercatori, altrettanto condivisa è la convinzione che la globalizzazione non abbia un suo *telos*; in altre parole non sia un movimento socio-economico-culturale capace di porgere a tutt'oggi una interpretazione autentica e insieme autorevole di quanto va accadendo. Lungo questa traccia le grandi metafore della narrazione contemporanea – la liquidità (Bauman, 2002), l'incertezza e il rischio (Beck, 1999), la molecolarità (Bonomi, 1997) – e le tante altre che non si è in grado di citare, se sono utili nell'offrire squarci interpretativi coerenti spesso della esperienza quotidiana, non possono dall'altra supplire alla sopra indicata mancanza di un *telos*.

L'esperienza organizzativa contemporanea registra una sorta di influenza interpretante delle grandi metafore proposte per la società civile tutta.

In altre parole si può sostenere che le tendenze contemporanee dell'organizzazione verso da una parte una destrutturazione e dall'altra un continuo cambiamento, lontano da modelli condivisibili e spesso approdanti a soluzioni ad hoc, rimandino di fatto alle narrazioni della società civile che più di altre insistono sul cambiamento continuo, sulla perdita progressiva di senso e su tendenze spesso improvvisamente dissonanti rispetto a modelli con tendenze universali.

Con l'obiettivo di offrire alle lettrici e ai lettori un quadro insieme problematico e organico del grande cambiamento intervenuto nell'organizzazione contemporanea, si riferisce di seguito una riflessione di qualche tempo fa ma ancora estremamente vera e autorevole che descrive l'evoluzione dell'esperienza organizzativa in tre grandi paradigmi: il modernista; la prospettiva neo-modernista; la prospettiva post-industriale/post-modernista (Lipari, 2002).

Il paradigma modernista è caratterizzato “dallo schema taylorista dell’organizzazione, che considera l’uomo al lavoro ne più, ne meno che una sorta di prolungamento delle macchine e, proprio per questo, le sue capacità lavorative [...] non solo dovranno meccanicamente rispondere alle disposizioni del management, ma dovranno necessariamente essere *piegate* alle esigenze dell’organizzazione” (Lipari, 2002, p. 27).

Basata su due principi fondamentali (la *one-best-way* che indica la soluzione ottimale e unica per ogni attività e sulla concezione dell’uomo come *homo oeconomicus*, motivato solo dalla massimizzazione del guadagno economico) la visione organizzativa nutrita dal paradigma modernista è intimamente segnata “da un modello meccanico di organizzazione ... caratterizzato da un organigramma dettagliato e rigido con descrizioni precise di regole [...] e con la definizione precisa dei compiti di ciascun membro” (Lipari, 2002, p. 28).

Il modello della Figura 1 sintetizza il paradigma modernista soprattutto interpretato nelle sue “ricadute” sulle pratiche formative.

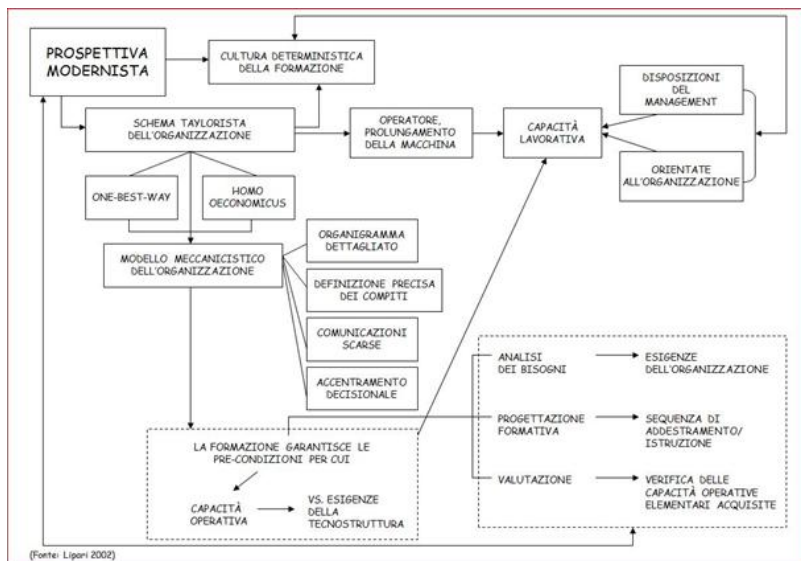


Figura 1

Il paradigma neomodernista è caratterizzato da un superamento delle modalità tayloristiche, dalla convinzione dei limiti in sé dell'economicismo e da un chiaro emergere della “necessità di riconoscere la rilevanza sociale delle organizzazioni e la loro caratteristica di sistemi sociali dotati di specificità difficilmente ‘governabili’ secondo i principi dello scientific management” (Lipari, 2002, p. 52).

Il modello della Figura 2 sintetizza il paradigma neomodernista, anche in questo caso soprattutto interpretato nelle sue “ricadute” sulle pratiche formative.

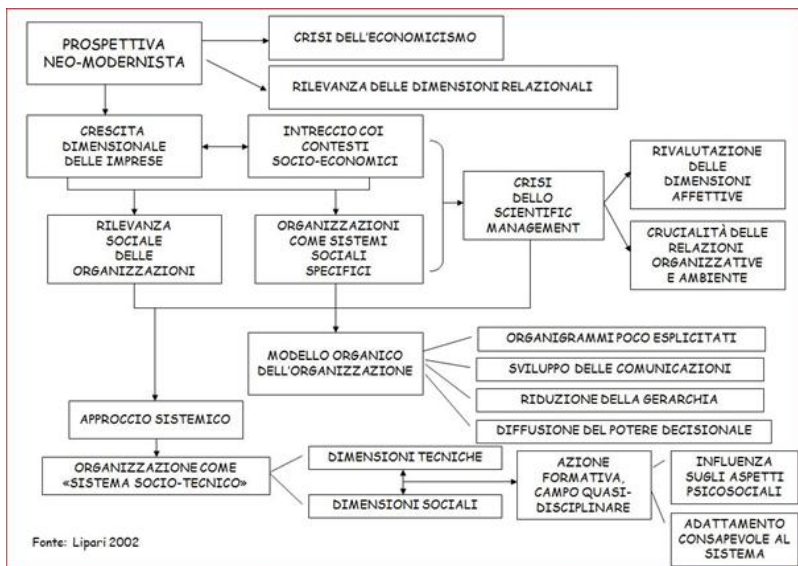


Figura 2

Il paradigma postmodernista interpreta i radicali cambiamenti dei macro contesti socio economici intervenuti a partire dalla metà degli anni 70 del secolo scorso e registra “l'emergere di una nuova logica [...] basata sull'intreccio di quattro dimensioni fondamentali: capacità di innovazione, capovolgimento del rapporto quantità-qualità (nel senso del primato della qualità), centralità della risorsa umana, capacità di ascolto e di apprendimento” (Lipari, 2002, p. 96).

Il modello della Figura 3 sintetizza il paradigma postmodernista, come i modelli delle fasi precedenti interpretato soprattutto nelle sue “ricadute” sulle pratiche formative.

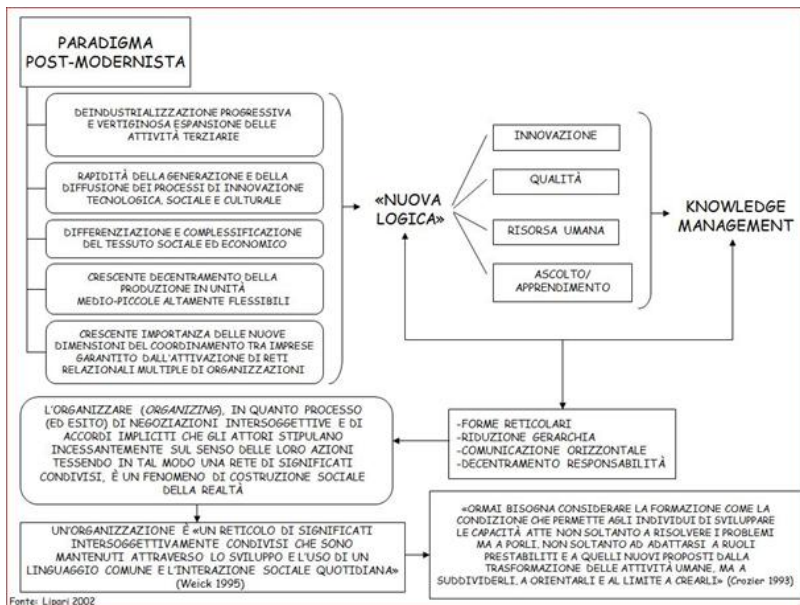


Figura 3

È opportuno a questo punto indicare le due prospettive di interpretazione dell'esperienza organizzativa sopra indicate quali strade facilitanti l'analisi e gli obiettivi del nostro contribuire.

2. La prospettiva dell'*organizing*

La problematica dell'integrazione organizzativa calata nell'esperienza organizzativa contemporanea si può comprendere, come indicato in premessa, più compiutamente se l'organizzazione è vista come *organizing* piuttosto che come *organization*, ossia come sistemi in continuo cambiamento, la cui struttura, meccanismi operativi e culturali sono da rappresentarsi in una costante evoluzione (Weick, 1993).

L'organizzazione centrata sull'idea di processo implica il divenire. Traguardata attraverso l'*organizing* l'organizzazione continua a mutare ed esige una reiterata ricostruzione, attraverso lo sviluppo e il confronto di interazione tra individui. Nell'*organizing* è, infatti, trasparente l'azione di un membro dell'organizzazione che, spinto da una propria intenzionalità, sviluppi un'azione irreversibile, la cui ricaduta immaginaria gli viene fortemente attribuita, fino a ricevere pressioni per giustificare il suo operato. Se intorno a questo individuo si coagulano più persone, la problematica conflittuale si allunga con il rischio di sopravvalutazione reciproca di un presunto accordo allargato (Weick, 1993).

“Il concetto di ambiente attivato nasce dal fatto che il confine interno/esterno di un'organizzazione non esiste di per sé, ma che è una immagine emergente nel processo cognitivo” (Bonazzi, 1989, p. 392).

Se l'ambiente è un'invenzione dell'organizzazione, il principio di una realtà esterna che si imponga ai soggetti qualunque cosa essi facciano può essere oggetto di interno dibattito. Lungo queste tracce si evidenzia come la prospettiva dell'*organizing* esponga gli attori organizzativi a dinamiche relazionali in un continuo *fieri*, attraverso un inevitabile confronto caratterizzato dall'esplorazione oltre “confine” di spazi intermedi, altri da quelli usuali di una cultura organizzativa dettata dalla logica binaria dell'aut... aut (Figura 4).

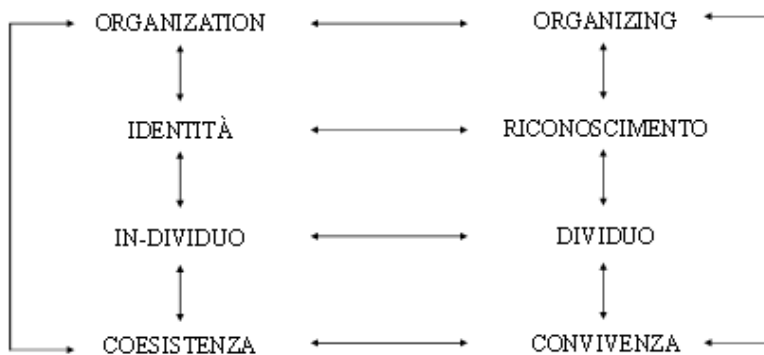


Figura 4

Approdi simili sono indicati da un pensiero e una ricerca psicoanalitici, ibridati da un'attenzione costante alle ricerche delle neuroscienze e da un'interpretazione neo-fenomenologica dell'esperienza umana quotidiana (Napolitani, 2010).

3. Le prospettive del compito primario espanso e degli spazi diversi della soggettualità

Proponendo la seconda prospettiva si può osservare come il compito primario sia quell'obiettivo al cui fine è stata preordinata la creazione dell'organizzazione e che deve essere conseguito, nelle diverse fasi di vita dell'organizzazione e secondo modalità e obiettivi da contrattare con differenti referenti, sia dell'ambiente esterno che dell'ambiente interno dell'organizzazione stessa, se si vuole evitare il rischio della messa in crisi e della soppressione/estinzione dell'organizzazione medesima.

Nella nostra contemporaneità le tendenze societarie ad una deregolazione complessiva da una parte e le tendenze dei soggetti umani ad una ricerca continua e interattiva senza fine verso uno sviluppo "comunque" del proprio sé, autorizzano a proporre una concezione arricchita del compito primario. La ricerca aveva già da tempo indicato tale espansione (Bruno, 1999), in relazione anche al passaggio di paradigma registrato dalla teoria sociotecnica, che ha progressivamente trasformato "un concetto normativo" e "prescrittivo", proprio dell'iniziale visione "funzionalista", in un "concetto euristico" e in uno "strumento esplorativo", coerente con una visione dell'attore organizzativo quale soggetto capace di autonoma capacità riflessiva.

Un'articolazione proponibile del compito primario, indicato come espanso, è la seguente:

- porzione di compito primario proposto e definito dalla gerarchia organizzativa e riferibile al contenuto delle singole posizioni organizzative. Accade anche e soprattutto nella nostra contemporaneità: la gerarchia organizzativa indica a chi oggi opera – quelli che sempre più frequentemente sono indicati come i "lavo-

ratori della conoscenza” – compiti connotati immediatamente da obiettivi quantitativi da raggiungere. I mercati sono sempre più competitivi; gli obiettivi sono sempre più ambiziosi e difficili da conseguire e ipotizzano per gli attori sfide innovative per la creazione di merci/servizi molto desiderabili;

- porzione di compito primario di ricostituzione del tessuto e dei meccanismi operativi istituzionali. L’esperienza organizzativa contemporanea ha registrato così una crescente de-istituzionalizzazione, con una crisi diffusa dei meccanismi e dei ruoli che avevano garantito durante tutta l’esperienza della modernità un presidio efficace dei diversi sottosistemi operativi. All’obiettivo assegnato dall’ambiente organizzativo in cui si opera e all’attenzione più o meno alta verso le proprie potenzialità di autosviluppo, si aggiunge, inevitabilmente, un compito di ricostruzione “normativa” di un minimo di contesto istituzionale; tale operazione è necessaria per lo sviluppo di una interfunzionalità integrata di fronte ai limiti in sé di un approccio funzionale e alla crescente, generale de-istituzionalizzazione dell’organizzazione contemporanea;

- porzione di compito primario volto all’ascolto del sé e alla realizzazione delle potenzialità interne di ogni soggetto umano orientato dall’esperienza organizzativa.

È vero che nel nostro tempo la percezione della creatura umana come una promessa e questa intenzionalità si è dilatata e l’obiettivo di ri-cercare, accanto al conseguimento del compito primario dell’organizzazione, un obiettivo di pieno autosviluppo individuale attraverso anche una operazione di senso, è diventato un rumore “naturale”, che ci viene incontro e che spontaneamente siamo disposti a ricercare. Siamo in una prospettiva esistenziale che individua nella capacità di generare “il possibile”, come somma delle virtualità della mente, la nota più distintiva e specifica delle donne e degli uomini, in altre parole della natura umana (Fedrigo, 2005).

Tale prospettiva “sistemica” è rinforzata dall’idea di “spazi della soggettività” che consente di pensare il mondo interno degli attori organizzativi e il mondo sociale come connessi e non anti-nomici (Amati Sas, 2004). Secondo questa lettura della dinamica

soggettuale “lo *spazio intrapsichico o intrasoggettivo* è quello delle relazioni oggettuali (tra l’io e gli oggetti interni), che è considerato unidirezionale; lo *spazio intersoggettivo* è lo spazio delle interrelazioni, ossia dei legami tra il soggetto e un altro soggetto diverso da sé, ed è bidirezionale; lo *spazio trans-soggettivo* è l’ambito dei rapporti tra il soggetto e il contesto sociale condiviso” (Amati Sas, 2004, p. 2).

Il modello che si sta progressivamente proponendo si arricchisce così di una componente topologica, che colloca nello spazio intrasoggettivo (unidirezionale) la componente di autorealizzazione del sé, nello spazio trans-soggettivo sociale la componente di ricostruzione del tessuto e dei meccanismi istituzionali e, infine, in quello intersoggettivo (bidirezionale) la porzione di compito primario connessa con la posizione occupata dall’attore organizzativo.

La circuitazione tra le diverse dimensioni del compito primario è continua e ricorsiva. La persona umana, così come l’organizzazione, non è frantumabile e non sono possibili uno sguardo e una interrogazione parziali.

L’organizzazione è in sé “contenitore e contenuto” e la sua possibilità e capacità di contenere e nutrire al proprio interno tutte e tre le prospettive di lavoro indicate – in particolare e soprattutto in una temporalità che colloca il “sapere al lavoro” al centro della scena organizzativa – pone la relazionalità quale fondamento della capacità di generare senso delle donne e degli uomini operanti e dell’organizzazione nella sua manifestazione complessiva.

Quanto esposto relativamente alla connessione tra l’idea di “spazi della soggettività” e porzioni diverse del compito primario espanso può essere riassunto dal modello di Figura 5.

<i>Componenti/porzioni del compito primario espanso</i>	<i>Spazi della soggettività</i>
1) Compito connesso alla posizione organizzativa	Spazio inter-soggettivo
2) Ricostruzione del tessuto e dei meccanismi istituzionali	Spazio trans- soggettivo
3) Autorealizzazione e autosviluppo del sé	Spazio intra-soggettivo

Figura 5

4. *Il processo di integrazione organizzativa*

L'esperienza diretta sul campo e il senso raccontato e registrato dalle ricerche più recenti (Grandori, 2013; Hatchuel & Segrestin, 2012; Howard, Dubb & McKinley, 2014; Bartezzaghi, 2014) indicano come la sfida dell'integrazione avvenga essenzialmente nello spazio trans-soggettivo della dinamica organizzativa. La nota di complessità che caratterizza l'esperienza contemporanea in praticamente tutte le sue manifestazioni accanto alla perdita del senso (Nancy, 1990) ha introdotto nell'esperienza organizzativa la nota del vuoto come caratteristica peculiare. Tutto in conseguenza sembra centrato sulle capacità reattive del soggetto che, sorretto da un patrimonio per certi aspetti nuovo di singola capacità riflessiva (Beck, Giddens & Lasch, 1999), è sfidato a rispondere e a ricostruire un tessuto organizzativo istituzionalizzante ad hoc come area ed esperienza organizzativa di obbligata costruzione.

Una tale soggettualità individuale si muove, come già indicato, nel tentativo di sopperire alle proprie mancanze monofunzionali da una parte e al vuoto istituzionale dell'organizzazione dell'oggi dall'altra. In tale spazio trans-soggettivo si giocano le possibilità di una reale e autorevole integrazione interfunzionale.

Le stesse fonti – esperienziali e di ricerca – indicano ancora come tale spazio trans-soggettivo sia stato caratterizzato nella contemporaneità da destrutturazioni profonde, rinviati direttamente alle grandi mutazioni della società tutta e coagulate intorno alle metafore richiamanti liquidità, incertezza, rischio, molecolarità. È fondata l'ipotesi che l'attore organizzativo – impegnato dalla porzione del compito primario assegnatogli dalla posizione in sé occupata e alla ricerca di una integrazione interfunzionale orientata a supplire la percezione di mancanza connessa al suo specifico orientamento professionale – possa trovarsi, conseguentemente, in difficoltà endemiche, sorpreso, spesso, dal confronto impari tra il proprio insufficiente spazio intra-psichico – oberato dal peso e del compito assegnatogli e dalla sfida del necessario *networking* – e lo spazio caotico trans-soggettivo, nel quale si confrontano funzionalità e compiti primari diversi e in continua evoluzione.

La percezione dell'attore organizzativo sfidato da tali prospettive può essere quella di una duplice mancanza.

Una prima percezione di mancanza è riferibile come già detto più volte alla necessità di arricchire la "povertà" delle singole funzionalità specialistiche di fronte alla crescente complessità della domanda. È sempre più vero oggi che l'esistenza dell'umano receda, generalmente, la sua essenza e come questa essenza debba essere fabbricata (Affergan, Borutti, Calame, Fabiotti, Kilani & Remotti, 2005) e che tale processo avvenga attraverso fenomenologie temporalmente e storicamente determinate e, come tali, mai definitive. Tali note su questa prima accezione della mancanza si possono concludere con una sorta di elogio della incompletezza/mancanza: "lungi dall'essere soltanto un limite o peggio un difetto, l'incompletezza ha il pregio invece di essere condizione dell'apertura alla collaborazione e allo scambio; essa è in definitiva il presupposto indispensabile per qualsivoglia tipo di dialogo e di comunicazione" (Remotti, 2005)². La sfida è quella di una parità differenziata immersa in una molteplicità/integrata, una doppia prospettiva ossimorica: il pari/diverso e il molteplice/integrato.

Una seconda percezione di mancanza da parte del soggetto impegnato nel *networking* è riferibile all'assenza, in una prima ipotesi esplorativa, di uno spazio intermedio tra l'intra-psichico e il trans-soggettivo. Lungo questa traccia la riflessione e la ricerca contemporanea sugli spazi intermedi può dare un buon contributo.

Un sistema organizzativo, nelle sue fattispecie sociali e tecnologiche, per essere interpretato come una entità strutturale specifica, deve avere necessariamente un confine che lo caratterizzi e lo separi dall'ambiente. La circostanza dell'esistenza di un'*organizing* continuo con un sistematico interscambio tra sistemi diversi genera una quasi impossibilità di individuazione e di localizzazione di questo confine. Tale stato di incertezza – peraltro vitale per la esperienza individualizzata del sistema organizzativo specifico – tende a strutturarsi come uno spazio intermedio, con un ruolo vitale nell'esistenza stessa del sistema. Lo spazio intermedio – struttura di confine tra il sistema organizzativo e il suo ambiente – rappresenta da un punto di vista di interpretazione dell'esperienza

organizzativa – il transito da una ontologia della sostanza a una ontologia della relazione (Tagliagambe, 2008).

Il costruito dello spazio intermedio espone alla prospettiva dell'ignoto, in ogni caso indicata come la conquista del plurale. Tale transito in sé perturbante può essere, come già precisato, assistito da una tappa intermedia, da uno spazio intermedio, quello della coppia capo-collaboratore, definito dallo spazio inter-psichico (Pagliarani, 2015; Spaltro, 2015)³.

L'integrazione interfunzionale (nello spazio trans-psichico) può costituirsi e consolidarsi solo su “una connessione tra qualità-funzioni-diversità” (Spaltro, 2015, p. 11).

In tale quadro di interlocuzione organizzativa arricchita da un terzo spazio (lo spazio intermedio della coppia, intermedio tra l'io dell'attore singolo e il gruppo composito trans-psichico che il singolo attore che “è costretto” a costruire per poter conseguire, superando i limiti della propria specializzazione monofunzionale, il proprio compito primario) si origina un problema.

Nell'esperienza organizzativa contemporanea il profilo del rapporto di coppia capo/collaboratore è mutato sostanzialmente verso una quasi organica destrutturazione. Oggi i capi hanno innumerevoli riporti, operano oberati da continui oneri di riprogrammazione degli obiettivi, si confrontano spesso con contenuti di ruolo arricchiti da partecipazione a gruppi diversi, spesso dislocati in spazialità diverse⁴.

Nella sostanza configurano un “nulla eccitante” (Tagliagambe, 2002) nel quale il collaboratore può trovare un riferimento ondivago. Il rapporto col capo può così rappresentare oggi nella maggior parte delle fattispecie organizzative concrete non più un rapporto gerarchico tradizionale, ma “una qualunque ‘immagine’ o ‘rappresentazione’ concreta, ma mantenuta in una tensione che prelude al cambiamento e alla trasformazione” (Tagliagambe, 2002, p. 250)⁵.

La coppia inedita capo/collaboratore così ri-strutturata è connotata dal singolare e dal connettivo. Salvare l'identità diversa e del capo e del collaboratore “vuol dire uscita dall'unità, dall'autoritarismo,

dalla vittoria-sconfitta ed entrata nella trattativa e nel negoziato del plurale” (Spaltro, 2015, p. 11).

Con alta probabilità lungo questa prospettiva si favorisce la strutturazione di uno spazio intermedio “in cui due mondi messi in contatto entrano in una tensione che favorisce non una sintesi, ma una costante tensione verso di essa, un progetto volto, attraverso un continuo lavoro di produzione di nuovi ‘oggetti della conoscenza’ e di nuove manifestazioni della creatività umana, a incrementare di continuo quella che possiamo chiamare una ‘attività sintetizzatrice’” (Tagliagambe, 2002, p. 251).

In queste direzioni, ci pare, valga la pena di continuare a ricercare.

Note

¹ In altre parole sembra essere utile considerare l’attore organizzativo ritmato da spazialità e soggettualità diverse, in stretta relazione a porzioni diverse del suo compito primario definibile ontologicamente oggi espanso, al di là, in termini qualitativi, dei semplici compiti affidati un tempo ai soggetti organizzativi dalle organizzazioni tayloristiche (Amati Sas, 2004; Bruno, 1999). Tali due ipotesi interpretative dell’attività organizzativa (spazi della soggettualità/porzioni del compito primario espanso) saranno analizzate nel par. 3 del presente lavoro.

² Su questa tematica dell’incompletezza/mancanza la letteratura italiana e mondiale è enorme. Si rimanda per tutti, al di là degli autori già citati, a due autori italiani che recentemente hanno contribuito a riflessioni rilevanti su tale tematica: Ceruti, 2015; Morelli, 2010.

³ Martin Buber, ricordato da Enzo Spaltro, considerava “il discorso tra Io e Tu come un prologo al plurale” (Spaltro, 2015, p. 9); nella nostra ipotesi un prologo al trans-psichico, alla “ricostruzione di un tessuto e di meccanismi istituzionali”; Spaltro, da parte sua, sottolinea come “parità infatti vuol dire essenzialmente un utilizzo dell’idea di coppia per accedere al mondo del plurale” (p. 9).

⁴ Su tale tematica si veda la recentissima ricerca condotta da Bruttini e Senerchia (2015) e in particolare il cap. conclusivo nel quale, all’interno dell’ipotesi della *leaderless organization*, si avanzano ipotesi si-

gnificative e dense nella direzione di una nuova interpretazione dei ruoli organizzativi con compiti di influenza.

⁵ Lo stesso autore sottolinea a questo proposito come “parlare di ‘spazio vuoto’, di ‘pura possibilità’ di splendere della luce, la quale, tuttavia, non c’è, significa proprio evidenziare il fatto che non si vuole tendere alla produzione di immagini compresse nella dimensione dell’effettualità, di rappresentazioni riferite a qualcosa di disponibile ‘qui’ e ‘ora’, bensì sottolineare ed esaltare il valore di ‘progetto orientato verso il possibile’, di ‘anticipazione produttiva’, dell’attività sintetizzatrice in questione” (p. 250).

Bibliografia

- Affergan, F., Borutti, S., Calame, C., Fabietti, U., Kilani, M., & Remotti, F. (2005). *Figure dell'umano. Le rappresentazioni dell'antropologia*. Roma: Meltemi.
- Amati Sas, F. (2004). Riflessioni su una interpretazione nel trans-soggettivo: intorno all’ambiguità, agli spazi della soggettualità, alla violenza sociale. *Psychomedia*, 2.
- Bartezzaghi, E. (2014). *L’organizzazione dell’impresa*. Milano: RCS.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (1999). *La società del rischio*. Roma: Carocci. (Prima edizione originale 1986).
- Beck, U., Giddens A., & Lasch S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios. (Prima edizione originale 1994).
- Bonnefoiy, Y. (2012). *Il digamma*. Milano: Feltrinelli.
- Bonomi, A. (1997). *Il capitalismo molecolare*. Torino: Einaudi.
- Bruno, A. (1999). La valenza euristica del concetto di compito primario per l’analisi organizzativa. *Risorsa Uomo*, 2.
- Bruttini, P., & Senerchia, B. (2015). (a cura di). *Coaching: trasformare individui e organizzazioni*. Bologna: WKI.
- Ceruti, M. (2015). *La fine dell’onniscienza*. Roma: Studium.
- Fedrigo, G. (2005). *Che cosa può un uomo*. Forlì: L’Harmattan Italia.
- Ghoshal, S., & Bartlett, C. A. (1997). *The Individualized Corporation*. New York: Harper Collins.
- Grandori, A. (eds.). (2013). *Handbook of Economic Organization. Integrating Economic and Organization Theory*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- Hatchuel, A., & Segrestin, B. (2012). *Refonder l'entreprise*, Paris: Seuil.
- Howard, T., Dubb, S., & McKinley, S. (2014). Economic Democracy. In D. Rowe, (eds), *Achieving Sustainability: Vision, Principles and Practices*. Boston: Cengage Learning.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Morelli, U. (2010). *Mente e bellezza*. Torino: Allemandi.
- Nancy, J. L. (1990/1992). *Un pensiero finito*. Milano: Marcos y Marcos.
- Napolitani, D. (2010). Antropoanalisi tra scienza, etica ed estetica. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, XXIV, 1.
- Pagliarani, L. (2015). *Saggi scelti*. (Edizione a cura di Forti D. e Natili F.). Milano: Guerini e Associati.
- Remotti, F. (2005). *Sull'incompletezza*, in F. Affergan, S., Borutti, C., Calame, U., Fabietti, M., Kilani, & F., Remotti F. (2005).
- Spaltro, E. (2015). Il genere come traghettatore culturale. *Psicologia e Lavoro*, LXVI, 174.
- Tagliagambe, S. (2008). *Lo spazio intermedio*. Milano: Università Bocconi.
- Tagliagambe, S. (2002). *Il sogno di Dostoevskij. Come la mente emerge dal cervello*. Milano: Cortina.
- Weick, K. (1993), *Organizzare*, Torino: Isedi. (Prima edizione originale 1969).

CONVIVERE NELLE ORGANIZZAZIONI. PROFILI PEDAGOGICI E DIDATTICI

di Franco Boichicchio
DOI: 10.12897/01.00108

Lo studio muove dall'evidenza che l'attuale crisi delle organizzazioni non è di natura soltanto economica, ma anche umana. Ambienti dove il fondamento dei legami affettivi e sociali è mutato generando, negli adulti, maggiore incertezza e smarrimento, con riflessi negativi sul piano identitario.

Convivere nelle organizzazioni permette, dunque, di restituire centralità alla soggettività tipica di ogni agire professionale. Dall'aver privilegiato una prospettiva "ecologica" nello studio del tema affrontato, convivere nelle organizzazioni intreccia le condizioni di base dell'esistenza umana, che sono: l'attività lavorativa, dove gli uomini sono impegnati a operare e agire. Convivere nell'organizzazione rinvia a due principali direzioni di significato: riconoscersi e appartenere, convenzionalmente definite come le due "regioni" della convivenza. Nel primo caso, il significato di convivenza richiama la costruzione, manutenzione e ristrutturazione dell'identità personale. Convivere come appartenere, ha come riferimento il quadro delle percezioni, autorappresentazioni e relazioni di appartenenza, che qualificano l'identità collettiva della comunità dove il soggetto opera durante la vita di lavoro. Lo studio analizza le ragioni e gli effetti della "crisi da contatto" oggi diffusamente presente negli ambienti di lavoro, che riverberano negativamente sul piano identitario. In questo modo il tema del convivere nelle organizzazioni trova piena collocazione nell'ambito della ricerca pedagogica e didattica, aprendo originali vie indispensabili per realizzare prassi attualizzate rispetto ai bisogni formativi degli adulti nella contemporaneità.

The study moves from the evidence that the current crisis of the organizations is not only economic, but also human.

Environments where the foundation of emotional and social ties have changed, and adults are more uncertain and bewildered in terms of identity.

Living in organizations is a way to restore a centrality to the subjectivity typical of any professional act. From having privileged an ecological perspective within this study, the living in organizations intertwined the basic conditions of human existence, which are: the work activity, where people are committed to work and act. The concept refers to two main directions of meaning: to recognize and to belong, conventionally defined as the two “regions” of living together. In the first case, the meaning draws the building, maintenance and restructuring of personal identity. Belong has the framework of perceptions, self-representations and relations of belonging as reference, that qualify the collective identity of the community where the subject works during his working life.

The study analyzes the reasons and the effects of the “crisis of contact” today widely distributed in organizations, that reverberate negatively in terms of identity. In this way the theme of living together in organizations is fully placed within the educational research and teaching, opening original ways to achieve practice anchored to the training needs of adults in the contemporary.

1. Realtà teorizzata e realtà effettiva

Il campo di questo studio ha come riferimento gli adulti che operano nelle organizzazioni e che *convivono* negli ambienti di lavoro. Soggetti che nella quotidianità si relazionano in spazi limitati, per tempi anche molto lunghi, senza possibilità di scegliersi e con il “vincolo” di collaborare e cooperare, impegnati a raggiungere comuni obiettivi durante la cosiddetta “vita attiva”: una fase fondamentale dell’esistenza e della crescita umana.

Convivere nelle organizzazioni è dunque un costrutto non circoscritto al contenuto dell’esperienza (il lavoro) che, in senso più ampio, abbraccia le variabili dell’ambiente sociale dove l’esperienza si realizza (la vita di lavoro).

Da questa prospettiva “ecologica”, convivere nelle organizzazioni intreccia le tre condizioni di base dell’esistenza umana teorizzate da Arendt (1964), che sono: *l’attività lavorativa*, dove gli uomini sono impegnati a *operare e agire*.

L’attività lavorativa concerne lo sviluppo biologico dell’uomo e coincide con la condizione umana della *vita* stessa, sull’evidenza che l’accrescimento spontaneo, il metabolismo e il decadimento hanno come riferimento comune il processo vitale. L’attività lavorativa assicura la sopravvivenza, sia dell’individuo sia della specie.

L’operare richiama invece la dimensione non-naturale dell’esistenza umana, tipica dell’*essere nel mondo*. Una condizione che essendo estranea al ciclo vitale, ove venga a mancare, non ha meccanismi compensativi. Il risultato dell’operare è quindi un mondo artificiale di cose.

Sul principio che sono gli uomini che abitano il mondo (e non l’Uomo come singolo individuo), l’azione riflette la condizione umana della *pluralità*. La sola attività che mette in rapporto diretto gli uomini tra loro, in assenza della mediazione di cose materiali.

Secondo il comune modo di ragionare, la distinzione di Arendt tra l’attività lavorativa e l’operare potrebbe apparire ingiustificata, poiché l’una è il presupposto dell’altra. In realtà, essa rimarca che nel corso del tempo il significato del lavoro ha subito profonde modificazioni, che intendo sommariamente richiamare.

Nell’antichità, la schiavitù non fu un mero espediente per ottenere lavoro a buon mercato, oppure uno strumento di sfruttamento a scopo di profitto, ma il riflesso dell’aver intenzionalmente escluso il lavoro dalle condizioni della vita umana, perché considerato simile alla vita animale. Un concetto che con differenti forme e intensità, è sopravvissuto per lungo tempo.

L’avvento dell’industrializzazione ha determinato la “glorificazione” del lavoro, dove l’operatività si fonde con l’attività lavorativa, sull’evidenza che la produttività è misurata in rapporto con i bisogni del processo vitale per assicurarne la riproduzione. In tempi successivi e fino ai nostri giorni, la spettacolare ascesa del lavoro – dalla più bassa e disprezzata posizione, alla più stimata tra le attività umane – conosce ulteriore slancio, anche grazie ai progressi della scienza e della tecnica.

Dal riconoscere la conoscenza come la principale fonte di ricchezza – tanto per l'individuo quanto la società – le organizzazioni sono teorizzate come ambienti sociali dove gli adulti possono sviluppare esperienze di apprendimento funzionali ai processi di maturazione identitaria, capaci di produrre direzioni di senso per la loro esistenza. Al tempo stesso, da esperienza frustrante e alienante, il lavoro diviene un'esperienza che, in presenza di condizioni adeguate, può accrescere le risorse/potenzialità integrali del soggetto. Dal confronto tra realtà teorizzata e realtà effettiva, emergono differenze non trascurabili.

L'uomo contemporaneo è immerso in una fitta rete di rapporti e, al tempo stesso, esposto a nuove forme di emarginazione, dove il fondamento dei legami affettivi è mutato, generando negli individui maggiore incertezza e smarrimento. Aspetti che interrompono i processi di maturazione e di sviluppo.

Gli ambienti di lavoro registrano un preoccupante peggioramento delle relazioni di lavoro, dove la sofferenza e l'insofferenza spingono gli adulti a considerare l'individualismo come modalità elettiva per salvaguardare la propria identità. In altri termini, una vita di lavoro non soltanto "in difesa" (perché volta a contrastare nuovi rischi e minacce), ma anche "indifesa" (perché maggiormente priva di protezioni).

All'amplificazione delle relazioni rese possibili grazie alle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione, sembrano farsi strada relazioni personali caratterizzate da maggiore distanza e freddezza; relazioni "pungenti", dove la vicinanza è talvolta percepita come una minaccia dalla quale proteggersi, anziché ricavare vantaggi. Anche le organizzazioni operano in condizioni di difficoltà crescente, impegnate a fronteggiare scenari instabili e ambivalenti, pressate tra l'esigenza di innovare e di competere.

In questo complesso gioco di tensioni, oggi la qualità della vita di lavoro è messa a dura prova.

Rossi (2008) ha confermato che "l'organizzazione si rende spesso produttrice di discriminazioni, diseguaglianze, ingiustizie, sfruttamento, oppressione, manipolazione, nonché, correlativamente, di livellamento del pensiero e appiattimento delle emozioni" (p. 13). Situazioni dove la soggettività individuale è espropriata

ta a vantaggio di una soggettività organizzativa sempre meno conciliabile con la prima.

Anche secondo Quaglino (2004) “Non c’è ragione di dubitare del fatto che l’organizzazione sia un territorio aspro, talvolta ingrato, sempre difficile per tutti coloro che vi impegnano il proprio progetto e con esso *costringono* la propria vita. In questo territorio le emozioni sembrano bandite, i sentimenti hanno poca storia, la soggettività nel suo complesso ancor meno risonanza” (pp. X-XI).

Ha dunque ragione Demetrio (2002) nel denunciare che negli ambienti di lavoro l’intelligenza umana viene spesso *piegata* agli interessi dell’impresa, salvo poi scoprire che il lavoratore più apprezzato è soprattutto colui che sa servirsi dell’intelligenza con modalità ben più innovative rispetto a quelle per le quali l’organizzazione lo vorrebbe formare.

Dal quadro esaminato affiora un paradosso evidente: da un lato l’organizzazione è teorizzata come un luogo educante, dove l’individuo adulto sviluppa la propria crescita anche attraverso l’accesso a opportunità formative che hanno luogo durante tutto l’arco della vita attiva; dall’altro, la realtà restituisce immagini differenti, dove le organizzazioni sembrano apertamente ostacolare tale disegno.

2. *Risorse umane e persone*

Sul piano culturale, avere sottovalutato che la soggettività è all’origine dell’agire professionale, ha determinato una significativa frattura tra le risorse umane e le persone, sul piano delle aspettative, dei bisogni, degli obiettivi, delle motivazioni e degli interessi.

Aspetti che hanno negativamente riverberato tanto nelle relazioni tra gli individui e l’organizzazione, quanto tra gli stessi individui. In particolare, nei rapporti tra il sé e il mondo, in quella dimensione profonda e in gran parte tacita dell’identità, campo soggettivo di riflessione e di attribuzione di significati sul senso del lavoro, sul coinvolgimento, sull’appartenenza.

Sull’evidenza che la qualità del lavoro e della persona (che ne è l’artefice) sono aspetti strettamente correlati, per risolvere le cri-

ticità che affliggono gli individui che abitano gli ambienti di lavoro, determinando il successo (o meno) dell'impresa, riemerge la centralità della persona.

Tra lavoro e vita di lavoro vige un rapporto indissolubile che non può essere ignorato in nome di una vocazione efficientista, che nei fatti si rivela tanto debole quanto inconsistente. Indagare i rapporti tra il lavoro e la vita di lavoro presenta un vantaggio duplice. Da un lato rimarca l'importanza, nell'agire professionale tipico di ogni attività di lavoro, della soggettualità individuale; dall'altro, richiama all'evidenza che le relazioni di (vita di) lavoro, non assimilabili a quelle che hanno luogo nelle generiche relazioni di vita. Le peculiarità tipiche delle relazioni di (vita di) lavoro sono le seguenti:

- non sempre è dato scegliere le persone con le quali entrare in relazione. In funzione del compito, della competenza posseduta e del ruolo ricoperto, gli altri entrano (o meno) in relazione con noi per il raggiungimento di comuni obiettivi;
- le modalità di relazione non sono del tutto libere perché si svolgono nel quadro di regole del gioco (esplicite e tacite) che in buona parte sono stabilite dall'organizzazione;
- la libertà personale di espressione e di azione presenta limiti correlati alla cultura presente nell'ambiente di lavoro.

Tra le dinamiche che caratterizzano le relazioni di lavoro, quella che nella prospettiva pedagogica intreccia saldamente i rapporti tra il lavoro e la vita di lavoro, è la convivenza; un costrutto funzionale a delimitare il campo di osservazione del fenomeno indagato, alle relazioni tra persone che caratterizzano la sfera del "vivere insieme" in particolari ambienti.

3. Convivere nelle organizzazioni: campi di significato

Nel nostro Paese, convivere nelle organizzazioni è un tema finora affrontato soprattutto negli studi di area psicologica, avendolo da tempo riconosciuto come "campo elettivo" di interesse di questa scienza (Avallone, 2003).

Carli (2000) ha definito la convivenza come la "componente simbolica della relazione sociale", situandola al centro di tre fatto-

ri da cui trae origine e si alimenta: i sistemi di appartenenza (il Sé), l'estraneo (l'altro) e le regole del gioco (le norme). Secondo l'autore, convivere positivamente significa integrare i suddetti fattori in vista di creare prodotti innovativi che sono presenti in qualunque relazione umana. Una buona convivenza organizzativa presuppone il superamento dei sistemi familistici di relazione che, ove applicati tout court ad altri contesti, risultano disfunzionali. Inoltre, sull'evidenza che nessun uomo è del tutto identico a un altro (sul piano degli interessi, nei desideri, dei valori, della cultura ecc.), una buona convivenza richiede il possesso di capacità specifiche (considerate dall'autore una competenza peculiare) necessarie sia per rapportarsi con la diversità, sia per inscrivere le relazioni nel quadro di condivise regole del gioco.

Nell'ambito degli studi organizzativi, Simon (1991) ha definito la convivenza nell'organizzazione come quella particolare forma del vivere insieme, tipica degli ambienti di lavoro, dove non si è scelti, né è dato scegliere le persone con cui entrare in relazione, condividendo tempi e spazi di vita lavorativa.

Il riferimento qui non riguarda le relazioni informali, quanto piuttosto quelle di natura professionali dove è presente il vincolo di collaborare in vista di raggiungere comuni traguardi. Da questa prospettiva la convivenza è considerata un bene di tutti e per tutti, patrimonio comune e indivisibile delle comunità sociali e della stessa società. Gli adulti hanno il legittimo desiderio di vivere in un ambiente sociale dove la convivenza è serena e piacevole, dove le relazioni sono armoniche e ciascuno è in grado di realizzarsi pienamente secondo le proprie aspirazioni. In sintesi, è possibile parlare di buona convivenza quando le relazioni sono soddisfacenti e quando diritti e bisogni di tutti sono riconosciuti e rispettati.

Poiché nella letteratura pedagogica il tema del convivere nelle organizzazioni è di recente acquisizione, è necessario – preliminarmente – esplicitare giustificazioni e coordinate formali.

Da tempo la pedagogia è impegnata ad affrontare problemi collegati ai bisogni dell'uomo in una società globale, ampliando la visione dei traguardi educativi dalla prossimità delle pratiche che riguardano l'acquisizione di conoscenze tecniche e abilità, alla crescita integrale della persona che abbraccia l'intero arco della sua esistenza. Una scienza che riflette sul senso del lavoro per l'uomo,

nella molteplicità delle direzioni, nonché sulle implicazioni che tale attribuzione di significato ha, e deve avere, per i soggetti adulti (Alessandrini, 2004).

Affermare che la ricerca pedagogica ha ignorato il tema della convivenza, sarebbe tuttavia un errore. Questa scienza, piuttosto, ha circoscritto il campo tematico ai problemi della scuola, riconoscendo che una corretta e proficua convivenza richiede di sviluppare negli allievi competenze sociali e civiche. Sul versante della progettualità, la convivenza è in genere tematizzata come educazione alla diversità, dialogo interculturale, cultura della solidarietà, tutela delle peculiarità individuali, sviluppo dell'identità personale (Perucca, 2001).

Con specifico riferimento alle organizzazioni, riconoscere la convivenza come “naturale” campo di studi della ricerca pedagogica, trova giustificazione dal riconoscere:

- l'organizzazione come luogo dove i soggetti adulti hanno la possibilità di “tras-formarsi” apprendendo, rafforzando e/o ristrutturando l'identità personale (Demetrio, 2002);
- il lavoro come agire generativo, opportunità di costruzione e di formazione del sé (Rossi, 2008; Fabbri, 2010);
- la formazione, come esperienza morfogenetica riflessiva e interattiva, aperta nel riconoscere l'universo della conoscenza pedagogica come teoria della formazione e la formazione come logica della vita (Margiotta, 2006 e 2015), che comprende la vita di lavoro.

4. Le due regioni della convivenza

Convivere nell'organizzazione rinvia a due principali direzioni di significato: riconoscersi e appartenere, convenzionalmente definite come le due “regioni” della convivenza.

Nel primo caso, il significato di convivenza richiama la costruzione, manutenzione e ristrutturazione dell'identità personale. Riconoscersi riflette la necessità umana di differenziarsi da altri. Aspetti sintonici ai processi maturativi in senso biologico, storico e culturale.

Convivere come *appartenere*, ha come riferimento il quadro delle percezioni, autorappresentazioni e relazioni di appartenenza,

che qualificano l'identità collettiva della comunità dove il soggetto opera durante la vita di lavoro cui contribuisce in modo attivo. Appartenere, riflette la necessità umana di integrarsi nel mondo.

Mutuando la "teoria del campo" di Lewin (1936), le due regioni agiscono in modo plurimo, dove – a seconda della situazione e della personalità del soggetto – una regione può progredire mentre l'altra può restare sopita, pur continuando a essere presente.

Quando una regione della convivenza prevale sull'altra, determina alterazioni o minacce. Come in precedenza osservato, le organizzazioni sembrano soffocare l'identità dei soggetti, che significa "atrofizzare" l'una o l'altra regione, oppure entrambe. Cosicché, per omeostasi, il soggetto tende a stressare l'una e/o l'altra regione. Il principio compensativo tra le due regioni trova giustificazione nell'organizzazione dinamica dello sviluppo che ha luogo lungo il *continuum* delle esperienze di vita, dove l'uomo tende a condizioni omeostatiche attraverso la creazione di un proprio ambiente interno con caratteristiche costanti (Erikson, 1959). Qualunque turbamento nell'organizzazione interna, genera forze autoriparatrici che tendono a riportare in equilibrio ciò che è squilibrato (Lotman, 1994).

La situazione descritta può condurre a due differenti situazioni. In presenza di un eccesso di appartenenza all'organizzazione, la regione del riconoscersi tende ad atrofizzarsi, con conseguente perdita o annullamento del Sé. Nell'altro caso, iper-identificarsi anche in conseguenza di situazioni di disadattamento rispetto all'ambiente esterno, provoca l'atrofizzazione della regione dell'appartenenza, determinando situazioni di isolamento e/o conflitto.

Sul piano delle costanti della personalità, la tendenza abituale a mobilitare le due regioni della convivenza in un modo piuttosto che nell'altro, diviene un *tratto soggettivo* che riverbera non soltanto nelle relazioni di lavoro, ma della vita.

5. Riconoscersi

L'identità può essere definita come la sede degli scambi tra soggettività e intersoggettività, tra stimoli interni e acquisizioni

culturali (Paparella, 1997). Forza generatrice e risultato, al tempo stesso, di riflessioni e azioni, processi intrapersonali e interpersonali, decisioni e influenze, luogo di acquisizioni e di perdite, di aspettative e di bisogni, punto d'intersezione tra l'irriducibile psichico e sociale (Rossi, 2008). In breve, identità significa riconoscersi ed essere riconosciuti dagli altri.

Nell'essere umano coesistono fattori dialogici che spetta all'individuo mantenere in equilibrio, i quali oscillano tra personalizzazione e conformazione, diversificazione e appartenenza, differenza e afferenza, dove l'identità sfida continuamente il soggetto a ricercare ciò che lo rende simile e, al tempo stesso, diverso da un altro, in un complesso gioco di equilibri regolati dall'ambiente prossimo (Rossi, 2008). Ai fini della costruzione dell'identità e dell'autostima, sono basilari la possibilità e la certezza di essere riconoscibili e riconosciuti, di percepirsi e comprendersi come soggettività apprezzate per la propria singolarità e le proprie qualità.

Quale rapporto sussiste tra identità professionale e personale? Sul piano del lessico, la distinzione funge semplicemente a delimitare il "campo" del costruito, permettendo di focalizzare i nessi tra questa e la condizione socio-professionale, fermo restando che l'identità personale è unica e inscindibile. Per i suddetti motivi il soggetto-lavoratore coincide con la sua storia personale e, al tempo stesso, è il prodotto della sua esperienza.

Poiché l'identità della persona non è aprioristicamente assegnata in quanto ciascuno può trasformarla e perderla – traendo ispirazione dalla tradizionale classificazione dei fattori biologici – una seconda distinzione è tra *identità ereditata* e *acquisita*. La prima è ereditata dalla nascita e dalle origini sociali, mentre l'identità acquisita (che non è mai tale una volta per tutte) è *co-costruita* nel corso delle esperienze che sono sempre influenzate dalle predisposizioni/attitudini naturali, dando luogo a nuove condizioni che riverberano sui processi di crescita e di cambiamento.

Le transizioni dell'identità non avvengono per integrazione successiva di esperienze, ma attraverso un processo dialettico tra soggetto e oggetto, come pure tra soggetti tra loro (Erikson, 1959). Processi caratterizzati da avanzamenti, regressioni e ripartenze, contrassegnati sia dall'abbandono delle certezze affettivo-relazionali (ad esempio, la famiglia) sia dalle incertezze derivanti

dalle pluri-appartenenze, dove a ciascuna sub-identità corrispondono vincoli dettati dalle norme (le “regole del gioco”) che il soggetto incontra nelle esperienze di vita. Situazioni dove il soggetto è continuamente sollecitato a ricercare nuovi riconoscimenti sul piano sociale, simbolico e affettivo.

L’identità non è una condizione chiusa, ma aperta agli eventi della vita; intrinsecamente dinamica, perché esposta alle influenze dell’ambiente e della cultura.

Se l’identità si consolida e muta attraverso le relazioni con gli altri – che nei processi regolativi della crescita e del cambiamento in età adulta giocano un ruolo fondamentale – quando ai soggetti non sono offerte opportunità di esprimere pienamente le risorse/potenzialità possedute (in altri termini, di mobilitare la propria identità ereditata e acquisita in modo pieno), si verificano processi di separazione del Sé, determinando fratture tra lo svolgimento del compito e il coinvolgimento personale.

Casi tipici di queste situazioni avvengono quando i soggetti compiono azioni “senza metterci il cuore”, in assenza di passione, di impegno e di interesse. La regressione dell’identità personale associata a un riconoscimento debole, produce rinuncia a impegnarsi, demotivazione, assenza di volontà nell’operare come un soggetto autonomo e responsabile: “a preferire farsi personaggio piuttosto che costruirsi persona, offrirsi maschera piuttosto che farsi volto” (Rossi, 2008, p. 164).

6. Appartenere

Una seconda area di questioni che con la precedente è strettamente intrecciata, è la convivenza come appartenenza. Un costrutto che rinvia al “far parte di”, dove il riferimento è alle rappresentazioni e agli atteggiamenti che guidano l’operare e l’agire del soggetto all’interno di una comunità.

Un costrutto di fondamentale importanza atteso che per l’uomo è impossibile non “appartenere a qualcosa” (ad un sistema di valori, linguaggi, modi di pensare ecc.). L’appartenenza riguarda perciò i sistemi culturali espliciti e taciti che regolano il sistema

di attese degli attori in una rete di relazioni sociali, dove il costrutto oscilla tra differenti gradi di intensità.

Nella vita di lavoro, l'appartenenza registra un'ampiezza maggiore quando le organizzazioni sembrano chiedere agli individui molto più di quanto sono disposte a concedere. Caso tipico di questa situazione è l'invito (esplicito e/o tacito) rivolto a tutti i soggetti di *consacrarsi* agli interessi dell'azienda, che per essi comporta spogliarsi della propria identità per rivestirne un'altra, legittimata da coloro che detengono il potere, accettando la manipolazione dei propri sentimenti, pensieri e comportamenti.

Gli individui che soggiacciono a tali situazioni sono detti *alessitimici*, ovvero “analfabeti dei sentimenti” perché totalmente asserviti agli interessi dell'azienda: “individui che nel grigiore dell'esperienza saturata dalla routine lavorativa [...] disimparano il linguaggio delle loro emozioni, divengono progressivamente sempre più “ignoranti” dei processi e delle trasformazioni della loro esistenza, dei loro corpi e delle loro menti, hanno la possibilità di mostrarsi assai disponibili e docili a ogni richiesta dell'organizzazione” (Kets De Vries, 1993, p. 64).

Dal punto di vista identitario, l'alessitimia è un'appartenenza deviante e insana, che non consiste in un ricatto, ma in vero e proprio “contratto” dove una delle parti accetta volontariamente di darsi all'altra in modo incondizionato, ricevendo in cambio benefici materiali (vantaggi economici o di *status* di diversa natura) o immateriali (considerazione, rispetto, stima, protezione ecc.).

Dalla consacrazione di individui docili e sottomessi, “disposti a tutto” per compiacere, le organizzazioni si illudono di raggiungere più facilmente i propri scopi. Di fatto, però, proprio perché iper-appartenenti, questi individui tendono a oscillare tra due opposte polarità. In alcuni casi manifestano assenza di iniziativa, atteso che la disposizione preferenziale a essi richiesta consiste nell'esecuzione cieca degli ordini ricevuti; in altri casi, manifestano iperattività, interpretando la consacrazione come iper-riconoscimento e manifestando eccessiva fiducia nelle proprie possibilità. L'appartenenza è meno ampia (e altrettanto insana), quando l'organizzazione è interessata a consacrare soltanto alcuni soggetti, a scapito di altri.

In questi casi, le organizzazioni si comportano come un'aristocrazia, che non ha interesse a estendere i legami di appartenenza, circoscrivendo tale richiesta soltanto a coloro che riconoscono determinati ruoli, o che si presume siano maggiormente inclini ad accettare tale contratto.

Così gli individui tendono a percepirsi come “eletti” e, conseguentemente, agiscono spesso in modo arrogante e dispotico, nella certezza dell'impunità. In tal modo, essi tendono a replicare verso terzi quel contratto di sottomissione che per primi hanno accettato, sapendo di poter contare sulla benevolenza e protezione di coloro ai quali si sono votati.

La presenza di questi soggetti negli ambienti di lavoro alimenta i conflitti con coloro che, viceversa, hanno scelto di non identificarsi con l'organizzazione, oppure che hanno preso nettamente le distanze da comunità dove le divisioni tra gli individui sono al centro delle loro strategie, avendo fatto proprio il principio *divide et impera*.

7. *Apprendere a convivere nelle organizzazioni*

Il quadro illustrato nel precedente paragrafo ha fotografato le principali cause delle “crisi da contatto”, che riverberano negativamente sul piano identitario, oltre che della motivazione, del coinvolgimento, dell'impegno e della produttività.

Le organizzazioni e gli individui sembrano sottovalutare la portata degli effetti che derivano dai problemi di convivenza, oppure tendono a interpretarli come semplici “beghe personali”.

Relativamente all'apprendere a convivere nelle organizzazioni, tre questioni sembrano rilevanti e urgenti:

1. *La formazione degli adulti può assumere in carico il tema della convivenza nel quadro dei rapporti tra il lavoro e la vita di lavoro?* Alla luce di esperienze sul campo realizzate nel recente passato (Boichichio, 2012) la risposta è affermativa. Ulteriori conferme trovano riscontro nella letteratura. Al riguardo, Morin (2000) ha osservato che “imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in

sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita" (p. 78).

Con specifico riferimento all'organizzazione *con-vivere* non è una dote innata, o un talento personale, ma una vera e propria competenza che la formazione può direttamente assumere in carico, puntando a migliorarla;

2. *Come le prassi formative devono didatticamente configurarsi nel dare risposta alle istanze in precedenza richiamate?* In primo luogo, l'apprendimento deve valorizzare le *persone*, valicando approcci positivisticamente dominati dalla razionalità tecnica che favorendo l'impersonale rispetto al personale, non hanno risolto le criticità che risiedevano nelle attese di quelle organizzazioni che hanno promosso e finanziato le iniziative. In secondo luogo, le prassi non devono limitarsi a sensibilizzare gli adulti sull'importanza di migliorare la convivenza, ma devono favorire un reale cambiamento intrecciando il piano del pensiero (rappresentazione) e dell'azione (decisioni, atteggiamenti, comportamenti), assumendo la riflessività come specifico ambito del processo formativo;

3. *Come documentare il cambiamento avvenuto attraverso l'apprendimento alla convivenza?* Il cambiamento può essere efficacemente osservato attraverso metodi narrativi, biografici e autobiografici, dove i soggetti riflettendo sul passato assumono consapevolezza sugli errori commessi, auto-riprogettando azioni di miglioramento (Bochicchio, 2010). Ulteriori modalità per osservare il cambiamento sono le tradizionali dinamiche che caratterizzano i rapporti sociali (la comunicazione, l'ascolto ecc.); progetti o prestazioni che i soggetti possono dimostrare di avere realizzato; infine, atteggiamenti collegati a innovative modalità di interpretare la realtà, che riverberano positivamente nelle relazioni di lavoro.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Arendt, H. (1958/1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.

- Avallone, F. (a cura di). (2003). *La convivenza nelle organizzazioni. Delega, benessere, valutazione*. Milano: Guerini.
- Boichichio, F. (2010). La convivenza nelle organizzazioni tra fiducia e affidabilità. In A. Giani (a cura di), *Quale fiducia? Riflessioni su un costrutto complesso*. Roma: Armando.
- Boichichio, F. (2012). *Convivere nelle organizzazioni. Significati, indirizzi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Carli, R. (2000). Prefazione. In F. Di Maria (a cura di), *Psicologia della convivenza. Soggettività e socialità*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (2002). Diventare adulti nelle organizzazioni. In D. Demetrio (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Roma: Carocci.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Fabbri, L. (2010). Ricerca pedagogica e pratiche lavorative. In L. Fabbri & B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Kets de Vries, M. (1993). *Leaders, Fools and Imposters*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lotman, J. (1994). *La semiosfera*. Bologna: Marsilio. (Prima edizione originale 1985).
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Morgan, G. (2002). *Images. Le metafore dell'organizzazione*. Milano: FrancoAngeli. (Prima edizione originale 1986).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paparella, N. (1997). *Sviluppo del bambino e crescita della persona*. Brescia: La Scuola.
- Perucca, A. (2001). *Educazione, sviluppo, intercultura*. Lecce: Pensa.
- Quaglino, G. P. (2004). *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini.
- Simon, H. (1991). *Models of my life*. New York: Basic Books.

ADULTITÀ, RIFLESSIONE CRITICA E APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO

di Chiara Biasin

DOI: 10.12897/01.00109

Il concetto di riflessione è presente in molte teorie dell'apprendimento e, in particolare, in numerosi modelli di apprendimento adulto. La capacità di riflessione viene evocata da una parte come emblema di una adultità matura e responsabile e dall'altra come obiettivo primario dell'educazione degli adulti contemporanea.

Jack Mezirow ha affidato alla riflessività, specificamente qualificata come critica, la funzione di strumento di consapevolezza delle premesse di significato che sono alla base di come/perché l'adulto vive, agisce, pensa, si relaziona, ama. Il presente contributo discute del tema della riflessione nelle teorie dell'apprendimento adulto e, in particolare nel Transformative Learning, mettendo in luce anche alcuni limiti nell'uso della nozione all'interno di tale modello.

The paper also shows some implications regarding adult education and criticizes, some uses of this notion in Mezirow's theory of Learning. This paper presents a framework on the topic of reflection in adult learning and analyses the epistemological and methodological role of critical reflection on Transformative Learning. The ability to reflect is considered essential in many theories of learning and appraised as the principal goal of adult and higher education. It is common sense to consider reflection as the way to make adult learning deeper and more effective, and there is also a special emphasis on critical reflection assigned as a distinctive way to learn by Mezirow's theory.

Il concetto di riflessione è presente in molte teorie dell'apprendimento e, in particolare, in numerosi modelli di apprendimento adulto. La capacità di riflessione viene evocata da una parte come emblema di una adultità matura e responsabile e

dall'altra come obiettivo primario dell'educazione degli adulti contemporanea. Se per un verso essa attesta che l'adulto ha raggiunto un completo sviluppo cognitivo che consente di attivare raffinati processi mentali per concettualizzare l'esperienza, dall'altra essa connota l'adulto come "pienamente funzionante" anche a livello emotivo-affettivo, relazionale e corporeo, in quanto soggetto capace di una piena consapevolezza di sé e della realtà esterna.

Nello scenario del *lifelong learning* contemporaneo, si assiste allo scivolamento della riflessione da atto cognitivo a competenza trasversale, specificamente richiesta per far fronte al ritmo del cambiamento, all'incertezza del mondo del lavoro, per promuovere il *self-empowerment* personale. La riflessione sembra essere la panacea attraverso la quale l'adulto contemporaneo si riappropria della formazione e, magicamente, trasforma qualsiasi esperienza o situazione – anche informale, incidentale, tacita, implicita – in occasione significativa di apprendimento per il semplice fatto di riponderare quanto accaduto ad un livello di coscienza più o meno significativo.

Sono pertanto molteplici le dimensioni e i contesti secondo i quali la riflessione viene oggi concepita: come pensiero retroattivo; come abilità di estrarre conoscenza dall'esperienza e di emendare lo scorretto funzionamento dei processi mentali; come strumento per richiamare alla memoria idee recondite o per elicitare saperi non-cognitivi, nascosti, *embodied*; come schema di sviluppo di azioni professionali di qualità e indicatore di efficacia apprenditiva; come percorso di discernimento personale o spirituale; infine, come dispositivo di partecipazione e condivisione sociale.

Il tema della riflessione applicato allo sviluppo di pratiche formative diviene di centrale interesse per molti autori soprattutto verso la fine del secolo scorso (Jordi, 2011); tra essi, Jack Mezirow (1923-2014) ha fatto della riflessione lo snodo centrale della teoria del *Transformative Learning*; egli ha affidato alla riflessività, specificamente qualificata come critica, la funzione di strumento di consapevolezza dei contenuti, dei processi e, soprattutto, delle premesse che sono alla base di come/perché l'adulto vive, agisce, pensa, si relaziona, ama.

1. *Riflessione e teorie dell'apprendimento adulto*

Nel senso comune, la riflessione viene intesa come un ragionamento attento, il frutto di una deliberazione approfondita. Essa reca con sé, implicitamente, anche un giudizio sugli esiti e sulle modalità cui perviene l'atto conoscitivo in questione: una considerazione ponderata, profonda e significativa, emendata da inconsistenza, superficialità e frettolosità. L'etimologia, derivata dal latino tardo, si richiama all'idea dello specchio, alla rifrazione dell'immagine riverberata; tramite il prefisso, essa focalizza sulla qualità del volgersi indietro, sulla metafora del ri-piegare al fine di ritornare su qualcosa che in una fase anteriore non era stato vagliato. Il senso di questo ripensamento non è una semplice duplicazione bensì una considerazione che conferisce valore di intensità e novità rispetto a quanto precedentemente assunto. Tra il prima e il dopo, viene così introdotto uno iato temporale, qualitativamente e concettualmente necessario al realizzarsi del ritorno stesso. Il pensiero "finalizzato" (Moon, 2012) si ri-applica a una materia – sensibile o astratta – e, ri-organizzando la conoscenza, produce esiti inediti o diversamente meditati (Mortari, 2004).

Nella cultura occidentale, la riflessione è stata prevalentemente concettualizzata da un punto di vista filosofico: come conoscenza che l'intelletto ha di sé (Aristotele, S. Tommaso), ma pure come propriocezione/appercezione che si produce quando si giunge alla percezione di un senso interno (Locke) diretto verso di sé, sotto forma di coscienza (Leibniz), o verso gli oggetti esterni (Kant). Ad essa sono state attribuite caratteristiche di attività e creatività (Hegel), dimensioni metafisiche (Maine de Biran), tratti di introspezione anche morale, finanche caratteri di auto-auscultazione (filosofia greca) o di autoconoscenza sul piano spirituale o trascendente (filosofia cristiana).

All'inizio del Novecento, John Dewey approfondisce il concetto di riflessione mettendolo in luce sia in riferimento ai processi di pensiero sia in relazione alle implicazioni educative che comporta. Il filosofo-educatore americano definisce il pensiero riflessivo non come una semplice messa in sequenza di idee, bensì come un ordine consecutivo di idee collegate fra loro attraverso un significato. Il doppio movimento – induttivo e deduttivo –

della riflessione si sostanzia come un processo di ricerca che muove dai dati parziali e confusi per giungere ad una più inclusiva comprensione, oppure da una idea globale per pervenire ai fatti particolari.

Il pragmatista Dewey non interpreta la riflessione in termini di ritorno interiore o di consapevolezza rispetto a eventi esterni, ma la intende come vigilanza circa il processo di rettificazione delle idee; la riflessione parte da una percezione di incertezza, dal disagio del dubbio e, mediante una presa in esame delle esperienze o delle convinzioni, avvia un'operazione di ricerca che, una volta sorpassata la routine dell'abitudine, passa attraverso un'analisi chiara e distinta della situazione, giungendo sino alla formulazione di un'ipotesi, in vista di una decisione di azione. Nella sequenza del processo riflessivo, che per Dewey costituisce la migliore forma di pensiero, alla fase del dubbio e della perplessità, seguono quella della formulazione di una congettura, dell'analisi della situazione e quella dell'elaborazione di un'ipotesi, giungendo infine alla messa in pratica. La matrice della curvatura del pensiero su se stesso si sviluppa come processo di affidabilità logica e di verifica di validità dei presupposti su cui si fonda il ragionamento; Dewey assimila la riflessione all'indagine critica e rivela pure le forti implicazioni educative di una "disciplined, or logically trained, mind – the aim of the educative process – [...] the mind able to judge how far each of these steps needs to be carried in any particular situation" (Dewey, 1910, p. 179).

Nella seconda metà del Novecento, un altro autore assegna una specifica centralità al concetto di riflessione, mediante una stretta connessione alle pratiche formative. Nell'opera *Pedagogia degli Oppressi* del 1969, Paulo Freire (1921-1997) propone una concezione della riflessione che riposa non tanto sugli aspetti gnoseologico-epistemologici quanto ideologici. Freire utilizza la riflessione come strumento di emancipazione sociale e come metodo pedagogico per liberare gli adulti da strutture oppressive di potere. Egli ritiene che la riflessione non sia propriamente afferente agli atti conoscitivi bensì alle condizioni di esistenza degli adulti; il fine è quello di affrancare forze e conoscenze degli individui da una concezione non riflessiva e "bancaria" dell'educazione. La riflessione è lo strumento attivatore di un processo di coscientizza-

zione e liberazione che intende ricreare condizioni di giustizia, equità e partecipazione a più livelli.

All'interno della concezione freiriana, l'educazione – problematizzante, critica e dialogica – inizia con la consapevolezza del cambiamento e, sotto forma di presa di coscienza critica della realtà, diviene forza propulsiva di miglioramento individuale e collettivo contro la rassegnazione e lo status quo. La riflessione è così investita di una funzione sociopolitica che copre l'intera dimensione temporale: il passato come ripensamento critico; il presente come spazio di consapevolezza; il futuro come progetto di coscienza emancipativa.

Il pensiero di Dewey e le opere di Freire rappresentano il punto di passaggio obbligato di alcune fra le principali teorie sull'apprendimento adulto che, soprattutto negli anni Ottanta del secolo scorso, propongono una centralità epistemologica e una rilettura metodologica al tema della riflessione (Malthose et al., 2013).

Nel 1983, in *The Reflective Practitioner*, Donald Schön introduce il concetto di pratica riflessiva e distingue due tipi di riflessione, strettamente connesse a situazioni lavorative: la prima (*in-action*) è relativa alle modalità con cui alcuni professionisti affrontano situazioni di incertezza e instabilità. Contro il modello applicativo della razionalità tecnica, Schön teorizza una forma di riflessione semi-intuitiva, che avviene durante l'azione e che si sviluppa all'interno di precise cornici contestuali; la riflessività viene messa in atto congiuntamente agli assetti operativi per orientarli o comprenderli nel loro svolgimento. La seconda forma (*on-action*) riguarda la riflessione che investe più propriamente le prospettive concettuali, le strategie, le finalità, i risultati resi operativi nel ripensamento dell'evento realizzato per migliorarlo. Il ragionamento riflessivo è dunque messo al servizio della pratica professionale, in particolare di quella degli insegnanti e degli educatori. Viene così invertita la "classica" successione tra teoria-pratica, assegnando a quest'ultima non più una valenza meramente applicativa, bensì una preminenza da cui scaturisce la teoresi stessa.

L'anno successivo, nel 1984, David Kolb, professore alla Case Western Reserve University di Cleveland, elabora, nel testo *Experimental Learning*, un modello di apprendimento adulto in quattro

fasi. La riflessione (*reflect*) rappresenta lo snodo cruciale e compare come secondo *step*, dopo la fase dell'esperienza concreta (*doing it*) e prima di quella della concettualizzazione astratta (*reading up on it*), all'interno di un ciclo che si completa con la fase della sperimentazione attiva (*planning the next stage*). Portando a sintesi da una parte la linea deweyana e dall'altra le indicazioni dell'andragogia di Knowles, Kolb sviluppa un modello di riflessione applicato all'esperienza – quale contenuto educativo e metodo didattico – e all'adulto – quale centro di responsabilità e di controllo apprenditivi. Nello stesso decennio, Stephen Brookfield, professore presso la deweyana Columbia University di New York, mette a punto una teoria sull'apprendimento attivo, partecipativo e critico dell'adulto. Nel 1986 pubblica *Understanding and Facilitating Adult Learning*, cui segue, l'anno successivo, *Developing Critical Thinkers*, dove sostiene che il modo con cui gli adulti possono trasformare il proprio modo di pensare sé stessi e la propria realtà è rappresentato dallo sviluppo di competenze riflessive come l'abilità di analisi critica, di sintesi, di descrizione e valutazione, di autoconsapevolezza. Brookfield rileva che l'apprendimento personale più significativo è quello in cui l'adulto riflette sull'immagine di sé, sulle norme sociali interiorizzate, sul proprio mondo professionale. La riflessione coincide con un processo che, rispetto al pragmatismo di Dewey, coinvolge oltre all'atto conoscitivo anche gli ambiti emotivi, affettivi e psicomotori in una sorta di presa di coscienza globale che porta l'adulto a considerare prospettive alternative rispetto alla sua vita personale, relazionale, lavorativa. L'atto conoscitivo è valorizzato nella sua dimensione critica: si tratta di un pensiero che, più che pensare se stesso e la validità "scientifica" delle sue idee, prende le distanze dai propri pensieri per valutarli in maniera meno soggettiva e implicante. La riflessione funge da indagine euristica sulla affidabilità – psicologica, sociale – della conoscenza piuttosto che sulla correttezza logica dell'atto conoscitivo. L'indagine riflessiva sulle presupposizioni, implicite o esplicite, individuali o provenienti da altre persone, si sviluppa secondo un percorso in tre fasi interrelate: riconoscimento degli assunti che stanno alla base di decisioni e scelte; controllo dell'accuratezza di tali presupposti esplorati criticamente da vari punti di vista; presa di decisione per l'azione. Per Brookfield,

il pensiero riflessivo è dunque critico, nella misura in cui fornisce gli strumenti per un apprendimento personale significativo dell'adulto, ed è interpretativo, nel senso in cui sfida l'adulto a considerare prospettive alternative a ipotesi consolidate.

Alla fine degli anni Ottanta, anche Peter Jarvis, professore di *continuing education* presso l'università del Surrey, focalizza le sue ricerche sulla relazione tra riflessione e l'apprendimento; egli ritiene che quest'ultimo si attivi nelle diverse situazioni di vita che producono "incongruenze" di significato che portano gli adulti a interrogarsi, dunque a riflettere. Lo scarto temporale tra esperienza e biografia genera la riflessione, che può essere foriera di cambiamento, nuove conoscenze e capacità di azione. In *Adult Learning in the Social Context* del 1987, Jarvis distingue l'apprendimento riflessivo, caratterizzato da sperimentazione e speculazione, dall'apprendimento non riflessivo, preconsciouso, strumentale, automatico e abitudinario.

Riprendendo Schön, Jarvis ritiene che la riflessione sia più di una azione ragionata perché conferisce forma alle pratiche professionali, problematizzandole e, attivando il circolo virtuoso teoria-pratica, le trasforma in situazioni potenzialmente apprenditive per gli adulti.

Su questa linea si muove anche Graham Gibb che, nel 1988 in *Learning by doing*, riprende il modello di Kolb e il modello, sempre del 1984, del filosofo Edward Cell, incentrato sul concetto di reinterpretazione riflessiva: il distacco dall'esperienza per considerare in maniera più critica ciò che sta accadendo e pensare retroattivamente ciò che è accaduto. Gibb approfondisce l'aspetto dell'autoconsapevolezza riflessiva e la applica alle esperienze professionali. I sei passaggi si sviluppano secondo un ciclo (*action plan, description, feelings, evaluation, analysis, conclusion*) che incoraggia la riflessione come pensiero che emerge dall'azione efficace.

All'inizio degli anni Novanta, Mezirow raccoglie molti spunti concettuali e metodologici dagli autori qui considerati e dichiara la continuità del suo pensiero con tali teorizzazioni, in particolare con quelle di Dewey e Freire che considera i pilastri della teoria trasformativa. In *Fostering Critical Reflection in Adulthood* del 1990, Mezirow definisce la riflessione come la dinamica centrale dell'apprendimento adulto in quanto, attraverso essa, l'individuo

può costruire e validare i significati che attribuisce a se stesso, alla cultura, alla storia.

In *Transformative Dimensions of Adult Learning* del 1991, scostandosi dall'interpretazione di Schön e di Kolb, egli ritiene che sia da superare sia una concezione della riflessione intesa come mera azione meditata sia una visione che si limita ad un riesame razionale della validità logica degli assunti. Per Mezirow, la riflessione è qualcosa di ulteriore perché investe l'adulto, nella totalità dei suoi aspetti, in un'analisi che riguarda la complessa serie di premesse pregresse – cognitive, volitive, etiche, comportamentali, sociolinguistiche, psicologiche – utilizzate e colte nelle loro conseguenze effettive e quotidiane. In accordo con pensiero di Freire, Brookfield e Jarvis, la riflessione costituisce la presa di consapevolezza dei significati che sono alla base della vita stessa degli individui: “è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato” (Mezirow, 2003, p. 106). Lo scopo della riflessione non è la deweyana validazione delle asserzioni, bensì il riesame critico del modo in cui l'adulto ha, più o meno consapevolmente e coerentemente, agito, pensato, entrato in relazione con gli altri. Di fatto, per Mezirow, riflettere sulle prospettive di significato per modificarle o renderle più inclusive vuol dire apprendere.

2. *Apprendimento Trasformativo e Riflessione Critica*

Secondo la teoria di Mezirow, l'apprendimento è un processo consapevole, critico e riflessivo attraverso il quale l'adulto costruisce interpretazioni nuove o aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura (Mezirow, 2003, p. 19). L'accento non è posto sull'aggiunta di nuovi vissuti o sull'integrazione di contenuti più aggiornati bensì sulla capacità dell'adulto di reinterpretare un'esperienza remota in base ad un inedito set di significati (Mezirow, 2003, p. 18). A tal riguardo, l'autore distingue quattro forme di apprendimento. Se l'apprendimento *attraverso gli schemi di significato* esistenti implica un aggiustamento o un aggiornamento di

comportamenti, conoscenze, atteggiamenti, così l'apprendimento attraverso la *creazione di schemi di significato* allo stesso modo dell'apprendimento mediante la *trasformazione degli schemi di significato* si limitano ad un'innovazione, senza tuttavia presupporre un effettivo cambiamento dei punti di vista. L'apprendimento trasformativo avviene solo attraverso la *trasformazione delle prospettive di significato*, la forma di apprendimento che “consiste nel prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta, e nel trasformarla attraverso una riorganizzazione di significato” (Mezirow, 2003, p. 96). Le prospettive di significato sono i “modelli di aspettative che filtrano la percezione e la cognizione [...], i codici percettivi e concettuali per formare, limitare e distorcere il nostro modo di pensare, di credere e di sentire, nonché il come, il cosa e il perché del nostro apprendimento” (Mezirow, 2003, p. 40). Il postulato centrale della teoria trasformativa si basa su una visione costruttivistica dell'apprendimento di cui tali schemi di riferimento costituiscono le fondamenta; nel corso della storia personale, formativa e delle vicende storico-culturali, l'adulto costruisce percezioni, aspettative, comportamenti, valori, desideri, relazioni, ma pure le “strutture di confine” del sistema di significato individuale in base al quale le esperienze vengono assimilate.

Se, per l'andragogia di Knowles, il bagaglio esperienziale caratterizza l'adulto e il suo modo di apprendere, per Mezirow il passato rende “prigioniero” l'adulto perché concorre a limitare e filtrare l'apprendimento futuro in quanto l'individuo tende ad attribuire un vecchio significato a una nuova esperienza attraverso *habits of expectations* routinari (Mezirow, 2003, p. 19). Ne deriva che la riflessione critica costituisce la modalità privilegiata per attribuire un diverso senso all'esperienza passata o presente, darle coerenza e quindi interpretarla, ri-focalizzando il sistema dei significati (Mezirow, 2003, p. 18). Nella teoria trasformativa, una serie di caratteristiche della riflessione sono riconducibili al pensiero di Dewey come all'impostazione di Freire, lasciando intravedere pure alcuni echi del dibattito degli anni Ottanta: acquisizione di consapevolezza, capacità di distanziamento emotivo e oggettivazione cognitiva, dubbio e messa in discussione delle cre-

denze e asserzioni ereditate dalla storia personale, dalla tradizione, dall'autorità. La riflessione è un processo consapevole di valutazione, di rivisitazione degli assunti, anche distorti, che avviene mediante un lavoro di negoziazione dei significati e di elaborazione analitica e sintetica di essi (Mezirow, 2003, p. 11). Nei lavori degli anni Novanta, Mezirow individua tre tipologie di prospettive di significato: *epistemologiche*, che riguardano le modalità con cui l'adulto conosce, acquisisce il sapere; *sociolinguistiche*, che sono legate alle influenze linguistiche, sociali e culturali dei contesti di vita; *psicologiche*, che si rifanno al concetto e all'immagine dei sé dell'adulto nonché ai pattern emotivi e immaginativi. Nell'opera del 2000, *Learning as Transformation*, tre ulteriori prospettive di vengono aggiunte: *moral-etiche*, che si riferiscono ai concetti di giustizia, errore, verità; *filosofiche* che si connettono ad una visione del mondo, anche trascendentale; *estetiche* correlate alle categorie del bello/brutto.

La riflessione critica è dunque lo strumento attraverso il quale l'adulto può superare distorsioni e errori di tali *frames of reference* che, acriticamente, inducono l'adulto "a vedere la realtà in un modo che limita arbitrariamente ciò che viene incluso, impedisce la differenziazione, ostacola gli altri approcci alla visione della realtà, o non facilita l'integrazione dell'esperienza" (Mezirow, 2003, p. 119). Essa non è però un atto spontaneo dell'adulto, bensì l'esito di un processo lungo e complesso che, generalmente, ha inizio quando un evento, un incontro, una situazione portano l'adulto a mettere in discussione gli assunti abituali alla base delle proprie prospettive di significato perché queste ultime si rivelano non più adatte a interpretare quanto accaduto. La dinamica trasformativa inizia con un dilemma disorientante e procede attraverso nove fasi che passano attraverso momenti di autoanalisi, autovalutazione, confronto con altri, esplorazione di nuove opzioni, costruzione di fiducia, costruzione di nuove competenze, tentativi sino ad una integrazione delle prospettive di significato. Ciò che si produce attraverso la riflessione sulle premesse, e che non si limita solo alla revisione dei contenuti e né attiene ai meri processi metacognitivi, coincide, per Mezirow, con l'apprendimento stesso. La riflessione non è solo un obiettivo dell'apprendimento, bensì "la dinamica centrale del *problem solving*, del *problem posing* e della

trasformazione degli schemi di significato e delle prospettive di significato” (Mezirow, 2003, p. 117).

Nel precisare come avviene l'azione di *reframing* riflessiva, Mezirow distingue la *riflessione critica sugli assunti* (CRA) dall'*auto-riflessione critica sugli assunti* (CSRA): accompagnata da un formatore o operata in autonomia, essa può essere riferita agli altri come all'adulto stesso. Le forme di auto-riflessione critica implicate vengono distinte in quattro ambiti privilegiati: narrativo, applicato dall'adulto su di sé; sistemico, riguardante norme sociali, luoghi di lavoro, organizzazioni e contesti di vita; terapeutico, che concerne dinamiche individuali profondo; infine epistemico, circa le modalità di funzionamento del pensiero e sulle conseguenze operative di esse.

3. Critica della riflessione critica

Il tema della riflessione, da più di un trentennio centrale nei modelli di apprendimento e di educazione degli adulti, rappresenta la base del *Transformative Learning* di Mezirow. Le considerazioni dell'autore e dei suoi allievi (Cranton, 2006; Taylor & Cranton, 2013) hanno tuttavia riconosciuto il fatto che diventare riflessivi è il frutto di un processo non solo cognitivo che attiva una vera e propria dinamica di auto-sviluppo adulto, che richiede molto tempo, una pratica continua e pure un contesto apprenditivo facilitante (Mälkki, 2012).

L'enfasi posta sulla riflessione dal *Transformative Learning*, come del resto da gran parte del *mainstream* della formazione degli adulti contemporanea, lascia tuttavia aperte numerose perplessità. Il pilastro della riflessione critica, su cui si regge la validità logica e metodologica della teoresi di Mezirow appare, per certi versi, fin troppo semplicistico.

La riflessione di per sé non produce apprendimento, né può essere tautologicamente identificata con quest'ultimo: la connessione tra i due termini non è causale, perché può esservi apprendimento che si genera per *insight*, avviene in forme “silenziose”, senza passare attraverso gli *step* riflessivi del processo trasformativo dei significati; inoltre, l'apprendimento adulto può innescarsi a

partire dai contenuti e dai processi prima che, necessariamente, dalle premesse.

La riflessione potrebbe confondersi con un monologo egocentrico, arrestarsi nel suo sviluppo senza giungere ad alcun risultato, funzionare in maniera non razionale, venire banalizzata o persino snaturata per legittimare taluni esiti trasformativi. Come ricorda lo studioso australiano Marc Tennant (2012), non è sempre vero né possibile che l'adulto contemporaneo – pur autonomo, libero, *multitasking*, *multiskilling* e flessibile – sia in condizione di comprendere, gestire, il proprio processo formativo, trasformativo, riflessivo soprattutto durante le transizioni del corso di vita, i momenti cruciali di trasformazione che spesso conseguono a un evento disorientante, doloroso, traumatico, emozionalmente provante. La teoria di Mezirow, ispirata da fondamenti umanistici e sviluppata secondo modalità costruttivistiche, inverte condizione e risultato poiché implica come postulato di partenza (e non di arrivo) un adulto autoriflessivo, libero e critico, sempre capace di cogliere opportunità di apprendimento.

Anche la funzione del formatore, *active agents of cultural change* (Mezirow, 2000, p. 30), che accompagna l'adulto nella riflessione critica, non rimanda ad una figura neutrale e imparziale nella ricerca delle condizioni di bene maggiore per il formando. I limiti di quest'impastazione sono chiari allo stesso Mezirow nel momento in cui ammette che la trasformazione non può essere “provocata” dall'educatore, ma deve essere intenzionale, argomentata e criticamente meditata. Molto caustiche, a tal riguardo, le critiche di Newman (2014), che ritiene che la cruciale operazione riflessiva di riesame delle prospettive di significato sia di per sé viziata poiché compiuta dall'adulto stesso all'interno della medesima cornice di significato che dovrebbe essere da lui criticata in maniera oggettiva. La riflessione, quasi come “vulgata” formativa alla moda, corre il rischio di diventare una sorta di “catartica” e solipsistica esperienza dell'adulto con se stesso, un programma di autosviluppo egocentrico, poco mediato dal contesto, e realizzato all'interno di un mondo “immaginario”, popolato di adulti *naturalmente* capaci di sottoporre a critica le proprie prospettive di significato.

Bibliografia

- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath. Disponibile in: <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>.
- Jordi, R. (2011). Reframing the Concept of Reflection. Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices. *Adult Education Quarterly*, 64 (2), 181-197.
- Malkki, K. (2012). What it takes to reflect? Mezirow's theory of transformative learning revisited. *Lifelong Learning in Europe*, 17, 44-53.
- Malthouse, R., & Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective Practice in Education and Training*. London: Sage.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Dimensions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-13.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions in Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Newman, M. (2014). Transformative Learning: Mutinous Thoughts Revisited. *Adult Education Quarterly*, 64, 1-11.
- Taylor, E., & Cranton, P. (2013). A Theory in progress? Issues in Transformative Learning Theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, 1, 3-47.
- Tennant, M. (2012). *The Learning Self. Understanding the Potential for Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.

TENDENZE, TEMI CRUCIALI E
INDICAZIONI METODOLOGICHE
NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

di Elena Marescotti
DOI: 10.12897/01.00110

Il presente scritto affronta il tema della storia dell'educazione degli adulti: una dimensione imprescindibile della ricerca, che necessita di essere puntualizzata a livello metodologico e rinvigorita nel suo valore euristico ed ermeneutico.

Di là, infatti, dell'opportunità di ampliare la documentazione storica per via cumulativa, ciò che preme sottolineare è il “senso” della storia dell'educazione degli adulti a fronte delle pressanti sfide della contemporaneità, alle cui risposte formative l'indagine storiografica può e deve contribuire fornendo strumenti critici di comprensione per una progettualità consapevole.

This paper addresses the issue of the history of adult education: it is an essential dimension of educational research that needs to be elucidated in its methodological aspects, and it also needs to be revitalized in its heuristic and hermeneutic value. In fact, in addition to the opportunity to expand the historical documentation provision, it should be emphasized the importance of the “meaning” of history of adult education in front of contemporary challenges; the historiographical research in the field of adult education should contribute by providing critical tools for understanding problems, issues, needs and trends. Starting from some introductory remarks about the main historiographical models adopted in the adult education essay writing, this article highlights some different approaches – sometimes more concise, sometimes more in-depth – that testify the need for a history of adult able to get its meaning through those issues that, over time, arises as “big questions” for scholars. With regard to these approaches, it shall also highlight some problems, e.g., the risk to limit the research only to secondary sources; the risk to eclipse “minor” events, authors or works; the risk of overspecialization.

Finally, regarding the topics in the history of adult education, it highlights how they consist, above all, in macro-issues whose reach is tending to universal level. These crucial issues, in fact, are always presented, over time, to the attention of those who have put their efforts to formulate educational proposals in respect of epochal crisis and existential problems, of individuals and of society, seeking a balance between policy, quality of life and knowledge.

0. Premessa

Il settore di ricerca intitolato all'Educazione degli adulti ha conosciuto, negli ultimi tempi in maniera particolarmente evidente, una notevole espansione, di tipo quantitativo e qualitativo insieme, rispecchiando una realtà formativa che sempre più interessa e coinvolge la popolazione adulta, i suoi contesti di vita, le sue esigenze. Sono intervenuti, e continuano ad intervenire, in questa situazione molteplici fattori determinanti che, nella loro interazione, portano progressivamente a considerare l'educazione in età adulta una "necessità normale e comune", ovvero a sdoganarne il carattere vuoi elitario vuoi popolare che per lungo tempo l'ha relegata in ruoli distinti e giustapposti – ora di perfezionamento culturale gratuito e volontario, ora di recupero e di compensazione, ora di formazione e aggiornamento strettamente professionale – rimarcandone, comunque, l'eccezionalità.

Non che la settorialità sia del tutto venuta meno, anzi: a tutt'oggi, i bisogni di alfabetizzazione, strumentale e funzionale, si ripropongono, sia nelle forme tradizionali innescate dal complesso e variegato fenomeno della cosiddetta dispersione scolastica, sia in forme inedite volte a contrastare l'analfabetismo di ritorno e l'emergere di nuovi analfabetismi; le innovazioni tecnico-scientifiche e organizzative, in senso lato, del mondo del lavoro richiedono continuamente l'acquisizione di saperi e competenze; e, analogamente, anche la sfera più privata, quella degli interessi personali, delle relazioni, della cura di sé, ad esempio, risente di quei cambiamenti socio-culturali che caratterizzano la nostra con-

temporaneità e, di conseguenza, esige un'attenzione formativa specifica.

Ciò che è cambiato e che sta cambiando, piuttosto, è una consapevolezza di fondo: educarsi in età adulta non è più un qualcosa che, di per sé, separa alcuni adulti da altri, ma qualcosa che, al contrario, taglia trasversalmente la condizione adulta; così come – anche se probabilmente più nelle elaborazioni teoriche che non nelle prassi effettive – la distinzione in ambiti di intervento, da quelli di marca più utilitaristica o comunque inerenti saperi di immediata spendibilità a quelli di marca meta-cognitiva e strategica, pare avere sempre meno ragion d'essere.

Al punto che si può affermare che non esiste contesto o situazione della vita adulta a cui non sia riconosciuta una valenza formativa e che, soprattutto, non sia altresì esplicitamente affrontata, indagata e, in qualche modo, progettata anche dagli studi e dalla ricerca degli “addetti ai lavori”: mai come quest'ultimo periodo ha visto il settore dell'Educazione degli adulti dispiegare, per estensione e profondità, il proprio sguardo a una eterogenea molteplicità di ambiti, situazioni, questioni, dalla prospettiva macro delle dinamiche sociali, culturali, politiche ed economiche a quella micro dei singoli vissuti ed esperienze.

A testimonianza di questa vivacità – pur nella consapevolezza che si tratta di un solo caso tra molti – può essere chiamata in causa l'operatività del gruppo di ricerca interuniversitario *Condizione adulta e processi formativi* che dal 2009 lavora sistematicamente sui temi e nelle prospettive indicate (Castiglioni, 2011); in particolare, si ricordano qui due recenti iniziative, entrambe volte a rendere conto della crescente complessità e pervasività dell'educazione degli adulti.

La prima consiste nella realizzazione di un volume collettaneo, curato da chi scrive, che raccoglie una decina di contributi ognuno dei quali teso a fare emergere i limiti ma anche e soprattutto le possibilità e le sfide dell'educazione degli adulti a fronte di situazioni emergenti che reclamano riflessioni, azioni e soluzioni facenti perno sul protagonismo adulto: dal problema ecologico alle istanze prospettate dalla società multi- e inter-culturale, dalla partecipazione politica al riassetto di conoscenze e life skills, passando per i temi della legalità, dell'esemplarità, della cura (Marescotti, 2015).

La seconda iniziativa riguarda l'organizzazione del convegno L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia, di cui il gruppo è stato promotore, svoltosi presso l'Università del Salento il 13 e 14 maggio 2015: una occasione di confronto e dibattito ove numerosi studiosi di Educazione degli adulti hanno dibattuto sugli orientamenti teorici, sulle indicazioni legislative e sulle buone prassi di un settore proteiforme e articolato, al centro di aspettative cruciali per lo sviluppo del Paese ma, anche, non esente da criticità.

Questi due esempi, come si diceva, e unitamente ad altri, testimoniano la ricca pluralità di temi, di voci e di sguardi della e sulla formazione in età adulta, sottolineando altresì l'esplicito riferimento di questo settore all'attualità e al prossimo futuro, affinché l'Educazione degli adulti possa davvero darsi, sia negli intendimenti ideali sia nelle sue implementazioni, come un fattore di crescita, di sviluppo, di innovazione, e ove crescita, sviluppo e innovazione si coniugano a principi ispiratori intitolati all'uguaglianza, alla dignità e ad una sempre migliore qualità della vita delle persone, di tutte le persone.

Tuttavia, per dare vigore ad un'Educazione degli adulti così intesa – che per potersi inverare in modo efficace e per poter incidere positivamente nelle biografie individuali e negli assetti sociali ha bisogno di idee-guida forti e chiare – penso che ci sia non solo spazio, ma anche e soprattutto necessità di una dimensione che deve essere coltivata, irrobustita e valorizzata: mi riferisco alla dimensione storica, all'approccio storiografico degli studi e delle ricerche.

Non possiamo negare il fatto che – fatta eccezione per quanto si avverte e si perora all'interno della comunità scientifico-pedagogica – le questioni educative, in generale, tendono ad essere sempre più interpretate ed affrontate nell'*hic et nunc*, nella loro cogenza e urgenza, e una simile impostazione è facilmente comprensibile e giustificabile: nelle situazioni dell'educare, complesse e dinamiche, affiorano di continuo problemi ed esigenze che occorre capire e a cui occorre rispondere tempestivamente, guardando al presente, *in primis*, e prefigurandone gli esiti nell'immediato futuro. “Allontanarsi” o addirittura “perdersi” nel passato, “soffermarvisi” o addirittura “risiedervi” troppo a lungo pare essere un lusso sem-

pre meno concesso, massimamente in riferimento a questioni esigenti e pressanti come quelle di matrice educativa; tutt'al più può essere tollerata qualche "digressione", che non di rado si esaurisce in espedienti retorici che liquidano la questione appellandosi ad un generico valore della storia come memoria del passato e conservazione del patrimonio culturale-intellettuale.

Dall'esterno, quindi – intendendo con "esterno" il clima politico-economico vigente schiacciato sul presente e sulle sue emergenze e, anche, l'immaginario, il sentire, l'opinione pubblica che ne deriva – non provengono segnali di incoraggiamento ad una valorizzazione "piena" della dimensione storica degli eventi e delle idee.

Obiettivo di queste note è, dunque, argomentare sul senso, nello specifico di una Storia dell'educazione degli adulti, che tale dimensione ha e può avere, cercando di andare al di là delle pur legittime e degne istanze di erudizione: ciò che più interessa, infatti, è il potenziamento di consapevolezze e di strategie interpretative e l'arricchimento delle idee che l'approccio storiografico comporta, mettendoci in contatto con pensieri e situazioni che, rispetto a quelli attuali, si pongono nei termini di identità nell'alterità e di continuità nella discontinuità.

1. Quale storia dell'educazione degli adulti, e perché?

Una ventina d'anni fa, in uno dei contesti anche "storicamente" più significativi per l'Educazione degli adulti – la sedicesima conferenza commemorativa tributata dall'Università di Leeds alla figura di Albert Mansbridge (1876/1952), il cui attivismo nel settore è esemplarmente espresso dalla fondazione, nel 1903, della Workers' Educational Association (WEA) – Roger Fieldhouse (ri)presentò la questione, intitolando il suo intervento *Storia dell'educazione degli adulti: perché rastrellare il passato?*

Il suo discorso, che passava altresì necessariamente in rassegna alcuni inesauribili problemi storiografici di fondo (che cos'è la storia? quale rapporto tra la "storia locale" e la "storia globale"? come interpretare i documenti? e così via), approdava ad alcune considerazioni interessanti per l'approccio che preme qui avvalorare:

Mi è sempre sembrata di un'arroganza colossale quella generazione che può pensare di avere tutte le migliori risposte a tutti i problemi che affliggono l'umanità, senza mai guardare indietro nella storia per imparare dall'esperienza e dagli sforzi intellettuali delle generazioni precedenti.

Naturalmente, non sto parlando di dettagli, la storia non si ripete, neppure approssimativamente, in cicli. Ma in infiniti modi, grandi e piccoli, le attività e le idee dei nostri antenati possono aiutarci a capire il presente e progettare un futuro migliore [...]. Passando, infine, più in particolare, alla storia dell'educazione degli adulti, la mia esperienza di una ventina d'anni di ricerca in questo campo e, più recentemente, l'essermi dedicato negli ultimi quattro anni alla scrittura di un saggio sulla storia moderna dell'educazione degli adulti britannica, mi convince che c'è molta profonda saggezza nel passato e che sarebbe davvero arrogante, da parte nostra, ignorarla. Più e più volte sono stato colpito da come gli educatori adulti del passato hanno affrontato molti degli stessi problemi che abbiamo di fronte noi oggi: non tanto i piccoli problemi, quei problemi tecnici che cambiano con il mutare dei contesti, ma le grandi domande.

Qual è lo scopo dell'educazione degli adulti? Come contribuisce alla partecipazione democratica? Qual è, o quale dovrebbe essere, l'equilibrio tra il soddisfacimento delle esigenze degli individui e quello delle esigenze della società? In che modo l'educazione degli adulti può rispondere al meglio ai bisogni della società? Quali sono i vincoli del suo finanziamento con fondi pubblici? Quali sono i vincoli di un suo accreditamento? Queste, e molte altre, non sono domande nuove, e noi possiamo imparare dal modo in cui sono state affrontate in passato (Fieldhouse, 1997, pp. 15-17, trad. mia).

Tali argomentazioni mi consentono dunque di entrare *in medias res*, a partire dal "modello" storiografico, dalla "concezione" di storia a cui non intendo fare riferimento.

La ricostruzione del passato – in questo caso delle vicende, più o meno lontane, riconducibili vuoi all'idea di educazione permanente vuoi alle prassi dell'educazione degli adulti – per fini "archivistici" o per incrementare la nostra erudizione al riguardo, non è quanto qui interessa.

O, meglio, ciò può essere interessante e utile nella misura in cui la scoperta e la raccolta di informazioni si configurano come azioni e attività necessarie, ma non sufficienti, per dare conto di

una storia dell'educazione degli adulti. Vale a dire nella misura in cui la ricostruzione del passato in termini di documentazione rappresenta un passaggio propedeutico per una interpretazione degli eventi storici, tale da renderli fatti storici. Interpretare gli eventi del passato, in termini critici e processuali, connettendoli tra di loro e con il loro contesto, in un'ottica di rapporto costitutivo tra passato, presente e futuro, ci consente, infatti, di renderli per noi (per la nostra comprensione, così come per la nostra progettualità) significativi.

In tale prospettiva, il contributo della storiografia dell'educazione degli adulti può dispiegarsi al massimo delle sue potenzialità, mettendoci nella condizione di creare, relativamente a quei fenomeni di cui riusciamo a rinvenire le tracce, dei noumeni, delle ipotesi, delle idee.

Questo sforzo di comprensione storica dell'educazione degli adulti è pertanto finalizzato non solo alla costruzione di un patrimonio di saperi per via cumulativa, ma anche e soprattutto alla individuazione di idee che, da un lato, si incarnano in determinate modalità situazionali storicamente determinate ma che, anche, dall'altro lato – ed è quanto più ci pare rilevante in questa sede – trascendono quelle situazioni “finite”, “passate”, e si prestano ad essere attualizzate, consentendoci di leggere più in profondità e con maggiore spirito critico il nostro presente.

In questa prospettiva, allora, la storia dell'educazione degli adulti rappresenta un ineludibile “carburante” per la formulazione di teorie e di proposte di risoluzione dei problemi che attanagliano la nostra contemporaneità, per comprendere e affrontare le tante e complesse sfide formative che riguardano l'ambito di ricerca e di operatività educativa intitolato alla Educazione degli adulti.

Così intesa, la ricerca storica nel settore dell'educazione degli adulti può essere in grado di attrezzarci di più e meglio nei nostri sforzi di comprensione e di intervento, di fornirci maggiori cognizioni, maggiore lucidità ed acribia nell'approccio ai problemi, anche grazie ad un “sano” distacco, ad una funzionale “fuga” dalle pressioni contingenti, “fuga” finalizzata ad un più informato, avvertito e consapevole “ritorno” alle questioni che ci premono nel qui e ora.

2. Come costruire la storia dell'educazione degli adulti? Le tendenze, le modalità, gli approcci

Queste precisazioni di fondo, che delineano la cornice entro cui collocare il senso di una storia dell'educazione degli adulti, mi consentono di passare ora ad una tematizzazione – sia pure sintetica, ma via via più circostanziata – della qualità/quantità storiografica rinvenibile nella produzione saggistica italiana in questo ambito, ma anche alla formulazione di alcuni auspici per il prosieguo delle ricerche, che possano essere di carattere teorico e storiografico insieme.

Per quello che riguarda le tendenze, intendo riferirmi alla esplorazione delle principali modalità attraverso le quali, negli ultimi decenni, è stata svolta e proposta la storia dell'educazione degli adulti nella letteratura di settore; ovviamente, in questa sede, si tratterà giocoforza di un excursus critico volto a fare emergere i modelli maggiormente adottati e le finalità attribuite alla storia dell'educazione degli adulti rispetto ad un discorso che ne vuole affrontare i fondamenti e le principali declinazioni e aree di interesse.

A livello preliminare – e, ovviamente, generalizzando – va rilevato che si riscontra come la dimensione storica dell'educazione degli adulti sia una dimensione poco frequentata dalla ricerca educativa italiana o, meglio, frequentata ad intermittenza, limitatamente ad alcuni temi o personaggi, legittimamente eletti quali rappresentanti di principi-guida, esponenti di istanze, promotori o fautori di iniziative e sperimentazioni volte ad affermare ed accreditare l'educabilità del soggetto adulto, in primis, e, a seguire, il diritto/dovere (sociale ed individuale) della sua formazione permanente. Di qui, va da sé anche l'emergere della necessità di rinvigorire l'attenzione per la storia dell'educazione degli adulti, nella convinzione che essa non si possa né si debba risolvere in una formula di rito, per quanto erudita possa essere, ma, piuttosto, che debba essere ritenuta indispensabile per meglio costruire, come già accennavo, le idee forti, quelle idee di cui abbiamo più che mai bisogno, per orientarci in questo settore, e per non perdere di vista l'afflato autenticamente educativo dell'educazione degli adulti, a fronte di quelle sollecitazioni meramente utilitaristi-

che o esclusivamente di marca politico-economica che non dirado incombono sull'educazione degli adulti, condizionandone i percorsi, le modalità, gli obiettivi.

Una prima analisi (Marescotti, 2014), che ho condotto passando in rassegna la saggistica degli addetti ai lavori, mi ha portato ad alcuni risultati utili a delineare uno stato dell'arte che si caratterizza per almeno tre approcci principali:

1) un primo approccio storiografico, che per comodità di sintesi potremmo chiamare la storia dell'educazione degli adulti come incipit, consiste nel richiamare (di solito all'inizio di un testo che vuole essere un "manuale" di educazione degli adulti, o comunque una trattazione relativa ai suoi fondamenti) alcune tappe storiche "obbligate" della sua evoluzione, anche a partire dai tempi più antichi; tale evoluzione riguarda tanto la storia delle idee quanto la storia delle pratiche riconducibili ad un "contenitore" piuttosto vasto di esperienze formative;

2) un secondo approccio storiografico, relativo ai momenti clou della storia dell'educazione degli adulti, si focalizza su determinate apicalità, ovvero su situazioni che hanno rappresentato un punto di snodo decisivo per l'affermazione dell'educazione degli adulti, aggregando ed esplicitando processi "in sordina", di più lungo corso, e/o sporadici e occasionali; tale approccio dedica maggiore respiro all'approfondimento, per lo più sotto forma di monografie ad hoc, interamente dedicate a "fare luce" su uno o più osservatori privilegiati per accedere alla comprensione dei meccanismi e delle dinamiche evolutive dell'educazione degli adulti;

3) un terzo approccio storiografico è quello intitolato alla cosiddetta riscoperta dei classici, vale a dire all'approfondimento di un'opera o di un autore (ma anche di un educatore, un operatore culturale o sociale, un riformatore politico che non necessariamente ha sistematizzato in teorie il proprio agire ma che, di fatto, ha inciso in modo significativo in questo campo) quali testimoni di un "impegno" nell'ambito dell'educazione degli adulti può essere considerato un punto di riferimento, una pietra miliare, perché ha saputo esprimere problemi ed idee che si mantengono attuali, nel mentre che ha saputo illuminare, anche, un periodo storico, un contesto concretamente decisivo per l'educazione degli adulti.

In questa tripartizione non sussiste alcun criterio gerarchico, né vi è l'espressione di un giudizio di valore: si tratta di approcci che hanno, tutti, una loro funzionalità e legittimità, attestando, al fondo, la sentita necessità di una ricostruzione storica dell'educazione degli adulti: in altre parole, la storiografia dell'educazione degli adulti è – più o meno consapevolmente, con maggiore o minore attribuzione di valore euristico ed ermeneutico – ritenuta necessaria per cogliere il significato più profondo dell'educazione degli adulti, dell'identità dell'adulto, ma anche dell'identità dell'educazione, complessivamente intesa, e per dotarsi di strumenti concettuali utili ad interpretare la complessità del nostro tempo. Ciononostante, tali approcci possono presentare alcune criticità:

1) percepire o far percepire la storia dell'educazione degli adulti alla stregua di un preambolo o di un'appendice bastanti ad assolvere la trattazione storica, rischiando di “impigrire” i ricercatori di educazione degli adulti, ovvero inducendoli a pensare che questa “storia” sia già stata scritta e che sia sufficiente riferirsi alle fonti secondarie e “parafrasarne” le ricostruzioni;

2) enfatizzare i momenti di “coagulo storico-teorico” dell'educazione degli adulti così come si sono manifestati nel corso del tempo, a scapito di un'analisi più circostanziata delle condizioni e degli elementi facilitanti o ostacolanti; delle situazioni, dei movimenti o dei protagonisti “minori”; di un “sommerso” che rischia di essere mantenuto tale;

3) stigmatizzare o apologizzare alcune figure paradigmatiche, incorrendo in un iperspecialismo che, senza le dovute cautele metodologiche, può portare, per un verso, ad una assolutizzazione in termini di ruolo (figure rigidamente identificate ed ipostatizzate come “capostipite”, “padre”, “iniziatore”, “fondatore” ecc. dell'educazione degli adulti) e, per altro verso, ad attribuire maggiore importanza agli elementi ricognitivo-descrittivi della documentazione reperita rispetto ad un lavoro di cifra interpretativa sugli stessi.

3. Quali oggetti storiografici? Gli argomenti, i problemi, i concetti chiave

Relativamente ai temi cruciali della storia dell'educazione degli adulti, è evidente che, nella prospettiva qui adottata, una “lista”

declinata a priori sarebbe sempre arbitraria, mai esaustiva e, soprattutto, limitante. E ciò vale anche per ciò che concerne l'arco temporale, ossia tanto in riferimento ai "temi coevi" rispetto alle fonti indagate, quanto in riferimento ai "temi attuali" che muovono, nel presente e prefigurando il futuro, l'interesse del ricercatore per il passato. Non solo quello più recente, ma, anche, quello molto lontano e lontanissimo.

In quanto ricostruzione creativa, la ricerca storica autorizza a "muoversi", con relativa disinvoltura, lungo le tre dimensioni temporali passato-presente-futuro, ampliando le possibilità tematiche anche grazie ai dispositivi dell'ante litteram, del precorrimiento, del pionierismo, della lunga durata, della ricostruzione di origini e radici, e altri analoghi: dispositivi che mettono in luce come il divenire, la dimensione processuale degli eventi storici, così come dell'attribuzione ad essi di significati, sorreggano la consapevole interrelazione tra le esigenze di comprensione di ciò che sta accadendo, di scoperta di quanto è accaduto e di progettazione di quanto accadrà. Ciò non vuol dire, ovviamente, incoraggiare ingenui anacronismi o ideologici revisionismi, bensì sottolineare come gli oggetti storiografici per eccellenza siano costituiti da idee che trovano, nelle diverse coordinate spazio/temporali del loro declinarsi, manifestazioni peculiari. L'individuazione degli "oggetti" della storia dell'educazione degli adulti, dunque, allude innanzitutto ad una forma mentis tale da cogliere e da connettere, in termini dialettici e costitutivi, attualità ed inattualità, necessità e gratuità oltre che, come già si accennava, identità e alterità, continuità e discontinuità.

A questo proposito, vale la pena riprendere l'incipit di un recente documento – che sta facendo discutere la comunità scientifica internazionale, e non solo, sul senso e sul ruolo della storia nella nostra contemporaneità – laddove puntualizza come siano proprio gli interrogativi sul presente e, massimamente, verso il futuro a reclamare l'indagine storiografica: "Uno spettro si aggira nel nostro tempo: lo spettro del breve termine. Viviamo in un momento di crisi, in progressiva accelerazione, caratterizzata dalla carenza di pensiero a lungo termine. Proprio nel momento in cui l'aumento del livello del mare minaccia le comunità e le regioni costiere, le città di tutto il mondo accumulano rifiuti, e le azioni

umane avvelenano gli oceani, la terra e le acque sotterranee per le generazioni future. Siamo di fronte a crescenti disuguaglianze economiche all'interno delle nazioni, nel momento in cui le disuguaglianze fra i Paesi diminuiscono, mentre le gerarchie internazionali tornano a condizioni che non si vedevano dalla fine del XVIII secolo, quando la Cina dominava l'economia globale. Dov'è, ci si potrebbe chiedere, la sicurezza? Dov'è la libertà? Quale posto i nostri figli chiameranno casa? Non esiste un ufficio pubblico del lungo periodo che si può interpellare per sapere se c'è qualcuno che si sta preparando a rispondere a questi cambiamenti epocali. Al contrario, quasi ogni aspetto della vita umana viene pianificato e giudicato, confezionato e pagato, su scale temporali di pochi mesi o anni. Ci sono poche opportunità per scuotere quei progetti che hanno sciolto i loro ormeggi a breve termine. Difficilmente potrà sembrare che valga la pena sollevare questioni del tutto a lungo termine” (Guldi & Armitage, 2014, p. 1, trad. mia).

Nel caso qui affrontato, di una storia dell'educazione degli adulti che sappia inserirsi nella prospettiva, di ampio respiro, della storia dell'educazione e della storia tout court, dunque, è proprio l'idea di educazione degli adulti che, in primis, deve essere (rin)tracciata, (ri)costruita, (re)interpretata, (ri)semantizzata e, con essa, quei concetti-chiave che la determinano e la esprimono. Si tratta di questioni-macro, generali, tendenzialmente trasversali ed universali, quali, solo per fare qualche esempio in rigoroso ordine alfabetico, quelli di: adultità, apprendimento, conoscenza, crisi, lavoro, libertà, maturità, organizzazione, politica, individuale/collettivo, relazione intergenerazionale, sviluppo, transizione, trasformazione, umanità ecc... Ma non sono forse questi – con le loro innumerevoli peculiari declinazioni – anche i temi cruciali della ricerca teorica e della ricerca empirica in Educazione degli adulti, oggi?

La portata di questi temi è tale – nella loro perenne coerenza esistenziale, oltre che intellettuale – che non può non richiedere un'indagine anche storica: così come si presentano a chi, tra noi, è sensibile al valore autentico dell'educazione, essi, mutatis mutandis, si sono sempre, necessariamente, palesati all'attenzione di chi, nel corso del tempo, ha inteso occuparsi di educazione, sollevan-

do specifiche domande e tentando di dare specifiche risposte, che valgono la pena del nostro interesse e del nostro lavoro di ricerca. Ecco, allora, che, proprio in riferimento all'educazione degli adulti, è stato evidenziato che “la storia contemporanea – come una prospettiva, accanto ad altre, di esame storico – è in grado di attrarre il nostro interesse, ma l'etica, gli ideali e le ideologie affondano le loro radici in periodi di sviluppo più lontani nel tempo rispetto alla storia contemporanea.

L'interesse storico deve riflettere un continuo atteggiamento di accuratezza. Esso ci qualifica come storici per comparare correttamente i secoli e per notare il ripetersi delle conoscenze importanti – sia pure in mutate condizioni di vita. È da rimarcare il fatto che, a volte, la “vecchia” conoscenza venga diffusa in tempi recenti come se si trattasse di una conoscenza abbastanza nuova, che si affaccia a noi per la prima volta” (Pöggeler, 2002, p. 14, trad. mia).

4. Per concludere: un auspicio

L'auspicio – o, meglio – l'indicazione progettuale che emerge dalle considerazioni qui formulate non può, pertanto, che essere quella di riprendere sistematicamente il filo della storiografia dell'educazione degli adulti, con l'intendimento che questa via, in sinergia con altre, possa contribuire – in maniera decisiva, e non secondaria – a chiarirne e a riaffermarne il senso, la portata ed il valore nella nostra contemporaneità.

Bibliografia

Becchi, E. (a cura di). (1990). *Storia della pedagogia: problemi di metodo*. Modena: Mucchi.

Bellatalla, L., & Genovesi, G. (2006). *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*. Firenze: Le Monnier.

Bellatalla, L., & Russo, P. (a cura di). (2005). *La storiografia dell'educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti*. Milano: FrancoAngeli.

Bellatalla, L. (2005). *Storiografia pedagogica: la dimensione metodologica*. Roma: Aracne.

Bellatalla, L. (a cura di). (2006). *La Scienza dell'educazione: il nodo della storia*. Milano: FrancoAngeli.

Castiglioni, M. (a cura di). (2011), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.

De Giorgi, F. (2003). La storia dell'educazione degli adulti in età contemporanea [Presentazione della Sessione n. 6 del Convegno SISSCO – Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea “La storia contemporanea in Italia oggi: linee di tendenza e orientamenti di ricerca” – Lecce: 25-27 settembre 2003]. Disponibile in:

<http://www.sissco.it/articoli/cantieri-di-storia-ii-610/programma-scientifico-611/la-storia-delleducazione-degli-adulti-in-eta-contemporanea-617> [30 marzo 2015].

De Sanctis, F. M. (1979). *L'educazione permanente*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D., & Alberici, A. (2002). *Istituzioni di Educazione degli adulti*. Milano: Guerini.

Fieldhouse, R. (1996). *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: NIACE.

Fieldhouse, R. (1997). *Adult Education History: Why rake up the past? Sixteenth Albert Mansbridge Memorial Lecture*. Leeds: University Of Leeds – School Of Continuing Education.

Forquin, J.C. (2005). L'idea dell'educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60. *LLL Focus on Lifelong Longwide Learning*, 1, 2. Firenze: EdaForum

Gaffield, C. (1986). Coherence and Chaos in Educational Historiography. *Interchange*, 17, 2, 112-121.

Guldi, J., & Armitage, D. (2014). *The History Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hake, B. J. (2001). Rewriting the History of Adult Education: the Search for Narrative Structures. In K. Rubenson (eds.), *Adult Learning and Education*. Oxford: Elsevier – Academic Press.

Hake, B. J. (2002). Recovering a Critical History of Adult Education. In A. Bron & M. Schemmann (eds.), *Social Science Theories in Adult Education Research*. Münster: LIT.

Houle, C. O. (1992). *The Literature Of Adult Education: A Bibliographic Essay*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lorenzetto, A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.

Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.

Marescotti, E. (2013). *Il Significato dell'Educazione degli Adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.

Marescotti, E. (2014). La storiografia dell'Educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito?. *Annali on line di Didattica e della Formazione docente*, 9, 8, 4-17.

Marescotti, E. (a cura di). (2015). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.

Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani.

Pöggeler, F. (1996). History of Adult Education. In A. C. Tuijnman (eds.), *International Encyclopaedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon.

Pöggeler, F. (2000). Historical Reasons for the Rise and Fall of European Adult Education Institutions and Social Movements. In A. Cooke & A. MacSween (eds.), *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pöggeler, F. (2002). Continuity and Change of Ideals and Ideologies in Adult Education. International and Regional Aspects and Experiences. In B. Nemeth & F. Pöggeler (eds.), *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Popkewitz, T.S., Franklin, B.M., & Pereyra, M.A. (eds.). (2001). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: Routledge.

Santoni Rugiu, A., & Trebisacce, G. (a cura di). (1983). *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*. Cosenza: Pellegrini.

Secci, C. (2013). L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche. *Studi sulla Formazione*, 1, 239-263.

Silver, H. (1990). Is There a Future in the Past?. In H. Silver, *Education, Change, and the Policy Process*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

Sloan, D. (1973). Historiography and the History of Education. *Review of Research in Education*, 1, 239-269.

Tröhler, D. (2006). History and Historiography of Education: Some Remarks on the Utility of Historical Knowledge in the Age of Efficiency. *Encounters in Theory and History of Education*, 7, 5-24.

Welton, M.R. (1993). In Search of the Object: Historiography and Adult Education. *Studies in Continuing Education*, 15, 2, 133-148.

Welton, M.R. (2010). Histories of Adult Education. Constructing the Past. In C.E. Kasworm, A. D. Rose & J. M. Ross-Gordon, *Handbook of Adult and Continuing Education*. Los Angeles: SAGE.

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E FORMAZIONE UMANISTICA

di *Matteo Cornacchia*
DOI: 10.12897/01.001011

Nel corso degli ultimi anni si sono moltiplicati gli appelli in difesa della cultura umanistica, tanto a livello nazionale quanto a livello internazionale. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, le preoccupazioni per le sorti delle *humanities* vengono espresse avendo come riferimento i programmi scolastici e universitari, mentre il segmento dell'educazione degli adulti pare non essere ugualmente tutelato. L'articolo propone una sintesi delle ragioni che giustificano un approccio umanistico alla formazione ed evidenzia come esse non vengano meno in età adulta ma, al contrario, siano ugualmente valide e legittime.

Over the last few years there have been numerous appeals to defend the humanities. The most famous is probably the essay written by Martha Nussbaum entitled "Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities", in which the American philosopher expresses her concern for the fate of humanities in education systems. In many countries, the profit motive is conditioning education policy, and science and technology are considered more useful to face the challenges of globalization, economic growth and the labour market. So, humanities risk to be sidelined and, with them, the primary abilities crucial to the health of democracy. A similar appeal was launched in Italy by Ernesto Galli Della Loggia, Roberto Esposito and Alberto Asor Rosa. Now, the debate seems to be limited to scholastic and academic curricula, but nothing is said about adult and continuing education, probably because it is considered closer to the vocational field. Can adult education give up the humanities? Does the need for humanistic education involve only new generations or is it fundamental also for adults? Are contexts of adult learning and humanities really irreconcilable?

This paper tries to answer these questions and invites the promotion of humanities in a longlife perspective, especially within a time marked by adults in crisis.

Accade spesso che le riforme progettate per i grandi apparati statali (la scuola, la sanità, la giustizia, la pubblica amministrazione ecc.), solitamente concepite dal Legislatore per necessità di razionalizzazione e bilancio, producano effetti non previsti o, quantomeno, non immediatamente collegati alle ragioni che hanno ispirato quelle stesse riforme. È il caso, ad esempio, della cosiddetta riforma dell'autonomia (L. 59/1997), nata per riorganizzare l'intero comparto dell'amministrazione pubblica e ispirata al principio di sussidiarietà, ovvero dall'intento di semplificare i processi e decongestionare il centro del sistema in ragione di una sempre maggiore valorizzazione delle "periferie"; ebbene, in pochi immaginavano quali conseguenze avrebbe comportato quella legge sul sistema di istruzione e formazione: accorpamenti fra istituti anche di diverso ordine e grado, un nuovo profilo professionale dei presidi (divenuti, appunto, dirigenti scolastici), nuove disposizioni sul ruolo degli stessi insegnanti hanno prima avviato un serrato confronto sul senso di quanto stava accadendo e poi hanno inciso in concreto sull'offerta formativa delle scuole, sulla loro azione didattica e pedagogica, forse sulle stesse modalità di declinare il fine dell'istruzione pubblica. Eppure avrebbe dovuto essere "solo" una riforma amministrativa.

Qualcosa di analogo si sta riproponendo oggi per l'Università, non a caso interessata da una ridefinizione della propria *governante* ma, in realtà, al centro di un processo di cambiamento ben più complesso e articolato, che non tocca solo la sfera del governo o dell'amministrazione. Con la progressiva scomparsa delle facoltà e la conseguente, obbligata fusione fra strutture dipartimentali, in molti atenei si è avviata una profonda riflessione – anche di natura epistemologica – che fra antichi confinamenti e riposizionamenti disciplinari ha certamente modificato gli assetti precedenti ma, soprattutto, ha disegnato nuovi tracciati per la ricerca e per le sue ricadute sulla didattica.

Il risultato, nella maggior parte dei casi, è stata la concentrazione in un unico polo delle discipline umanistiche – solitamente

con la denominazione di “Dipartimento di Studi Umanistici” o “Dipartimento di Scienze Umane” – e, con essa, la riattualizzazione di un dibattito che da sempre si accompagna alla storia della conoscenza umana e che vede contrapposte ciò che Charles Snow, in un celebre saggio del 1959, definì le “due culture”: quella tecnico-scientifica e quella umanistica. La questione oggi si ripresenta non soltanto nei termini di una presunta inconciliabilità, che già il fisico e letterato inglese aveva originariamente messo in evidenza richiamandosi alla diversità dei linguaggi, delle metodologie ma anche a modalità di approccio ai problemi che in filigrana nascondevano altrettante visioni del mondo. Ciò che sembra emergere con sempre maggiore insistenza negli ultimi anni, anche a seguito delle riforme che hanno investito sistemi d’istruzione e università, è piuttosto la spontanea costituzione di un ampio movimento d’opinione, non soltanto a livello nazionale, che ha posto più di qualche interrogativo sul senso e sulla funzione dei saperi umanistici nei curricula formativi di ogni ordine e grado, sulla loro utilità – l’impiego della categoria dell’utile non è casuale – e sulle conseguenze educative derivanti dal rischio di un loro ridimensionamento nei programmi scolastici. A testimonianza della cogenza degli argomenti posti dal movimento, ma anche per inquadrarne sinteticamente i contenuti principali, ci si può avvalere di tre significativi esempi di seguito proposti in rigoroso ordine cronologico.

Il primo risale al 2010 quando, all’immediata vigilia della riforma universitaria e degli accesi confronti che l’hanno accompagnata all’interno delle varie comunità scientifiche, Martha Nussbaum pubblicava un testo destinato a diventare in pochissimo tempo un vero e proprio manifesto a difesa delle *humanities* e della cultura umanistica in generale: *Not for profit*. Com’è noto, la tesi sostenuta dalla filosofa americana è che la pubblica opinione si sia concentrata esclusivamente sulla crisi economica del 2008 lasciando passare inosservata un’altra crisi che, tuttavia, potrebbe risultare ben più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi dei sistemi di istruzione e, in particolare, il loro asservimento a logiche di mercato e di profitto. “Gli studi umanistici – scrive Nussbaum – vengono ridimensionati, nell’istruzione primaria e secondaria come in quella universitaria, praticamente in ogni parte

del mondo. Visti dai politici come fronzoli superflui, in un'epoca in cui le nazioni devono tagliare tutto ciò che non serve a restare competitivi sul mercato globale, essi stanno rapidamente sparendo dai programmi di studio, così come dalle teste e dai cuori di genitori e allievi. In realtà, anche quelli che potremmo definire come gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale – l'aspetto creativo, inventivo, e quello di pensiero critico, rigoroso – stanno perdendo terreno, dal momento che i giovani preferiscono inseguire il profitto a breve termine garantito dai saperi tecnico-scientifici più idonei allo scopo. La crisi ci sta di fronte, ma non l'abbiamo ancora guardata in faccia. Andiamo avanti come se niente fosse, quando invece i segni di cambiamento sono evidenti ovunque. Non li abbiamo discussi questi cambiamenti, non li abbiamo scelti, eppure stanno già limitando il nostro futuro" (Nussbaum, 2011, p. 22).

Il secondo esempio ha invece un profilo più istituzionale: nel 2012 l'Istituto per la storia del pensiero filosofico e scientifico moderno – uno dei pochissimi istituti di ambito umanistico in capo al Consiglio Nazionale della Ricerca (CNR) – ha dato vita ad un Osservatorio sugli studi umanistici con l'intento di "avviare una riflessione informata, e quindi anzitutto una ricognizione, sulle trasformazioni effettive e sul dibattito in corso riguardanti le discipline umanistiche: la loro specificità, la loro funzione sociale, le loro metodologie di ricerca e di insegnamento, i loro valori e il modo di valutarle"¹.

Il documento di presentazione dell'Osservatorio fra le sue premesse ribadisce come le società, nel tempo, abbiano affidato ai saperi umanistici un ruolo di coscienza e comprensione del sé, ma ammette anche che quelle stesse società, oggi, si stiano interrogando sull'opportunità di dedicarvi ancora energie e risorse economiche. Che nell'ambito del CNR abbia preso corpo l'esigenza di un osservatorio sui saperi umanistici è un fatto già di per sé significativo; la circostanza, però, assume risvolti ancor più rilevanti se si considera che, nel periodo in cui l'osservatorio è sorto, l'Agenzia Nazionale di Valutazione della Ricerca Universitaria (ANVUR) era impegnata nella determinazione dei criteri di valutazione della ricerca e la distinzione fra settori "bibliometrici" e "non-bibliometrici" operata in quella sede riflette ancora una vol-

ta il condizionamento di “due culture” e la difficoltà delle *humanities* e dei loro prodotti scientifici e culturali a essere descritti attraverso i medesimi parametri di altre scienze.

Il terzo ed ultimo esempio, infine, fa riferimento ad un articolo pubblicato sul finire del 2013 dalla rivista “Il Mulino” e successivamente ripreso da diversi organi di stampa, nonché dal blog dell’associazione “Roars”, divenuta negli ultimi anni un punto di riferimento sui temi della ricerca scientifica e della sua valutazione. Già dal titolo – *Un appello per le scienze umane* – l’articolo in questione chiariva inequivocabilmente la propria finalità; ma, come è stato correttamente segnalato, il notevole interesse suscitato dall’appello si doveva anche al fatto che a concepirlo e scriverlo siano state tre personalità molto diverse sul piano politico e ideologico (Alberto Asor Rosa, Roberto Esposito ed Ernesto Galli della Loggia), eppure accomunate dall’aver a cuore le sorti delle *humanities* tanto per il loro valore formativo, quanto per il loro valore culturale. “Uno dei prodromi, e insieme degli esiti, della regressione che ci minaccia – si legge nell’articolo – è la crisi verticale che investe l’intero retaggio culturale del paese di cui la tradizione umanistica è parte fondante. Gettando alle ortiche la quale è di fatto tutto il passato italiano che viene accompagnato alla porta. È qualcosa che si respira da tempo nei mass media, nelle mode da questi accreditate, nell’editoria di consumo, nel discorso pubblico, nell’atteggiarsi concreto dell’opinione. E che si manifesta nel modo più evidente nel campo della formazione delle giovani generazioni, dove da anni si sta affermando un secco ripudio, un radicale rigetto, di tutto quanto, in qualunque modo, abbia a che fare con l’ambito degli studi umanistici e, più in generale, con la prospettiva culturale che da quegli studi prende vita e che a sua volta quegli studi alimenta” (Asor Rosa, Esposito & Galli della Loggia, 2013, p. 1077).

Ebbene, in tutti e tre gli esempi appena citati e, più in generale, nel movimento d’opinione richiamato all’inizio, l’esistenza di una questione umanistica è quasi sempre argomentata avendo come riferimento i curricula scolastici e universitari, all’interno dei quali la presenza di studi umanistici, intesi come corsi, materie e discipline, tende a essere sempre più marginale. Tanto nell’allarme lanciato da Nussbaum quanto nell’appello di Asor Rosa, Esposito e Galli della

Loggia il problema principale è dunque individuato nella formazione delle giovani generazioni e in politiche scolastiche che rischiano di sfuggire da finalità propriamente educative in ragione di interessi o convenienze di altra natura. Nell'opinione di molti, invece, la presenza delle *humanities* nella scuola e nell'università avrebbe, fra le altre, la funzione di evitare, o quantomeno contenere, l'affermarsi di concezioni e modelli della formazione ispirati a logiche di profitto e di mercato senza, con ciò, alimentare alcun antagonismo con la scienza e con la tecnica; il problema, piuttosto, risiede in una visione puramente funzionale dell'istruzione che induce i governi a compiere scelte in cui le discipline umanistiche finiscono con l'essere puntualmente penalizzate: "La spinta al profitto – chiarisce ancora Nussbaum – induce molti leader a pensare che la scienza e la tecnologia siano di cruciale importanza per il futuro dei loro paesi. Non c'è nulla da obiettare su una buona istruzione tecnico-scientifica, e non sarò certo io a suggerire alle nazioni di fermare la ricerca a questo riguardo. La mia preoccupazione è che altre capacità, altrettanto importanti, stiano correndo il rischio di sparire nel vortice della concorrenza: capacità essenziali per la salute di qualsiasi democrazia al suo interno e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i più urgenti problemi del pianeta" (Nussbaum, 2011, p. 26).

Le sorti dei saperi umanistici, insomma, sono oggetto di appassionate arringhe e prese di posizione piuttosto nette: a destare apprensione non è tanto il valore culturale della tradizione umanistica in sé, quanto il corredo di strumenti concettuali necessario alle nuove generazioni per decodificare la complessità di oggi e, soprattutto, quella di domani. È in tale prospettiva che l'apporto della formazione umanistica non può essere messo in discussione ed è pertanto normale che nella maggior parte dei casi l'azione di tutela sia rivolta ai curricula scolastici e universitari e, in ultima istanza, al futuro di chi è attualmente impegnato negli studi.

Tale attenzione, tuttavia, inizia a scemare nel momento in cui si esce dal canale dell'istruzione formale, fino a scomparire quasi del tutto quando ci si addentra nel campo dell'educazione degli adulti (EDA); in quel segmento la questione umanistica sembra non avere la stessa rilevanza, come se le ragioni che l'hanno determinata non fossero altrettanto valide in fasi successive della

formazione. La preoccupazione per i giovani e per le loro prospettive future è assolutamente giustificata ed è più che comprensibile estenderla ai percorsi formativi – scuola e università su tutti – che dovrebbero attrezzarli; ma, d'altra parte, il silenzio sugli adulti e sulle loro necessità credo meriti qualche riflessione a partire da almeno tre considerazioni preliminari.

La prima è di natura politica e riguarda il ruolo, il senso e il significato dell'EDA nel nostro paese. È un dato di fatto come, ogni volta si parli di istruzione, formazione ed educazione, e lo si faccia anche per mezzo di voci autorevoli e competenti, il discorso rimanga quasi sempre circoscritto alla fascia d'età che va dalla scuola dell'infanzia all'università: l'educazione degli adulti è la grande esclusa, quasi sempre. In linea di principio sono in molti a richiamarsi al modello del *lifelong learning*, all'apprendimento permanente, alla necessità di imparare sempre e di considerare l'educazione un'esperienza che dura per tutta la vita; ma in concreto, quando si passa a discutere di riforme, politiche e prospettive per l'educazione, l'età adulta non gode di analoghe attenzioni.

La seconda considerazione riguarda la funzione dei sistemi educativi. Per quanto sia sempre molto complicato trovare pieno accordo sul fine della scuola e dell'università, l'opinione più diffusa tende a sottrarre la loro azione dai condizionamenti esclusivi del mercato del lavoro per richiamarsi, piuttosto, a finalità civiche e sociali, che si concretizzano nella capacità di esercitare un proprio ruolo nella società con consapevolezza e di interpretare la cittadinanza in maniera attiva, partecipe, propositiva. Sulla sponda dell'EDA, invece, la vicinanza alle dinamiche del mondo del lavoro e alle esigenze che esso esprime, anche in termini di politiche occupazionali, non solo non è vissuta come problematica ma, anzi, è considerata del tutto normale e scontata. Lo conferma la stessa vicenda storica cui può essere ricondotto l'attuale sistema di educazione degli adulti nel nostro paese, segnata da tappe estremamente significative come la nascita dello statuto dei lavoratori, il ruolo avuto dalle organizzazioni sindacali sul diritto allo studio, le esigenze di aggiornamento professionale manifestatesi negli anni del boom economico; così pure lo testimoniano i numerosi documenti internazionali sull'EDA e sul *lifelong learning* prodotti da OCSE, UNESCO e Unione Europea che non man-

cano di rimarcare la valorizzazione di quelle competenze ritenute strategiche per l'occupazione e l'innovazione delle professioni².

La terza considerazione, infine, è di natura metodologica. Se nella scuola e nell'università è del tutto normale un'organizzazione curricolare per materie, corsi e discipline, l'apprendimento degli adulti è prevalentemente di natura informale e non-formale, di tipo sociale e situato (Lave & Wenger, 2006) e, come già illustrava Malcom Knowle nel suo celebre modello andragogico, è orientato alla soluzione di problemi piuttosto che all'acquisizione di nozioni teoriche e disciplinari, tanto che l'assenza di materie può essere considerata un fattore costitutivo dell'EDA.

Ciò premesso, viene da chiedersi quale sia l'effettivo spazio, e per certi aspetti la funzione, di un approccio umanistico nei processi di formazione in età adulta: in altri termini, il fatto che in essi una certa visione funzionalistica sia legittima riduce la necessità di cultura umanistica o, per altro verso, la rivendicherebbe a maggior ragione perché più elevato sarebbe il rischio di derive utilitaristiche, come temuto, ad esempio, Nussbaum? E ancora: l'assenza di materie e discipline esclude a priori ogni orientamento umanistico della formazione o proprio tale assenza suggerirebbe di essere compensata da altre vie attraverso cui rivolgersi alla persona adulta nella sua dimensione storica, esistenziale, identitaria e autobiografica?

Utilizzerò queste ultime domande a mo' di traccia per sviluppare il mio ragionamento, non prima di fare un passo indietro e tornare all'inizio degli anni Cinquanta quando, nella prestigiosa cornice del St. Michael College, a Toronto, Jacques Maritain tenne una conferenza sul rapporto fra educazione e studi umanistici³ la quale, come si vedrà a breve, rivela una serie di significative analogie con il saggio di Nussbaum e, per certi aspetti, sorprendenti anticipazioni di molti argomenti ripresi dagli appelli più recenti.

Anche in Maritain, infatti, si coglie fin da subito l'intenzione di "difendere" i saperi umanistici i quali, però, nel momento storico in cui egli si esprime, non sarebbero stati minacciati dalla cultura del profitto o dalle leggi di mercato, quanto piuttosto dall'elitarismo, ovvero dal rischio di essere considerati privilegio per pochi cultori e, in pratica, sapere di nicchia. Il pedagogista e filosofo francese, al contrario, insiste sull'opportunità che

le *humanities*, proprio in virtù del loro intrinseco valore formativo, rimangono punti fermi dei programmi educativi di base e che siano dunque accessibili a tutti, fin dall'infanzia. Nel suo discorso si intuisce già come le discipline umanistiche e, con esse, quelle artistiche non avrebbero a che vedere solamente con la sfera culturale o estetica, ma la loro funzione sarebbe cruciale per la capacità di sviluppare pensiero critico e di far leggere la realtà, pur nella sua complessità, in modo più possibile obiettivo: “danno all'uomo – scrive Maritain – gli strumenti per diventare realmente libero nel pensare e giudicare e nella capacità di dominare interiormente i condizionamenti del suo ambiente, i colpi del destino e della sventura, e anche se stesso e le proprie manchevolezze” (Maritain, 2013, p. 90). Il fine dell'educazione, insomma, è sempre ricondotto al futuro delle giovani generazioni e alle opportunità che si offrono loro per interpretare il ruolo di cittadini attenti, partecipi, consapevoli e all'occorrenza anche critici; dietro questi auspici non è difficile scorgere un chiaro nesso politico, peraltro molto vicino alla prospettiva di “cittadinanza attiva”, così come la intendiamo oggi, o di “convivenza democratica” cui Nussbaum rivolge le proprie attenzioni: “L'istruzione ha per destinatario il popolo. Prima di elaborare un progetto di istruzione, dobbiamo capire quali sono i problemi che incontriamo nel formare gli studenti come cittadini responsabili, che siano in grado di pensare e fare scelte riguardo a questioni di portata nazionale e universale. Cosa c'è nell'esistenza umana che rende così difficile sposare le istituzioni democratiche basate sul rispetto dei principi dell'uguaglianza e delle garanzie del diritto, e così facile invece aderire a gerarchie di vario tipo o, peggio ancora, a progetti di violenza di gruppo? [...] Quali che siano queste forze, è proprio contro di esse che deve battersi un'autentica educazione alla cittadinanza responsabile e globale. E deve battersi impiegando ogni risorsa che la personalità umana mette a disposizione, per far sì che la democrazia prevalga sulla gerarchia” (Nussbaum, 2011, p. 45).

Il parallelo fra i temi della conferenza di Maritain e quelli recentemente espressi sulla condizione dei saperi umanistici potrebbe proseguire alla ricerca di ulteriori analogie. Ciò che più conta, però, è la conferma che il confronto sulle *humanities*, introdotto in apertura per i suoi connotati di stretta attualità, sia in re-

altà un dibattito ricorrente nella storia della conoscenza umana e si sia sviluppato lungo le complesse traiettorie dell'epistemologia e dell'evoluzione scientifica come apparente contrapposizione fra "scienze dure" e "scienze morbide" o fra "scienze della natura" e "scienze dell'uomo". La cosiddetta questione umanistica, insomma, era già nota in passato e veniva posta con argomentazioni sorprendentemente simili a quelle che ancora oggi leggiamo negli appelli di accademici e intellettuali. Inoltre, proprio in ragione di tali ricorsi, è significativo notare come il bisogno di cultura umanistica riaffiori quasi ciclicamente in corrispondenza di qualche momento di rottura o di "crisi". Quella di oggi, almeno in apparenza, sembra essere la crisi economica e nonostante i numerosi moniti a non assumerla indistintamente come l'origine di tutti i mali ma, semmai, essa stessa un effetto di precedenti vicende morali, la tendenza rimane quella di collegarla al decadimento di cui siamo quotidianamente testimoni e al progressivo allargamento della sfera di vulnerabilità sociale. Quella cui si richiama Maritain, invece, è crisi di ben altra natura, collocata in un tempo che – lo ricordiamo – seguiva di poco la conclusione della seconda guerra mondiale e che, di conseguenza, sulla scia degli esiti laceranti del conflitto e dell'impiego scellerato dei prodotti della scienza e della tecnica, apriva pesanti interrogativi sulla condizione antropologica. La riflessione sull'umano (e sull'umanesimo) fu il motivo dominante di quel periodo storico e di quella temperie culturale e si sviluppò attraverso testimonianze illustri come, ad esempio, quella di Martin Heidegger, autore di una lettera sull'umanesimo e successivamente, con l'Abbandono, interprete della contrapposizione fra pensiero calcolante e pensiero meditante; o, ancora, quella più recente di Emmanuel Lévinas, che si richiama alla crisi dell'umanesimo per tracciare una rotta diversa, quella di un umanesimo nuovo o – per dirla con le parole del filosofo francese – un "umanesimo dell'altro uomo" (Cornacchia & Madriz, 2014). Si tratta solamente di due esempi, fra i tanti cui ci si potrebbe affidare attingendo alla filosofia del Novecento, in cui è manifesta l'inquietudine per le sorti dell'umano e ove si rende esplicita la domanda su quale debba essere il modello antropologico di riferimento; gli appelli e i manifesti di oggi in difesa delle *humanities* rispondono al medesimo quesito, evidentemente sollecitati dal ri-

schio tutto contemporaneo di vedere assurgere l'utile e il profitto a valori educativi. Perché il punto è proprio questo: la funzione dei saperi umanistici, ben prima di interessarci per questioni di architettura formativa (come "costruire" curricula e programmi scolastici e universitari), dovrebbe essere chiamata in causa in ragione dell'idea di donna e di uomo che guida qualsiasi azione educativa; lo spunto offertoci da Nussbaum e da chi l'ha seguita nella denuncia va esattamente in questa direzione e proprio perché ci interroga sul modello antropologico, prima ancora che sul valore della cultura umanistica, non può essere circoscritto a qualche fase specifica dell'esistenza. L'idea di donna e di uomo – qui richiamata – non è estranea all'idea di adulto e dell'adulthood, ma la contempla: pertanto la salvaguardia di un approccio umanistico alla formazione, proprio perché rivolta alla persona nel suo divenire, non si esaurisce nel canale dell'istruzione formale, e rivendica la sua piena legittimità anche al di fuori delle aule scolastiche, universitarie e, ancora, lungo l'intero percorso di vita. Questa necessità si fa ancor più pressante se si considera che la più recente letteratura sull'EDA, da qualche tempo a questa parte, ha ripetutamente segnalato una crisi degli adulti: certamente essa si è venuta a determinare a seguito degli effetti della congiuntura economica, che ha allargato la sfera d'influenza della vulnerabilità sociale e, con essa, della condizione di fragilità; e, con altrettanta certezza, anche le profonde trasformazioni del mondo del lavoro, fra contratti atipici, flessibilità e precarietà, hanno contribuito a minare molte sicurezze, non soltanto sul piano remunerativo. Ma, alla radice, la crisi di cui si sta parlando è essenzialmente antropologica e interroga l'adulto sulla sua identità e il suo progetto: da una parte è innegabile il venir meno di un modello di riferimento, più ideale che reale, attraverso il quale l'età adulta ci è stata descritta secondo categorie di certezza, sicurezza e stabilità, rivelatesi effimere alla prova dei fatti; dall'altra l'età di mezzo è da sempre l'età dei primi bilanci e, per questo, è al contempo vertice e spaesamento (Demetrio, 1995): "il cambiamento profondo della persona è possibile, ed è l'appuntamento fisiologico della vita adulta [...]. A questo appuntamento possiamo giungere in molti modi, più o meno in forma potremmo dire. Mentiremmo se dicessimo che ci si presenta per lo più di buon grado, entusiasti dell'idea di

una intensa revisione, con le idee chiare su quel che attende come passo successivo. L'appuntamento ha piuttosto tutto l'aspetto di una crisi: la vita ci richiama a fare il punto e a decifrare quell'esigenza di novità che per alcuni versi ci sollecita ma per molti altri ci inquieta" (Grandi, 2013, p. 11). La formazione rivolta agli adulti, allora, ha il medesimo sfondo umanistico nella misura in cui alle *humanities* viene riconosciuto un valore che non è strumentale, ma esistenziale. La necessità di saper leggere noi stessi e il mondo che ci circonda; il bisogno di comprensione degli eventi, di collegarli fra loro con atteggiamento critico e di alimentare il sano principio del dubbio; la capacità di assumere punti di vista altrui, anche quando appartengono a qualche minoranza; il coraggio di andare contro tendenza e promuovere valori come la gratuità e il disinteresse per contenere la barbarie dell'utile, giunta ormai a corrompere le nostre stesse relazioni sociali e gli affetti più intimi (Ordine, 2013): siamo certi che tutti questi atteggiamenti, puntualmente ricondotti al senso umanizzante della formazione destinata alle donne e agli uomini di domani, non richiedano di essere inclusi, mantenuti o consolidati nella formazione delle donne e degli uomini di oggi?

Evidentemente le difficoltà si presentano proprio qui, perché il problema concreto è come tradurre in prassi formativa questa esigenza di cultura umanistica anche per gli adulti. Si è già detto di come a scuola o all'università vengano in soccorso le discipline, i curricula, i programmi, nei confronti dei quali è stata intrapresa una convinta azione di tutela. Ma nell'EDA? Tale domanda rimanda sicuramente all'ambito della ricerca pedagogica che ha per oggetto i processi di formazione e apprendimento degli adulti; ma, ancor di più, interpella quegli studiosi e quei ricercatori che hanno rivolto la propria attenzione alla condizione adulta in quanto tale e l'hanno collocata in una prospettiva antropologica che orienti, anziché essere orientata. In questo tipo di approccio, ad esempio, si sono riconosciuti i membri del gruppo di ricerca Condizione adulta e processi formativi, i quali hanno prima ospitato nell'omonima collana editoriale un testo di Ferruccio Capelli dedicato proprio al rapporto tra EDA e formazione umanistica (Capelli, 2012), poi hanno offerto il loro contributo alla redazione di un "manifesto per la formazione umanistica"(4). Molti degli in-

terventi contenuti in quel documento illustrano o prefigurano incontri fra mondi apparentemente lontani, come quello fra la medicina e l'autobiografia o quello fra l'azienda e le *humanities*: anche i luoghi di apprendimento adulto non formale e informale possono accogliere un approccio umanistico, specie nel momento in cui il classico paradigma formativo della “trasmissione di conoscenze” o del “riempimento” lascia spazio a pratiche di “svuotamento” che nulla hanno a che vedere con la pratica clinica; si tratta, più semplicemente, di riconoscere accanto al valore strategico di ciò che è utile anche il valore meditativo di ciò che è (apparentemente) inutile e corre il rischio, perciò, di essere considerato effimero, leggero o superfluo: quando invece sono proprio le nostre vite adulte – troppo piene, sovraccaricate di impegni, scadenze e priorità, intasate da intrecci e sovrapposizioni che ingarbugliano in un caotico groviglio i fili delle nostre relazioni affettive e professionali – ad alimentare in noi il senso di smarrimento e il conseguente desiderio di fuga e di rinuncia. Ammettere che alla nostra esistenza si possa chiedere anche un momento di tregua per consentirci di rimettere le cose in ordine, di ritrovare il capo del filo e restituirgli un senso, di svuotare spazi esistenziali sempre più compressi e aprirli, così, a nuove possibilità sono atti di straordinaria umanità e, proprio perché umani, indispensabili.

Note

¹ http://www.ispf-lab.cnr.it/2012_1-2_201.pdf (p. 46)

² A tale proposito può essere sufficiente il richiamo alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 relativa alle “competenze chiave per l'apprendimento permanente”, ove si ribadisce ripetutamente la coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti con le politiche dell'occupazione e dell'innovazione.

³ La conferenza si tenne l'11 dicembre del 1952, in occasione del centenario della fondazione del Saint Michael's College. Il testo originale inglese fu pubblicato nel volume curato da Donald e Idella Gallagher intitolato *The Education of Man. The Educational Philosophy of Jacques Maritain* (University of Notre Dame Press, Doubleday, Garden City, New York 1962). La traduzione in italiano del testo è stata recentemente pubblicata nel volume *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia*

dell'educazione, curato da Mino Conte, Giovanni Grandi e Gian Paolo Terravecchia (Portogruaro, Edizioni Meudon, 2013).

⁴ I contributi che compongono il manifesto sono raccolti nel volume *Per una formazione umanistica* curato da Renata Borgato, Ferruccio Capelli e Micaela Castiglioni (FrancoAngeli, 2014).

Bibliografia

- Asor Rosa, A., Esposito, R., & Galli Della Loggia, E. (2013). Un appello per le scienze umane. *Il Mulino*, 6, 1076-1085. Bologna: il Mulino.
- Bate, J. (eds.). (2011). *The Public Value of Humanities*. London and New York: Bloomsbury Publishing.
- Borgato, R., Capelli, F., & Castiglioni, M. (2014). *Per una formazione umanistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Capelli, F. (2012). *La formazione (è) umanistica*. Milano: Unicopli.
- Castiglioni, M. (a cura di). (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Cornacchia, M., & Madriz, E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grandi, G. (2013). *Generazione Nicodemo. L'età di mezzo e le stagioni della vita*. Portogruaro (VE): Edizioni Meudon.
- Heidegger, M. (1982). *L'Abbandono*. Genova: Il Melangolo. (Prima edizione originale 1959).
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson. (Prima edizione originale 1991).
- Mariani, A. M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Maritain, J. (2013). L'Educazione e gli studi umanistici. In M. Conte, G. Grandi & G. P. Terravecchia (a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*. Portogruaro (VE): Edizioni Meudon.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

- Small, H. (2013). *The value of the humanities*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, C. P. (2005). *Le due culture*. Venezia: Marsilio. (Prima edizione originale 1959).

L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E LA RESPONSABILITÀ VERSO GLI ALTRI

di *Micaela Castiglioni*
DOI: 10.12897/01.00111

Quali le parole-chiave della nostra contemporaneità? Indifferenza, disattenzione, incuria, superficialità, mancanza di premura e di garbo, scarsa accoglienza, ecc., per citarne soltanto alcune. Per cui, il destino di noi adulti, di oggi, sembra essere la solitudine, l'incomprensione, una complessiva fragilità che lascia facilmente il posto alla vulnerabilità in uno scenario globale fatto di precarietà, incertezza, indeterminatezza in più ambiti della vita e dell'esperienza degli adulti.

Abbiamo a che fare con una condizione esistenziale che, laddove generi un accentuato malessere o disagio interiore, viene affidata – a parer nostro, troppo frettolosamente – all'intervento di psicoterapeuti o psichiatri, con il rischio di rinviare ad altri – gli esperti della mente – il problema, o quello, che si connota subito come un problema. Forse, per non volerlo vedere, osservare, interrogare. E in questo modo, si perde di vista il fatto che non si tratta di casi isolati, o peggio ancora, di casi clinici, ma di un'esperienza umana piuttosto diffusa che chiede di essere accolta, pensata e affrontata con saperi, pratiche e strumenti che possono appartenere al discorso pedagogico e all'agire educativo, in particolare, quello riguardante gli adulti, che va sotto il nome di educazione degli adulti.

Lungo questa direzione, facciamo nostra la proposta di una educazione degli adulti che a più livelli, anche tra loro differenti, metta al proprio centro la questione dell'educazione alla responsabilità verso gli altri strettamente connessa all'educazione alla cura degli altri, per cui parliamo nel nostro contributo di una educazione alla cura della responsabilità o alla responsabilità della cura. Di qui, la nozione di un welfare, che definiamo, relazionale o umanistico, che necessita appunto di un'auto-formazione e che non vuole sostituire il pur debole welfare politico-istituzionale.

Tale opzione epistemologica e prassica dell'educazione degli adulti lancia una sfida alle organizzazioni e ai servizi predisposti in modo particolare alla cura che, paradossalmente, prendono sempre più le distanze dalla centralità della responsabilità verso l'altro, sottesi come sono da una logica economica ed aziendalistica. Di qui, il nostro interesse rivolto a quelle posture educative che strutturano l'educazione alla responsabilità e alla cura verso gli altri, profondamente legata alla responsabilità e alla cura verso se stessi.

What are the key words of our contemporary era? Indifference, carelessness, negligence, shallowness, lack of concern, courtesy, and warmth and so on, to mention but a few. As adults today, we appear destined to experience loneliness, incomprehension, and – in general – a fragility that can easily become vulnerability in a global scenario characterized by insecurity, uncertainty, and indefiniteness across many areas of adult life and experience.

We are faced with an existential condition which, when it generates marked distress or inner suffering, is subjected – in my view, too hastily – to the intervention of psychotherapists or psychiatrists, with the associated risk of delegating to others – the experts of the mind – the task of solving the problem, or that which has been summarily labelled as a problem. Perhaps because of a reluctance to contemplate, observe, and question it. And so, we lose sight of the fact that these are not isolated cases, or worse still, clinical cases, but examples of a relatively widespread human experience that demands to be accepted, thought and addressed with forms of knowledge, practices and instruments from within the sphere of pedagogical discourse and educational action, particularly the educational discourse and action that goes under the name of adult education.

I therefore argue for a form of adult education which, at multiple and diverse levels, attributes key importance to the theme of educating to responsibility for others, which in turn is closely related to educating to care for others. Hence, in the current paper I explore what I call educating to care for responsibility or educating to responsibility for care, formulating the notion of a welfare that may be defined as relational or humanistic, is based on self-training, and is intended to supplement rather than substitute the – admittedly weak – political-institutional welfare system.

This epistemological and methodological approach to adult education particularly challenges organizations and services whose role is to provide care, and which – paradoxically – increasingly tend to distance themselves from the core need for responsibility towards the other, driven as they are by economic and corporate logic. Thus, my focus in this paper is on educational perspectives that organize education around responsibility and caring towards others, which again, is strongly connected with responsibility and caring towards oneself.

1. La “cura dell’impegno sociale”

La cifra delle storie di vita adulta nella nostra contemporaneità sembra essere quella del paradosso, della contraddizione o anche dell’ambivalenza. In che senso intendiamo ciò? Rispetto alle conseguenze dell’imperante globalizzazione e della colonizzazione pervasiva e performativa della logica e del discorso economico, per cui, se da una parte, siamo dentro alla dimensione del “villaggio globale” (Colmegna, 2010, p. 27) dell’accorciarsi delle distanze, della simultaneità del tempo, della rapidità della circolazione delle idee, delle informazioni e dei saperi ecc., dall’altra, siamo anche dentro alla dimensione di una fitta solitudine e di un intenso individualismo che riguardano sia le varie e molteplici sfere del vivere privato sia i più ampi contesti dell’esperienza istituzionale, politica, economica e sociale. “È la solitudine del cittadino globale”, per dirla alla Bauman¹ (p. 30).

“A fronte dei processi di mondializzazione, nella realtà del ‘villaggio globale’ crescono sempre più fenomeni di atomizzazione dei rapporti umani. Il rischio è di perdere la dimensione comunitaria del vivere, di cedere alla tentazione di uscire da soli dai problemi, di perdere culturalmente ed eticamente la responsabilità verso gli altri” (p. 27).

A rendersi sempre più urgente è un progetto culturale, politico, economico, sociale ed educativo che si riappropri della dimensione della responsabilità e della cura, secondo noi, strettamente intrecciate (Mortari, 2015), come vedremo di seguito. E, riferendoci allo sguardo prettamente pedagogico ed educativo, ci

sembra più che mai irrinunciabile, oggi, un progetto e una proposta di educazione degli adulti che mettano al proprio centro la preoccupazione dell'“educazione alla responsabilità” e “alla cura”, o anche, della “responsabilità della cura”, e della “cura della responsabilità” (*ibidem*).

Tutto ciò si rende inevitabile laddove si voglia recuperare la valenza “etica della cura”, e il significato di “cura dell’impegno sociale”, “per non consegnare tutto il mondo delle solitudini – e aggiungiamo, noi, delle marginalità antiche e nuove, delle molteplici differenze, delle varie forme di vulnerabilità ecc. – alla cultura terapeutica che, iniziata con Freud, egemonizza la nostra società” (don Colmegna, 2010, p. 31). Per cui, secondo un registro, anche un po’ provocatorio, Frank Furedi (2005) – nel testo *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana* – sottolinea come troppo frettolosamente e in modo eccessivo, le varie forme del malessere e del disagio contemporaneo siano ricondotte al linguaggio psicologico e terapeutico e alla parola dell’analista: quasi un alibi per una deresponsabilizzazione “politica”, “economica” e “culturale”: “Ogni problema che una volta veniva considerato politico, economico, culturale, oggi viene definito psicologico” (p. 20)². Cosicché anche il concetto di cura educativa viene messo più sullo sfondo sia teoretico che metodologico-pratico.

2. Responsabilità e Cura

Due, pertanto, sono le parole chiave che orientano la nostra riflessione: *responsabilità e cura*.

Che cosa significa *responsabilità*? Nel vocabolario della lingua italiana *Il Nuovo Zingarelli* (1983), tra i vari significati troviamo quello per cui responsabilità coincide con l’atto del “rispondere” *con consapevolezza*. E di solito, si risponde a qualcuno, a una domanda, a qualcuno che è portatore di una domanda o ci pone una domanda. Essere responsabile pertanto implica rispondere con cognizione di causa a qualcuno che si rivolge a noi.

Ritroviamo tale orientamento di senso nel testo di Luigina Mortari, *Filosofia della cura*³, che in un paragrafo dedicato alla dimensione della responsabilità sottolinea come tale termine derivi

“dal latino *respondere*, che nel suo significato originario significa rispondere a una chiamata. Essere responsabile significa – continua l'autrice – rispondere attivamente al bisogno dell'altro con premura e sollecitudine” (2015, p. 117).

A questo punto, facciamo un passo indietro e chiediamoci a quale globale direzione di senso rimandi la parola *cura*, pur consapevoli delle sue molteplici sfaccettature. Inevitabile il riferimento alla ben nota favola di Igino, cui si riferisce Heidegger in *Essere e Tempo*:

La 'Cura', mentre stava attraversando un fiume, scorse del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po' e cominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa abbia fatto, interviene Giove. La 'Cura' lo prega di infondere spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la 'Cura' pretese di imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il nome proprio. Mentre Giove e la 'Cura' disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: “Tu, Giove, che hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai lo spirito; tu Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin che esso vive lo possiede la Cura. Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami *homo* poiché è fatto di humus (Terra)” (1976, p. 247).

La *Cura* è *datità ontologica* dell'*esistere come co-esistere*. L'*essere come con-esserci* ha bisogno dell'altro e ognuno di noi necessita di tre movimenti o posture: della “cura dell'altro”, di “prendersi cura di sé” e di “aver cura dell'altro”. Pensiamo all'inevitabile dipendenza del bambino appena nato dalla cura della mamma che risponde al suo bisogno e che in questo modo ne garantisce la sopravvivenza. La mamma risponde al bisogno di sopravvivenza del neonato (Mortari, 2015, pp. 38-46).

Ecco che, ritroviamo l'accezione della cura come “risposta a qualcuno...”, “a qualcosa...” (ivi).

3. L'educazione degli adulti tra la cura della responsabilità e la responsabilità della cura

Risulta di immediata evidenza la connessione tra cura e responsabilità. Di qui, lo stretto legame, sopra accennato, tra l'educare alla responsabilità verso gli altri e l'educare alla cura degli altri, secondo l'altrettanto binomio di un'educazione alla responsabilità della cura e di un'educazione alla cura della responsabilità. Una sorta di "chiamata laica" alla quale l'educazione degli adulti della contemporaneità non può sottrarsi negli ambiti della riflessione teorica così come in quelli dell'agire educativo e formativo, a meno che non si voglia essere condannati e autocondannarsi a una condizione umana (o forse, meglio sarebbe dire, *dis-umana*) contrassegnata da *mala-educazione* che possiamo far coincidere con l'"indifferenza", la "noncuranza" e la "disattenzione" (Borgna, 2014, p. 10) della nostra epoca.

Humus rischioso che troppo nutre oggi giorno "lo sforzo quotidiano per restare a galla, [dove] non c'è spazio per la visione di una "buona società" (Bauman, 2003, p. 38).

4. Per un'eda⁴ attenta a un "welfare della relazionalità"

Ci preme precisare in questa breve ricostruzione delle dimensioni della cura come responsabilità, o della responsabilità come cura, che tale postura non è solo attivata dalla condizione di "bisogno" dell'altro, dalla sua "mancanza di...", dalla domanda di cui è portatore, ma essa è chiamata in causa tutte le volte che l'altro, come adulta/adulto, si trova nella situazione di "poter essere", o di "poter divenire", non solo in relazione, pertanto, a esperienze di fragilità, di vulnerabilità, o di vero e proprio disagio (Mortari, 2015, pp. 117-124).

Premessa epistemologica non da poco, poiché ricondurre l'interesse e l'investimento teoretico e prassico dell'educazione degli adulti nei confronti di un agire che educi alla responsabilità verso gli altri e alla cura degli altri, solo e soltanto, in condizioni di difficoltà, ci riporterebbe alla rischiosa, e ben nota, interpretazione dell'EDA come "recuperativa", "ripartiva", "specialistica" ecc.,

non poi così obsoleta. Dove tra l'altro, come si è già avuto modo di sottolineare, lo slittamento di tali forme di difficoltà oltre la soglia del discorso pedagogico e dell'agire educativo, è sempre dietro l'angolo, al cui vertice osservativo si collocano il sapere e le pratiche terapeutiche o psichiatriche. Scrive Mortari: "Nel momento in cui si assume la condizione di bisognosità dell'altro come quel dato di realtà che chiama alla responsabilità è necessario però fare attenzione a *non pensare la responsabilità solo in relazione a una situazione di difficoltà dell'altro*. [...] la cura non è solo un riparare le ferite, ma anche un fare fiorire le possibilità dell'essere. [...] In questi casi l'altro è percepito non tanto nella sua debolezza, ma nelle sue proprie possibilità" (2015, p. 123).

Per cui – riferendoci più precisamente alla nostra riflessione sul rapporto tra EDA e responsabilità verso gli altri (o il mondo) – il professionista dell'educazione (educatore, formatore, docente, ecc.) che si occupi di adulti è chiamato a creare le condizioni affinché l'altro sia accompagnato nello sviluppo e/o potenziamento della responsabilità/cura verso se stesso e verso gli altri "come risposta alla chiamata a essere-con-gli-altri in una dimensione di senso" (p. 119), che presuppone l'essere-con-se stesso in una dimensione di senso potenzialmente continuamente criticabile, rinnovabile e possibile, tra responsabilità/cura verso di sé e verso gli altri.

Il passo è breve per quell'"agire etico" che deriviamo da Lévinas, non così diverso dall'essere autentico di Heidegger. Per cui, in continuità con Mortari (2015), ci preme sottolineare come: "Rispondere alla chiamata della responsabilità significhi agire nel modo dell'"essere per altri" (p. 118), dove: "L'agire per altri è il modo in cui si costituisce l'agire etico" (ivi), ossia, quel modo di essere e di agire capace di andare oltre l'eccesso di adattamento che trova alimento proprio attraverso l'impegno di responsabilità e le "relazioni di cura verso gli altri" (ivi), che inevitabilmente sollevano la dimensione dell'ulteriorità, rafforzando in ognuno di noi quello, che Marta Nussbaum (2011), definisce l'"immaginario morale" (p. 21).

D'altronde, Vallauri, con un'espressione illuminante, considera "l'etica [...] la proiezione sul piano dei comportamenti, dell'agire, di una po-etica di meraviglia"⁵.

Lungo questa direzione, l'educazione degli adulti preoccupata di educare alla responsabilità e alla cura verso gli altri mette al proprio centro la questione cruciale di quello che chiamiamo *welfare relazionale*, di *tipo informale*, dentro e fuori i luoghi predisposti alla formazione. Una sorta di *welfare umanistico* che, ovviamente, non può e non deve sostituire quello politico-istituzionale, ma che si pone in complementarità con esso, in tempi di indifferenza, incuria, fretteolosità, non-ascolto ecc., come sono quelli che stiamo vivendo.

Un welfare che, non può essere lasciato allo spontaneismo, ma che è la conseguenza di un ben preciso progetto auto-educativo e auto-formativo rivolto agli adulti, dove alcune tra le parole-chiave al suo interno, sono appunto, come si è visto, educazione alla responsabilità/cura verso gli altri.

5. Educazione degli adulti, welfare relazionale, comunità di destino

Ci sembra in sintonia con la nostra riflessione il punto di vista di Eugenio Borgna che nel testo, *La fragilità che è in noi* (2015), proponendo un'interessante interpretazione della fragilità come "*Leitmotiv*" dell'esistenza (p. 5), in particolare odierna – non necessariamente di cifra negativa –, individua come fattore protettivo, non solo e sempre, quello medico-psichiatrico, ma quello che, in maniera acuta come è sempre nel suo stile, definisce "comunità di cura", o meglio ancora, "comunità di destino".

Scrivendo Borgna: "Le persone fragili, che soffrano della loro fragilità, non hanno bisogno di farmaci [...], ma hanno bisogno di presenze umane, non necessariamente professionali, capaci di ascolto e capaci di creare comunità di cura, e magari comunità di destino. [...] La comunità di cura è una forma di vita, di vicinanza umana e di solidarietà, alla quale siamo tutti chiamati" (pp. 100-101) e alla quale, aggiungiamo noi, dobbiamo essere educati in tutte le età della vita, compresa quella adulta, proprio a partire da un'educazione degli adulti che faccia sua la preoccupazione per la cura della responsabilità verso gli altri.

6. *Educazione alla responsabilità verso gli altri: alcune posture*

Ci preme mettere in risalto come il progetto educativo cui ci riferiamo non sia un anacronistico e impossibile ritorno alla “comunità del passato”, secondo una sterile retorica pedagogica, ma si configuri, questo sì, come una “riscoperta”, nei luoghi della formazione e della crescita adulta, di “abitudini” che hanno sostanziato la “convivenza umana” e che, sempre meno, la alimentano nella nostra quotidianità. Ciò, al fine della creazione di un *ethos* antropologico e culturale al cui interno collochiamo anche il vertice pedagogico-educativo.

Ci riferiamo ad abitudini mentali-relazionali come la “attenzione verso gli altri”, la “capacità di ascoltare”, la “disponibilità ad esserci” (Mortari, 2015, pp. 177-212) con una “parola discreta e permeabile all’incontro e al dialogo” (Borgna, 2015, pp. 9-13) – che è poi parola aperta a ipotesi di “cambiamento” –, l’“empatia”, la “comprensione”, la “premura” (Mortari, 2015, pp. 177-212) ecc., per citarne soltanto alcune.

La perdita di tali posture esistenziali sembra condannarci, oggi, all’“insocievole socievolezza” degli uomini, di cui parlava Kant in *Idea per una storia universale in prospettiva cosmopolitica* (1784).

Abbiamo in mente, pertanto, un progetto educativo, o formativo, rivolto agli adulti orientato a potenziare e affinare la responsabilità verso gli altri, che “tesorizza”, pertanto, i “rapporti sociali”, consapevole di come vi sia, al giorno d’oggi, una povertà di risorse simboliche e ideologiche utili a intessere nuove forme sociali improntati alla convivenza e alla reciproca interconnessione. Dove la dimensione della responsabilità/cura verso gli altri e il mondo ne rappresenta un’irrinunciabile componente.

7. *L’EDA e la responsabilità verso gli altri: la messa in gioco dei servizi alla persona*

Il discorso fin qui condotto non può non portarci a prendere in considerazione la questione, potremmo dire, dell’ “educazione” dei “servizi alla persona” che sottesi da una logica tecnicistica e

funzionalistica, rispondente alle esigenze economiche e aziendali-imperanti, prendono sempre più le distanze, paradossalmente, dalla responsabilità e dalla cura autentica verso i cittadini che ad essi si rivolgono, in situazioni di difficoltà, o di malattia, se pensiamo alle aziende ospedaliere:

Scriva Alberto Ferrari:

Nella costante enfasi che viene posta sulla capacità di ottimizzare costi e di semplificare processi e procedure, si tende quindi a sottovalutare il fatto che al centro di ogni azione, anche da parte delle istituzioni, vi è sempre la persona. Solo se la centralità della persona verrà riproposta a livello di sistema e diventerà profonda consapevolezza individuale – e aggiungiamo noi, profonda responsabilità individuale e collettiva –, si può sperare di riuscire a restituire al principio di cura dell'altro (e di responsabilità verso l'altro)⁶ una valenza etica utile a ristrutturare il senso delle relazioni sociali e attribuire prospettiva strategica agli obiettivi di difesa del nostro "ecosistema" umano e "naturale" (2010, p. 124).

8. La responsabilità e la cura verso gli altri: una questione di responsabilità e di cura verso di sé

Chiudiamo il nostro contributo con il riferimento a Platone che nell'*Apologia di Socrate* ribadisce come la responsabilità dell'educazione dei giovani coincida con il prendersi cura dei giovani: movimento che presuppone che sia prima l'educatore, nel nostro caso di adulti, ad assumersi la responsabilità e la cura verso di sé, o anche, la cura della responsabilità, o la responsabilità della cura, verso di sé⁷.

Note

¹ Cit. in Colmegna, 2010, p. 30.

² Cfr. nota 1.

³ Al quale ci siamo già riferiti.

⁴ Di qui, in poi, utilizzeremo a volte la sigla EDA al posto di educazione degli adulti.

⁵ L. Lombardi Vallauri, *Corso di Filosofia del Diritto*, Cedam, Padova 1981, pp. 359 sgg., cit., in Lenzi, 2010, p. 69.

⁶ L'aggiunta è nostra.

⁷ Per un approfondimento di tali motivi si rimanda a Mortari, 2015.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2008). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Beccarelli, R. (2010). Percorsi di umanizzazione fra medicina ed economia. In V. Colmegna, M. G. Guida, A. Ferrari & C. Sampietro (a cura di), *Etica della cura. Riflessioni e testimonianze su nuove prospettive di relazione*. Milano: Il Saggiatore.
- Borgna, E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Milano: Feltrinelli.
- Castiglioni, M. (2011) (a cura di). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Colmegna, V. (2010). Comunità e cittadinanza in un tempo di solitudini. Prendersi cura del mondo. In V. Colmegna, M. G. Guida, A. Ferrari & C. Sampietro (a cura di), *Etica della cura. Riflessioni e testimonianze su nuove prospettive di relazione*. Milano: Il Saggiatore.
- Colmegna, V., Guida, M.G., Ferrari, A., & Sampietro C. (a cura di). *Etica della cura. Riflessioni e testimonianze su nuove prospettive di relazione*. Milano: Il Saggiatore.
- Ferrari, A. (2010). Educazione: etica, cura e relazione educativa. In V. Colmegna, M.G. Guida, A. Ferrari & C. Sampietro (a cura di), *Etica della cura. Riflessioni e testimonianze su nuove prospettive di relazione*. Milano: Il Saggiatore.
- Furedi, F. (2005). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi. (Prima edizione originale 1927).
- Kant, I. (2015). *Idea per una storia universale in prospettiva cosmopolitica*. Milano: Mimesis. (Prima edizione originale 1784).
- Il Nuovo Zingarelli. Vocabolario della Lingua Italiana*. (1983). Bologna: Zanichelli.
- Lenzi, L. (2010). Scorci antropologici ed etici sulle professioni della cura. In V. Colmegna, M. G. Guida, A. Ferrari & C. Sampietro (a cura di), *Etica della cura. Riflessioni e testimonianze su nuove prospettive di relazione*. Milano: Il Saggiatore.
- Lévinas, E. (1991). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book. (Prima edizione originale 1971).
- Lombardi Vallauri, L. (1981). *Corso di Filosofia del Diritto*. Padova: Cedam.

- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Platone (2015). *Apologia di Socrate*, Milano: Bompiani.

LA RESPONSABILITÀ DELL'ADULTO LAVORATORE TRA ECCELLENZA ED ENGAGEMENT

di *Daniela Dato*
DOI: 10.12897/01.00112

La pedagogia da secoli affronta categorie, problemi ed emergenze di estrema fragilità legate ai soggetti che, con le loro storie, rappresentano essi stessi fragilità, e complessità.

L'adulthood è una di quelle categorie. L'adulto, un soggetto dal volto inquieto e scisso tra bisogno di certezze e desiderio di cambiamento, è un soggetto di fronte al quale la pedagogia mette in gioco paradigmi, modelli, progetti, operatività concrete per trasformare la crisi in generatività. A rendere ancor più fragile l'adulthood, l'incontro con la categoria del lavoro, un'altra categoria da maneggiare con cura, categoria in bilico, un "buco nero" inconoscibile fino in fondo.

A fronte di tale consapevolezza, l'intento, tutto pedagogico, è promuovere processi di ri-progettazione, innovazione, pianificazione, programmazione e formazione di una cultura del lavoro inteso come spazio di generatività personale e sociale, di una cultura d'impresa e di una responsabilità sociale d'impresa che si fondino sulla costruzione di relazioni produttive e trasformative. Una cultura del lavoro "orientata alle persone", alla valorizzazione della soggettività e della multidimensionalità dell'individuo.

A partire da tali riflessioni, è possibile parlare di "buon lavoro in tempi difficili" ed è possibile parlarne pedagogicamente. A ricordarlo, due autori come Gardner e Tischner, che pur in epoche e con linguaggi diversi, hanno sottolineato quanto il lavoro possa essere perennemente inteso nella sua duplice dimensione di alienazione e di progettualità, di generatività e trasformazione del singolo e dell'intera comunità.

Sono fonti, queste ultime, che concorrono a rivendicare la responsabilità che oggi ha l'adulto lavoratore nello sviluppare una cultura del buon lavoro.

Una rivendicazione che, però, si espone ad un rischio pericoloso e decapacitante: pensare che il buon lavoro sia solo opera del singolo, della sua abilità tecnico-professionale, della sua eticità e del suo impegno.

Con ciò trascurando l'importante e includibile ruolo e responsabilità dell'organizzazione intera e dunque della comunità di adulti al lavoro.

For centuries, Pedagogy has been dealing with categories, issues and fragile emergencies related to the subjects who, together with their life stories, represent fragility themselves, and complexity. Adulthood is one of the said categories. The adult, a subject-person split among the need for certainty and the desire for change, is a subject in front of who Pedagogy calls attention to paradigms, models, concrete procedures aimed at converting crisis into chances. What makes adulthood even more fragile is the meeting with the “work” category, another dimension to be handled with care, a category of precarious balance, a “black hole” very hard to get to know. On the basis of such awareness, the pedagogical purpose is to promote re-designing, innovation, planning, and programming of educational processes within a corporate culture and a social responsibility of companies grounded in building productive and transformative relationships up. A people-oriented work culture that takes account of individual's multiple facets and that appraises subjectivities. From here, it is possible to pedagogically speak about “good work into hard times”. In spite of different languages and ages, Gardner and Tischner have both underlined how the work can be contemplated in its double dimension of alienation and planning – and transformation – of individual and community. These last are sources that contribute to lay claim to the current adult's responsibility to work in order to develop a “good work” culture. A demand that, however, exposes itself to a dangerous and un-enabling risk: to believe that “good work” is just an individual's endeavour, of his technical/professional ability, ethic and dedication. Thus neglecting the essential role and responsibility of the whole organization and labour community.

1. Lavoro e adultità: categorie fragili

La pedagogia in quanto scienza della formazione da secoli affronta categorie, problemi ed emergenze di estrema fragilità perché complesse, perché legate ai soggetti che con le loro storie rappresentano essi stessi fragilità e complessità. La pedagogia, avrebbe detto Tagore, ha a che fare con “la scuola della vita” e per questo deve essere disposta a maneggiare con cura ciò che la riguarda. L’adultità è una di quelle categorie. L’adulto, dal volto inquieto e scisso tra bisogno di certezze e desiderio di cambiamento, è un soggetto problematico con una “coscienza infelice”; è un io narrativo che decostruisce e ricostruisce continuamente la propria identità in crisi e si mette alla ricerca della sua storia. È un soggetto di fronte al quale la pedagogia mette in gioco paradigmi, modelli, progetti, operatività concrete per trasformare, *à la* Erikson, la crisi in generatività. A rendere ancor più fragile l’adultità, l’incontro con la categoria del lavoro, un’altra di quelle categorie da maneggiare con cura. Perché fragile, labile e sfuggente, caratterizzato da una “forma o esistenza contraddittoria” (Manacorda, 1976, p. 35) è lo stesso concetto di lavoro, il modo di rappresentarlo, di percepirlo, di viverlo, di progettarlo. Una categoria in bilico, un “buco nero” inconoscibile fino in fondo a causa delle sue rapide e perenni trasformazioni. Quella dell’adulto-lavoratore, una categoria tanto più fragile a fronte di un mercato del lavoro che assume i tratti di “un suk di contraddizioni. [in cui] gli obiettivi e gli esiti delle norme che governano l’impiego sembrano procedere in direzioni opposte: all’impegno, all’equità e al benessere iscritto nelle leggi corrisponde una fabbrica di esclusione, inattività e impoverimento” (Fubini, 2014, p. 13). Un mondo del lavoro quello che si palesa ai cittadini del mondo in cui evidente è la marcata antinomia tra bisogni individuali e norme e regole del mercato che sottolineano sempre più insistentemente come le emergenze e i problemi ad esso legati non sono più solo economici ma sempre più spesso sociali, culturali e richiedono una rinnovata riflessione sul soggetto, sui diritti, sulla democrazia, sullo sviluppo e sulla stessa idea di crescita e in ultimo, ma non ultima, sulle responsabilità individuali e collettive che esso comporta. In ciò un ruolo speciale gioca la pedagogia che non “può forse, a torto o a

ragione, illudersi di sapere che cosa sia o che cosa possa essere istruzione” ma è messa di fronte alla difficoltà “di avere o credere di avere un’idea precisa di che cosa sia il lavoro, nonostante la secolare sperimentazione in proposito” (Manacorda, 1976, p. 31). Dunque, il lavoro è oggi più che mai una emergenza sociale, economica, culturale ma anche formativa per i giovani, per i giovani adulti e i meno giovani da rileggere secondo i principi dello human development approach per non appiattirsi su valori meramente economici; per aprirsi all’interesse per l’Umano e per i suoi diritti e riconoscere il valore dell’incontro, dello scambio, delle relazioni per promuovere agentività – agency – e politiche di human resource development.

2. *Formare al lavoro*

In altra sede (Dato, 2014) abbiamo avuto la possibilità di approfondire considerazioni e concetti dedicati al buon lavoro, che in questa sede, invece sono un punto di partenza e un pretesto per aprire una riflessione sul ruolo che la pedagogia del lavoro può avere rispetto alla formazione di una identità adulta integrata, partecipe, responsabile capace di ricalibrare in un continuum il proprio progetto di sviluppo personale e professionale. Si pensi, certo, alle generazioni dei più giovani che, spesso privati di strumenti efficaci per la ricerca attiva del lavoro e prima ancora di *formae mentis* attive e flessibili, si trovano a non riuscire a porsi domande e a non saper progettare futuro professionale.

Ma si pensi anche agli adulti, già lavoratori che, considerate le trasformazioni socio-economiche attuali, sono spesso catapultati in progetti professionali che non padroneggiano, che non sentono propri, quando non costretti a perdere il lavoro o reinventarlo. Documenti nazionali e internazionali, del resto, ci ricordano costantemente quanto il lavoro, e la formazione ad esso, sia un obiettivo ormai ineludibile del nostro sistema formativo così come la promozione del benessere organizzativo diviene strumento di produttività e competitività sul mercato. Per i più giovani ancora in formazione si tratta di acquisire quelle *career manager skills*, quel

range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions. Such competences are required by citizens to manage the complex transitions that mark contemporary education, training and working pathways. Given the requirements of a knowledge-based economy, and in response to rapid changes in technology, markets, and related employment opportunities, citizens' engagement with formal learning, training and re-training is likely to last well into adulthood. The teaching of CMS can support citizens in managing non-linear career pathways, and in increasing their employability, thus promoting social equity and inclusion. Across many ELGPN member countries, school curricula have been or are being developed to help young people become more adept at planning and managing their transitions between education, training and employment. In higher education, the Bologna Process promotes CMS by seeking to foster active student-centered learning and to enhance graduates' employability. CMS are also promoted with unemployed people: many Public Employment Services deliver or outsource programmes that build the employability skills of adults, to increase their chances in tight labour markets. Such a renewed emphasis on CMS should not be interpreted to suggest that those who end up out of work have themselves to blame for failing to prepare for transitions. Care should be taken to avoid the individualization of social issues: while CMS can support and facilitate transitions, many problems that individuals face lie not in the individuals themselves but in structural failings in the economy (Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10, p. 13-14).

Due gli obiettivi per noi fondamentali:

1) The challenge of integrating CMS in an educational context. Options include CMS as a separate, timetabled “subject”; infusing it throughout the curriculum; offering it as an extra-curricular activity; or a mixture of these strategies; 2) The deployment of experiential and innovative pedagogies. It is critical that educators go beyond didactic instruction to include a range of experiential learning strategies, career games, computer-based resources, and so on” (*ibidem*).

Per gli adulti lavoratori, d'altro canto, si tratta di far fronte non solo all'emergenza di un lavoro che non c'è, ma che c'è ed è

dequalificato, alienante, sottrae potenzialità al soggetto lavoratore che non si sente riconosciuto, gratificato e soffre situazioni di malessere, burnout e alienazione. Anche in questo caso, numerosi i documenti internazionali che riconoscono tale emergenza. Solo a titolo esemplificativo si ricordano la Comunicazione della Commissione delle Comunità europee (Bruxelles, 18/7/2001); il Rapporto della Commissione delle Comunità europee (Bruxelles, 11/03/2002) sulla Nuova strategia comunitaria per la salute e la sicurezza 2002-2006; l'Accordo quadro europeo 2004 sullo stress nei luoghi di lavoro o, ancora, la Comunicazione della Commissione delle Comunità europee (Bruxelles, 14/10/2005). Tutti documenti che sottolineano la necessità di tener conto del benessere dei lavoratori e della necessità di coniugare bisogni personali del singolo lavoratore con bisogni dell'organizzazione e di garantire la qualità della vita fisica e psicologica dei lavoratori.

Se è possibile riconoscere una sempre minore presenza di forme di alienazione fisica del lavoratore, è però altrettanto possibile riconoscere nuove forme di alienazione che derivano da una competizione esasperata, da uno squallore estetico di molti luoghi di lavoro, dall'incapacità di riorganizzare i tempi di lavoro, dal senso di estraneità che spesso pervade chi vive e lavora in una organizzazione, forme di demansionamento o di sovraccarico di lavoro, scarsa attenzione alla conciliazione dei tempi di vita e di lavoro ecc. Nuove forme di violenza "gentile" e silenziosa che, se nei casi estremi assumono i contorni dello stalking, del mobbing, delle morti bianche, nella routine quotidiana prendono le forme più subdole della lesione alla dignità psicologica e personale del lavoratore, minano la sua qualità della vita e il suo ben-essere.

Sono, sia quelle che riguardano i più giovani sia quelle che riguardano gli adulti, emergenze che richiedono un impegno preciso della pedagogia a promuovere una cultura del lavoro sano e di qualità. È questo uno dei motivi per cui pedagogia del lavoro ed educazione degli adulti possono interconnettersi e perseguire obiettivi comuni, dove la formazione diviene spazio di ripensamento e riprogettazione della educabilità del lavoro e della sua dimensione capacitante. L'idea è quella di promuovere processi di riprogettazione, innovazione, pianificazione, programmazione e formazione di una cultura del lavoro inteso come spazio di gene-

ratività personale e sociale, di una cultura d'impresa e di una responsabilità sociale d'impresa che si fondino sulla costruzione di reti di conoscenza e innovazione funzionali a uno scambio di conoscenze, competenze e risorse. È questo, evidentemente, un approccio formativo e tras-formativo che promuove e tutela una cultura del lavoro "orientata alle persone", alla valorizzazione della soggettività e della multidimensionalità dell'individuo, che ripensa il lavoro stesso in tutta la sua valenza educativa poiché "sintesi personale delle dimensioni: spirituale, etica, valoriale, operativa, culturale, cognitiva, partecipativa, motivazionale, socializzante e creativa" (Bocca, 1998, p. 103). L'obiettivo è quello di favorire e diffondere una cultura del lavoro inteso come "attività orientata alla trasformazione o alla produzione di risorse materiali e intangibili finalizzate alla realizzazione piena dell'essere persona" (Alessandrini, 2001, p. 69) che, dunque, oltre a rivendicare la dimensione formativa del lavoro, ne recuperi anche la dimensione sociale in quanto promotrice di una partecipazione attiva e responsabile del lavoratore alla vita pubblica.

3. Un breve richiamo alla teoria del buon lavoro

A partire da tali riflessioni, dunque, siamo consapevoli che è possibile parlare di buon lavoro in tempi difficili (Dato, Gardner, Rossi, Fabbri) ed è possibile parlarne pedagogicamente. E lo è anche grazie a due volumi che, certo non gli unici, hanno però orientato gli studi dei miei ultimi anni. Si tratta del volume di Gardner dedicato al buon lavoro del 2007 e poi seguito da altri di approfondimento e del volume di Tischner, *Etica della solidarietà e del lavoro* (1981). Sono due volumi scritti e progettati in epoche e contesti completamente differenti che, proprio per la loro differenza, riescono a sottolineare come sia possibile, pur in condizioni storico-culturali ed economiche differenti, progettare un lavoro che possa essere perennemente inteso nella sua duplice dimensione che già la parola francese *travailler* reca in sé: come "travaglio", momento di dolore, di fatica, a tratti di alienazione ma anche spazio e tempo di progettualità, di generatività e trasformazione del singolo e dell'intera comunità. Sono due aspetti che rin-

veniamo nelle opere di Gardner e Tischner, entrambi, orientati a sottolineare la generatività possibile di un lavoro buono frutto di eccellenza, etica ed engagement per il primo, di solidarietà, dialogo per il secondo. A fare da sfondo le relazioni: poiché, se per Gardner il buon lavoro attiene alle relazioni, per Tischner “il lavoro è sempre lavoro con qualcuno (collaborazione) e per qualcuno, che ne gode i frutti” (Tischner, 1981, pp. 36-37). Già negli anni Ottanta, in una temperie storica di rivoluzioni e rivendicazioni sociali, Tischner aveva dato una definizione che a noi pare pedagogicamente rilevante di lavoro sano e formativo in quanto attività e processo che si configura come “asse della solidarietà, [che] si manifesta come comunità degli uomini che lavorano e che si propongono in comune di liberare il lavoro umano dai pesi e dalle sofferenze di cui è causa l’altro uomo e cioè di liberarlo da quel peso che non è legato in modo naturale al processo di trasformazione della materia con il lavoro” (Tischner, 1981, p. 28).

Pur decontestualizzate dal periodo storico di riferimento, le parole di Tischner appaiono quanto mai attuali nell’individuare categorie chiave del buon lavoro in senso strettamente etico. Dialogo, condivisione, relazione che sono tipiche di quell’attività lavorativa in grado di promuovere “quella forma particolare di dialogo dell’uomo con l’uomo che serve alla conservazione e allo sviluppo della vita umana” (p. 29). Ci sembra di rinvenire anche qui categorie gardneriane se, come precisa lo stesso Gardner, mission, regole, identità sono i tre assi fondanti che corrispondono rispettivamente al fine ultimo di una professione, ai migliori e consolidati criteri per esercitarla nonché all’integrità morale e ai valori che contraddistinguono un professionista. Il modello del *Good Work* di Gardner che abbiamo scelto come nostra “struttura semantica” (Dato, 2014) non a caso individua un *model system* integrato in cui si incontrano dominio professionale, campo professionale e lavoratore aprendo così ad un modello ecosistemico di organizzazione.

Nel modello gardneriano si profila, dunque, un concetto sistemico di lavoro che è una alchimia tra eccellenza, etica ed engagement e che, dunque, reca con sé l’anima produttiva con quella più esistenziale-progettuale. A tal proposito, Carrie afferma che “more specifically, good work is the outcome when an indi-

vidual is doing excellent (high quality) work in an ethical (socially responsible) manner, and is highly engaged (gains meaning and flow from) the work” (James, 2010, p. 157). Tanto al lavoratore quanto alle organizzazioni (per esempio in termini di management e di leadership) è chiesto, allora, di sapere coniugare competenze tecnico-professionali altamente qualificate con il coinvolgimento personale e l’impegno etico, produttività, innovazione e competitività con la responsabilità sociale di impresa. Lo stesso Gardner scrive: “in the last two decades we have been dominated by the three Ms.: Money, Markets, Me. We need to flip these three Ms. on their side and valorize the three Es.: Excellence, Engagement, Ethics. And then, we finish the job by flipping the image one more time to yield a W for We” (Gardner, 2010, p. 13).

Entrando nello specifico della teoria di Gardner ci sono tre diversi modi per intendere un lavoro buono: esso può essere eccellente e pregiato, ovvero altamente qualificato da un punto di vista tecnico-professionale; può essere responsabile e altamente etico; può essere un lavoro buono nel senso che è coinvolgente e impegnato e fa star bene chi lo svolge che si sente coinvolto, competente e, dunque, capace di sviluppare una motivazione di *effectance*. Per Rossi il buon lavoro è un “lavoro felice” (2012), in cui l’efficienza tecnica, i risultati, la redditività e il fatturato sono tanto importanti quanto quegli asset intangibili che riguardano “la difesa dell’integrità del soggetto” al lavoro e la coltivazione della sua intelligenza emotiva, morale ed etica.

Parlare di buon lavoro significa, infatti, ripensare l’agire professionale come un agire in continuo movimento, a partire dall’idea che nel lavoro le due anime – quella dell’uomo artigiano e quella dell’uomo filosofo (Rousseau) – devono convivere e integrarsi. Come ha precisato Nakamura, in ogni caso il concetto di buon lavoro e le variabili che lo connotano sono complesse e vanno lette in un’ottica olistica. Gli stessi concetti di eccellenza, di etica, di engagement si prestano ad essere interpretati in più modi, per esempio:

we usually stress technical quality but at times we may choose to focus on other criteria (e.g., the aesthetics of a surgeon’s suture). With

respect to ethics, we sometimes highlight specific guiding principles (e.g., honesty, rigor, fairness) and at other times aspects of responsibility more generally. With respect to engagement, we sometimes highlight the experience of the flow state and at other times personal fulfillment or meaning. Although this implies a multi-faceted definition of each aspect of good work, we do not yet have a taxonomy of different facets of excellence, ethics, and engagement. We have come closest with respect to different forms of responsibility (Nakamura, 2010, p. 110).

Il concetto di good work, ha spiegato Gardner, non è certamente rigido e dogmatico ma si presta ad eventuali modifiche e cambiamenti. Per esempio nel suo volume “Good work: theory and practice” egli precisa che:

Moreover, even at the cost of further alliteration, the characterization of Good Work could continue to change. [...] In the wake of the latter events, many have urged the addition of a fourth E – that of Empathy. And indeed, in the work of our colleagues Lynn Barendsen and Jeff Solomon, we have noted the importance of Empathy – the capacity to put oneself in the place of those whom we serve as professionals. Certainly good work in medicine, teaching, social work is not possible without a powerful sense of empathy [...] One other candidate E has been proposed – E for equity or egalitarianism. This E seems particularly pertinent when it comes to “ordinary workers” – individuals like blue collar workers or those in the service industry. An important consideration for these workers is whether they are treated fairly by those in power and whether their compensation seems reasonable or is completely dwarfed by the salaries received by management. Studies by the Work Foundation in England suggest that good work is far more likely to be achieved when a feeling of fairness pervades the workplace (Gardner, 2010, pp. 7-8).

4. Responsabilità di chi? I rischi di un equivoco

Ne deriva una responsabilità tutta pedagogica che, declinata con parole quali competenze, valori, impegno, benessere, solidarietà può configurarsi come strumento di orientamento al buon lavoro. Un equivoco però si apre. Che questa responsabilità sia affidata al singolo lavoratore: dunque esclusivamente alle sue

competenze, ai suoi valori, al suo impegno. A complicare il tutto il forte investimento emotivo e relazionale, dunque psicologico, che il modello del buon lavoro richiede e richiama. Dimensione che, se non ben gestita, può rivelarsi non risorsa per il lavoratore e le organizzazioni ma, al contrario, elemento di disturbo e, di più, nuova forma di alienazione. A tradurre negativamente o costruttivamente tale dimensione non basta l'impegno e il senso etico del singolo lavoratore. Già nel 2009 scrivevo del professionista *capabilities*, nel 2014 richiamavo l'attenzione sui concetti di *capabilities* e allineamento e su quelle che la Nussbaum chiama capacità combinate sottolineando come l'impegno e la volontà del lavoratore non bastino per la realizzazione di una cultura del buon lavoro e per organizzazioni responsabili ed efficaci, *mindful* e *heedful*. Determinante è il ruolo delle organizzazioni, della leadership che sappia fare del lavoro non solo un diritto normativo ma formativo e dunque sappia mettere nelle condizioni il lavoratore di fare bene il proprio lavoro. Parlare di capacitazione nei sistemi organizzativi significa considerare le possibilità (e le capacità) del lavoratore di allineamento tra l'utilizzo efficace delle proprie conoscenze e competenze e il contesto di riferimento. Precisa Gardner: "quando i valori classici di una professione, gli obiettivi di chi la pratica, la domanda che proviene dal mercato, i proprietari e gli *stakeholders* vogliono la stessa cosa allora parliamo di allineamento. [...] Anche in difetto di allineamento – quando non tutti remano nella stessa direzione – va pur detto che è all'individuo che spetta l'ultima parola. È su di lui che, pur nel contrasto e nella dissonanza, che grava il peso dell'ultima scelta" (Dotti, 2012).

Quattro sono le variabili importanti per la sua realizzazione:

it identified the key components of a profession that determine the ability to do good work in it: (1) the individual practitioner, who is trained for and does the work; (2) the domain (i.e., the cultural component of the profession: the knowledge, values, practices, and so on – the profession's ethical standards and standards of quality fit here); (3) the field (the professional community, or social component of the profession: the experts, apprentices, and gatekeepers who evaluate the work being done); and (4) other major stakeholders (e.g., the clients, broadly defined, and the general public). In addition, that original model introduced and illustrated a central dynamic revealed by the GWP:

the influence on the ability to do good work that is exerted by the alignment or harmony (vs. misalignment or conflict) existing within and among components of the system (Nakamura, 2010, p. 115).

Il modo in cui questi quattro fattori interagiscono e si influenzano fra loro rappresenta la possibilità più o meno valida di realizzare un *good work*. Ma a giocare un ruolo di primo piano è anche quella *central dynamic*, quella “influence on the ability to do good work that is exerted by the alignment or harmony (vs. misalignment or conflict) existing within and among components of the system” (*ibidem*). Il buon lavoro, in ultima istanza, è considerabile come spazio e tempo ecosistemico in cui caratteristiche personali, fattori sociali, fattori culturali e feedback della propria attività in termini di esiti, benefici, prestigio, potere ecc. interagiscono, influenzando la performance del lavoratore e agendo sulla qualità del sistema stesso. Lo stesso Gardner ha affermato che “all four of these forces are always present. The ways in which they operate and interact determine the likelihood of good work” (Gardner, 2009, p. 210).

Si tratta, come evidente, di forze interpersonali e intrapersonali che possono incoraggiare o inibire l’impegno del soggetto, il suo senso di responsabilità, la sua motivazione, il suo senso di appartenenza e che, se coniugate in uno sforzo complementare, sinergico e armonico, possono dare origine a quello che – come vedremo più avanti – Gardner ha definito processo di allineamento. La prima domanda che dobbiamo porci, allora, è come queste variabili possano tra loro coniugarsi, come rendere possibile la loro attivazione positiva e la possibilità del lavoratore di agire proattivamente nei confronti del sistema che tali variabili vanno a comporre. Prima ancora è necessario, ricorda lo stesso Gardner, operare una attenta analisi su come le professioni si trasformino, si modifichino, si adattino ai cambiamenti. Insomma, è necessario interrelare il buon lavoro ad una nuova idea di “professionalità in movimento” e di neotenia professionale (Dato, 2009; 2012; 2014) e fare del buon lavoro una categoria meta che prescinda da caratteristiche specifiche di una singola professione. Sono in gioco, qui, tre dimensioni importanti: la capacità, l’azione, il contesto.

Nella prima sono espressi i potenziali conoscitivi, cognitivi, emotivi, relazionali del soggetto che lo pongono però solo nella

condizione di poter agire. Nella seconda – l'azione – sono, invece, espresse le reali possibilità di azione e di intervento operativo che il singolo in quanto lavoratore ha sul contesto nel quale opera e svolge la sua performance. Nella terza, la capacità del contesto di essere ostacolo o risorsa alle prime due. Centrale diventa, in tal senso, anche la nozione di incapacità del soggetto di agire direttamente per modificare il contesto nel quale vive, cresce, si forma e si trasforma in direzione del miglioramento del proprio progetto esistenziale e, dunque, anche professionale.

Giova sottolineare, infatti, come nel concetto di capacitazione sia implicito lo stretto e ricorsivo legame che intercorre tra il pensare-agire del soggetto e il contesto nel quale vive richiamando, altresì, i concetti di *learning organization*, di apprendimento e di competenza situati, cioè strettamente legati ai contesti nei quali si formano e si sviluppano. Non è difficile operare la traslazione di tale teoria in relazione alle contemporanee questioni legate al benessere organizzativo sui posti di lavoro e all'agire professionale. Si tratta di traslare la relazione benessere-utilità a quella di benessere organizzativo e valori economici del lavoro (produttività, profitto, competitività, eccellenza ecc.).

Un professionista *capabilited* e allineato non è allora solo quel soggetto responsabile che ha sviluppato un senso di appartenenza, che è in grado di rimandare le gratificazioni a vantaggio della riuscita del gruppo intero ecc. ma è, anche e soprattutto, quel soggetto che è messo nelle condizioni di riuscire, di perseguire i suoi obiettivi, di mettere in gioco le sue potenzialità e i suoi talenti. Ci piace pensare alla capacitazione e all'allineamento come processi utili al soggetto per divenire un buon lavoratore e così "usare la propria libertà di scegliere", "di apprezzare il proprio margine di libertà pratica, reale ed elaborare una strategia per utilizzarla" (Crozier, 1999, p. 119).

È, questo, un adulto-lavoratore responsabile in grado di attivare processi di motivazione e di empowerment, che sappia rendere operativo un agire professionale che si fondi su una capitalizzazione e messa in gioco delle proprie risorse interne attraverso un processo di riflessività e autoconsapevolezza utile a intercettare e selezionare le proprie competenze e i propri punti di forza imparando a tradurli e riutilizzarli in differenti contesti a seconda

delle loro caratteristiche ed efficacia; a gestire i conflitti, ad auto-regolare le proprie emozioni, a cogliere la stretta interconnessione tra il modo in cui si pensa e si interpreta un evento e le risposte emotive. Un lavoratore efficace che abbia sviluppato capacità di autocontrollo, autogestione e autotrasformazione delle proprie risorse emotive e cognitive, di capacità di autostima, autoefficacia, che regolano non solo le sue abilità sociali ma la stessa percezione che egli ha di se stesso e la sua motivazione intrinseca di *effectance* legata al bisogno di sentirsi competente ed efficace, di avere padronanza e controllo sugli eventi e sulle esperienze che vive. Ma è questo anche un lavoratore che richiede una precisa responsabilità d'impresa.

Considerato il ruolo imprescindibile che il contesto gioca nell'attivazione delle capacitazioni del professionista, è necessario, infatti, si pongano le premesse per garantire lo sviluppo di una cultura organizzativa che faccia della formazione, della individualizzazione e della personalizzazione obiettivi della propria *mission* e *vision*. Una cultura organizzativa che, in altre parole, sia disposta a prendersi cura del lavoratore responsabile, a dar voce alle risorse umane, ne riconosca il valore e le potenzialità e predisponga regole e setting ad esse intitolate.

5. Una responsabilità condivisa: *people management ed employed care*

Perché parlare di capacitazione significa anche partire dalla consapevolezza che quello che il soggetto può fare non dipende solo dalla sue capacità ma dalle possibilità che il contesto gli offre di applicarle, esercitarle, potenziarle, capitalizzarle. Non a caso è possibile parlare di disallineamento:

misalignment occurs when mission, institutional reinforcements, individual understanding, and output controls do not aim toward the same beacon. Whether intentionally or unintentionally, the commitments of these forces diverge, which can range from minor disagreements to incompatibility of meanings and values. Good Work studies use strong words to describe the pitfalls of misalignment from work that is simply “shoddy” to work that is “detrimental to the well-being of the community” (Moran, 2010, p. 132).

Come dire che i desideri, le aspettative, le competenze stesse del lavoratore possono tramutarsi in azione e progetto solo in un contesto ad esse favorevole in cui possano trovare occasioni di apprendimento e di crescita. Un lavoro allineato e *capabilited* si realizza all'interno di quelle organizzazioni impegnate a costituirsi in quanto "luoghi di possibilità", in cui la leadership è condivisa e i modelli di management sono improntati alla valorizzazione delle competenze e dei singoli nella loro originalità. È qui che possono trovare spazio modelli di management partecipativo orientati a promuovere e ad investire sul "capitale narrativo" del lavoratore e delle organizzazioni che sono, del resto, "un set multiplo di narrazioni" (Fontana, 2013). Modelli di *humanistic management* e di *people management* intitolati alla cura non intesa come strategia esecutiva di mera riparazione, ma come strategia di prevenzione e di costruzione di ben-essere, come preoccupazione per, attenzione e interesse per la vita emotiva, cognitiva, relazionale del professionista, come sguardo ravvicinato su qualcosa e qualcuno (Cambi, Mortari, Riva, Massa, Annacontini, Pinto Minerva, Bertin, Contini, Iori).

Cura, in sintesi, come strategia organizzativa di crescita, competitività e innovazione, strumento privilegiato di costruzione di una cultura organizzativa *resource-based* che possa coniugare quantità e qualità, produttività e generatività e possa trasformare – in un'ottica pedagogica – la formazione professionale in formazione alla professionalità e non solo alla professione, parte ineludibile di un lavoro *engaged* per il sé professionale e per la comunità intera. Tradurre operativamente un approccio clinico in azienda vuol dire costruire capacità di attrarre, motivare e sviluppare nei soggetti un senso di appartenenza sentito e desiderato, Vuol dire, anche, sul piano più organizzativo-operativo saper riconoscere e capitalizzare competenze dei membri dell'organizzazione, saperle valutare e supportarne lo sviluppo.

Così ritrovano spazio e significato le politiche di *employed care* nei confronti delle risorse umane che possono sostanziarsi in una rinnovata attenzione non solo per il ben-essere, per la conciliazione dei tempi di vita e lavoro, per la promozione di un clima organizzativo positivo, costruttivo e sano ma anche e soprattutto per la formazione che è, poi, il vero volano di sviluppo, benessere e produttività. Richiamando gli studi di Ishikawa che sosteneva

L'idea che fosse fondamentale la creazione di un luogo di lavoro dove l'essere umano fosse rispettato, in cui fosse prima di tutto rispettata la dignità umana, in cui valesse la pena di vivere e in cui capitalizzare e sostenere tutti i potenziali umani, quel tipo di responsabilità dell'organizzazione a cui ci riferiamo si configura come conseguenza di una prospettiva di cambiamento culturale nella consapevolezza che “prima di ‘fare’ bisogna ‘essere’ qualità” (Gabassi & Garzitto, 2014, p. 62). Perché è ancora possibile costruire un lavoro che sia generatore di responsabilità condivise, un lavoro vivo, garanzia di “sviluppo umano, crescita intellettuale, partecipazione sociale e responsabilità civile, vita familiare con tempo libero da dedicare ai propri figli” (Aronowitz, 2006, p. 116). E per chi abbia ancora dubbi, a fronte di una crisi dilagante, che sottrae possibilità ad un lavoro sano, ricorriamo ad Aronowitz visionario che scriveva: “immaginare significa non solo nutrire la speranza che un tale futuro esista, ma ammettere che il presente può essere modellato proprio come lo sogniamo. Immaginare significa sognare, spingersi oltre i confini della routine e della praticità. L'immaginazione risiede non solo nel sogno creativo individuale, ma anche nei movimenti culturali che creano nuovi percorsi, nuovi sogni che si concretizzano nella solidarietà sociale, nella speranza e nella fiducia” (2006, p. 120).

Perché il dovere della pedagogia è anche questo: sperare e immaginare un nuovo mondo possibile, dove la speranza e l'immaginazione sono competenze in azione, generatrici di responsabilità personali e condivise.

Bibliografia

- Aronowitz, S. (2006). *Post-work. Per la fine del lavoro senza fine*. Roma: DeriveApprodi.
- Cornacchia, M., & Madriz, E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenza delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Crozier, M. (1993). Formazione, intellettualizzazione, creatività del lavoro. In D. De Masi (a cura di), *Verso la formazione post-industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi. Persone. Progetti*. Milano: FrancoAngeli.

- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Dotti, M. (2012). L'etica al lavoro, Dialogo con Howard Gardner. *Communitas*, 6. Disponibile in: <http://communitas.vita.it/>
- Fubini, F. (16 settembre 2014). Disoccupati nascosti e produttività a terra così il Paese perde colpi. *La Repubblica*.
- Gabassi, P.G., & Garzitto, M.L. (2014). *Persone, lavoro, organizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gabrielli, G. et al. (2010). *Development factory. Casi e percorsi aziendali di leadership e valorizzazione delle risorse umane*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner, H. (2009). *The Tanner lectures on human values*. Salt Lake City, UT: University of Utah Press.
- Gardner, H. (2010). Introduction. In AA.VV., *Good Work: Theory and Practice. Excellence. Ethics. Engagement*. Disponibile in: <http://www.thegoodproject.org>
- Gardner, H. (2011). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (a cura di). (2007). *Responsibility at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ishikawa, K. (2004). *Che cos'è la qualità totale*. Milano: Il Sole 24 ORE.
- Manacorda, M. A. (1976). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Moran, S. (2010). Returning to the Good Work Project's Roots: Can Creative Work Be Human?. In AA.VV., *Good Work: Theory and Practice. Excellence. Ethics. Engagement*. Disponibile in: <http://www.thegoodproject.org>
- Nakamura, J. (2010). Defining and Modeling Good Work. In AA.VV., *Good Work: Theory and Practice. Excellence. Ethics. Engagement*. Disponibile in: <http://www.thegoodproject.org>
- Rella, P., Rossotti L., & Bergamante, F. (2015). *Il lavoro in crisi. Trasformazioni del capitalismo e ruolo dei soggetti*. Roma: Aracne.
- Tischner, J. (1981). *Etica della solidarietà*. Bologna: Cseo.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.

LA SFIDA DEL LIFELONG LEARNING
PER LA FORMAZIONE SUPERIORE:
UNIVERSITÀ, APPRENDIMENTO PERMANENTE
E TERZA MISSIONE

di *Paolo Di Rienzo*
DOI: 10.12897/01.00113

Nello scenario contemporaneo, come indicato recentemente negli studi e nella letteratura, è importante il ripensamento del ruolo dell'università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente.

Tale prospettiva comporta una rinnovata concezione dell'apprendimento, inteso come processo vitale per lo sviluppo della società. È un'interpretazione che pone l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana e può contribuire alla definizione di un quadro di riferimento per le azioni realizzate nell'università, come quelle relative al riconoscimento delle competenze, acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento. L'università, con l'adozione della terza missione, deve cooperare con il contesto in cui agisce, al fine di promuovere politiche attive e azioni per uno sviluppo sostenibile.

In the contemporary scenario, as settled in recent studies and literature, it is important to re-think the role of the university, adopting the lifelong learning perspective. This perspective implies a renewed conception of learning, meant as a vital process for the existence of the society. This interpretation emphasizes the reflexive character of human action and the individuals' lifelong learning potential. It can contribute to the definition of a theoretical reference frame for actions realized in the university arena, such as the actions aimed at the valorization, recognition and validation of prior learning acquired in formal and informal contexts. Learning and the valorization of competences become crucial in a lifelong learning-oriented educational system also including the educational institutions of higher education, such as university. The new economic scenario points up the individual learning and the different ways and settings it occurs.

Hence, the growing attention of educational and work institutions towards non-formal and informal learning. Positioning the university in the perspective of lifelong learning, entails a complex challenge which implies, on the one hand, the overcome of traditional organizational models concerning learning and training processes; on the another hand, the acknowledgement of a third innovative mission. This way universities can play an active role in the growth processes of the society; become more dynamic and inclusive organisms, capable of promoting a larger access to a type of higher education oriented towards the development of lifelong learning. The university, adopting the third mission, has to cooperate with the local surrounding context, to foster active policies and actions for a more sustainable development.

1. Lifelong learning come sfida per l'università: Quale prospettiva di apprendimento?

L'apprendimento permanente (o lifelong learning) nella formazione superiore si pone come nuovo topos di indubbio rilievo, nel panorama internazionale e nazionale, che sollecita un rinnovamento dei paradigmi di riferimento – in particolare per quanto attiene al sistema universitario, oggetto principale del presente contributo – non più adeguati ai problemi che le società della post-modernità presentano (Alberici, 2002; Frabboni & Pinto Minerva, 2003; Loiodice, 2004; Margiotta, 2014). In *La società individualizzata*, Bauman (2002) discute la condizione di crisi dei sistemi di istruzione e di formazione, in particolare dell'università, nella società liquida, indicando possibili prospettive e vie di uscita. L'età contemporanea, altrimenti detta della post-modernità o modernità liquida, è caratterizzata dalla continua trasformazione, per certi versi assenza, dei punti di riferimento e dalla liquefazione dei modelli un tempo ritenuti stabili. Tale condizione determina la mancanza di stabili ancoraggi per la costruzione delle identità e, per le questioni che qui peculiarmente interessano, la perdita della centralità istituzionale di produzione del sapere e di pratica educativa (Bauman, 2002). La prospettiva del corso della vita e del lifelong learning apre potenzialità e orizzonti nuovi per l'istruzione e

la formazione superiore e al tempo stesso fa emergere la necessità di profondi cambiamenti sul piano teorico e su quello operativo, nel campo pedagogico e della stessa formazione in età adulta (Frabboni & Pinto Minerva, 2003). La trasformazione dei paradigmi di riferimento a partire dall'adozione di una prospettiva di lifelong learning, implica una riflessione critica sul concetto di apprendimento, che può divenire una risorsa cardine per favorire un cambiamento radicale dei sistemi di istruzione e di formazione, in particolare quelli universitari, in una prospettiva di innovazione del ruolo e della funzione dei sistemi stessi. Tale prospettiva viene ricondotta in particolare alla centralità assunta dall'apprendimento in ogni contesto sociale e di vita in cui le varie forme di sapere, le conoscenze e le competenze costituiscono sempre più risorse primarie per gli individui e le collettività, anche rispetto alle esigenze legate al rapido invecchiamento della popolazione. Nella direzione di senso indicata, l'apprendimento acquisisce una importanza ecologica all'interno di una concezione sistemico-relazionale, si configura come processo fondamentale dei sistemi viventi e si presenta come risorsa cardine per lo sviluppo individuale, sociale e culturale (Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2003; Telfener & Casadio, 2003). L'apprendimento, come categoria di interesse per i pedagogisti, i primatologi, gli antropologi, concerne i processi plastici di formazione e di costruzione della cultura delle società che viviamo (Bateson, 2001; Mead, 1964).

L'apprendimento è quindi inteso come fatto culturale: uno spartito su cui si scrivono le modalità, le dinamiche – con accenti, toni, ritmi, configurazioni di significato – dell'interazione dei sistemi viventi. Il problema dell'apprendimento si richiama al problema cognitivo, come indicato da Morin, che caratterizza la vita delle idee della noosfera e che, con cruciali risvolti politici, sociali e storici, riguarda ciascuno di noi (Morin, 2008). La sfida dell'apprendimento, inteso nell'orizzonte di senso qui adottato, si pone come costitutiva questione pedagogica, per i contesti educativo-formativi dell'età adulta, che interessa, complessivamente, le dimensioni dell'individuo, della società, della cultura, della coesistenza planetaria: in altre parole, del sistema vivente. Ciò considerato e onde evitare i rischi di fraintendimenti, l'interpretazione che si vuole presentare fa riferimento in maniera molto netta alla lettura formativista e umani-

sta del lifelong learning¹ (Rubenson, 2009; Sen, 2001), inteso come espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani (Sen, 2001). Si tratta di una prospettiva che – andando oltre le concezioni tradizionali dello sviluppo economico, anche di quelle centrate sull'utilità del capitale umano – mette al centro delle strategie di crescita la capacità delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione. Quindi concetti come capability, libertà sostanziale, divengono fini e non mezzi e assegnano alla grande sfida della formazione e della crescita culturale degli esseri umani una funzione strategica che assume valore in quanto tale (valore d'uso), oltre le pur importanti ragioni del ruolo attivo degli individui nello sviluppo economico e produttivo (Alberici & Di Rienzo, 2013; Alessandrini, 2014). In questa prospettiva si evidenzia un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente, centrata sul costrutto di competenza per il lifelong learning, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi, cioè strategici rispetto alla stessa pensabilità del futuro nella knowledge society (Alberici, 2008). La competenza strategica di sapere apprendere lifelong fa riferimento a una meta-competenza, concepita anche come potere di apprendimento o energia di apprendimento, che è intesa come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione (Alberici & Di Rienzo, 2014). Tale interpretazione formativa del lifelong learning intende porre l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (Beck, Giddens & Lash, 1999).

2. Apprendimento permanente e università: il quadro di riferimento in Italia

Nell'arco degli ultimi due decenni, o poco più, il lifelong learning diviene principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo: da una parte, le linee guida di sviluppo della comunità politica europea vengono definite dalla Conferenza di Lisbona (2000) e dal quadro strategico per la

cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, programma "Istruzione e formazione 2020"; da un'altra parte, il processo di convergenza dei sistemi di formazione superiore, definito Processo di Bologna. Viene così in generale richiamata la necessità di incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, in particolare in un'ottica di sinergia tra università e territorio in materia di sviluppo delle conoscenze e competenze; di definire processi per realizzare gli obiettivi di trasparenza dei percorsi di formazione e delle qualifiche, come previsto dal Quadro Europeo dei Titoli (EQF) anche sulla base della riorganizzazione complessiva operata attraverso il sistema dei Crediti Formativi (ECTS) dei descrittori (Dublin Descriptors) e dei risultati di apprendimento (learning outcomes), per permettere di realizzare pienamente le potenzialità degli individui, nonché di garantire uno sviluppo economico sostenibile². Nel corso degli ultimi anni le università si sono trovate di fronte e spesso sopraffatte da processi di grande mutamento dello scenario sociale, politico, economico e produttivo. Esse, spesso impreparate a questi radicali cambiamenti di ottica rispetto al ruolo dell'istruzione superiore, hanno dovuto dare risposte, alle nuove richieste provenienti dall'economia, dai cambiamenti nella natura stessa dei lavori e del lavoro, nell'impatto con le nuove tecnologie nei processi produttivi e in generale con l'utilizzo dei prodotti della conoscenza nella società, non solo in funzione della mobilità sociale della qualificazione/ridefinizione delle professioni ma anche in funzione della promozione e del sostegno dei processi di cittadinanza attiva, dell'inclusione, del dialogo interculturale e religioso in contesti sempre più globali (Alberici & Di Rienzo, 2013). Tuttavia, la necessità di una trasformazione pur auspicabile non deve allontanare l'attenzione dal discorso sui fini, per un nuovo modello di sviluppo sociale, non piegato su determinanti di tipo esclusivamente economico (Baldacci, 2014). In questo scenario di complessità, infatti, è indubbio che il tema del lifelong learning e dei processi politico-istituzionali di trasformazione dei sistemi di istruzione e formazione sia sul piano teorico, sia su quello delle politiche, non sono esenti da ambiguità e da letture riduttive. In questo senso e più specificamente, sono altrettanto evidenti i rischi e le derive funzionaliste che possono collocare l'università in una dimensio-

ne sostanzialmente mercantilistica. Al contrario, una lettura non riduttiva delle domande nuove di formazione per nuovi bisogni e per nuovi potenziali utenti, nuove inedite opportunità formative e nuove richieste della società, impone dunque alle università un ridisegno sia della loro missione formativa sia della loro funzione sociale (Annacontini, 2014). Un cambiamento paradigmatico e una ridefinizione delle loro strategie metodologiche, didattiche e organizzative, finalizzati all'innovazione dell'offerta formativa, sia delle attività proprie formali dei corsi di laurea e post-lauream, sia di tutte le attività formative in senso lato realizzate nell'ottica dell'apprendimento permanente e della terza missione, quali per esempio le attività di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi acquisiti anche nei contesti non formali di studio e/o più in generale nei contesti esperienziali di vita e di lavoro (Di Rienzo, 2014). Il contesto in cui si trovano ad operare oggi gli atenei italiani si richiama al nuovo quadro normativo relativo all'apprendimento permanente e alla terza missione che si è venuto delineando con luci ed ombre negli ultimi tre anni. Per l'apprendimento permanente, il riferimento istituzionale più rilevante è la Legge 28 giugno 2012, n. 92, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. Gli obiettivi principali di questa legge attengono da un lato alla promozione delle condizioni per favorire una più alta partecipazione dei cittadini italiani all'higher education e all'istruzione universitaria e dall'altro alla valorizzazione del capitale umano.

La legge contiene una parte fortemente innovativa, che disciplina in modo organico in Italia l'apprendimento permanente e i processi di certificazione delle competenze delle persone, in analogia con quanto accade in molti altri Paesi europei e in attuazione di quanto l'Unione europea ha chiesto da tempo con diverse disposizioni e risoluzioni. Viene istituito il sistema nazionale per l'apprendimento permanente e vengono definiti i soggetti che concorrono alla sua realizzazione, tra i quali le università; sistema da realizzarsi attraverso l'attivazione di reti territoriali ad esso finalizzate, e la costruzione di un SNCC (sistema nazionale pubblico di certificazione delle competenze, articolato regionalmente) ancorato a repertori codificati a livello nazionale o regionale, funzionale all'individuazione e la validazione degli apprendimenti ac-

quisiti nei contesti non formali e informali, e alla certificazione delle competenze, come condizione per promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e di lavoro. Tale provvedimento contiene aspetti molto rilevanti in termini di principi, obiettivi e strumenti operativi, in grado di valorizzare il ruolo dell'apprendimento permanente, quale aspetto rilevante della crescita. Esso dota finalmente la legislazione italiana, nel solco degli indirizzi espressi a livello europeo, di un quadro di riferimento organico in questo campo sia nazionale che locale. In linea con le indicazioni dell'Unione europea, la Legge definisce infatti il concetto di apprendimento permanente come "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale". Il concetto di apprendimento permanente così definito non è quindi riferibile al solo contesto lavorativo/professionale, pur centrale nella concezione olistica dello sviluppo umano, ma abbraccia l'intero arco della vita e l'intera gamma dei mondi esperienziali delle persone. Nello specifico del ruolo delle università, questo nuovo quadro normativo rappresenta indubbiamente un terreno profondamente sfidante sul piano culturale e organizzativo. Infatti nella legge è chiaramente indicato che alla realizzazione e allo sviluppo delle reti territoriali concorrono anche "le università, nella loro autonomia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, l'offerta formativa flessibile e di qualità che comprende anche la formazione a distanza per una popolazione studentesca diversificata, idonei servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei e internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico". Nel D. Lgs. 13/13, recante definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, si riconosce un ruolo del tutto inedito per le università anche in materia di certificazione delle competenze e nella costruzione del SNCC. In questo quadro l'università è riconosciu-

ta quale ente titolato a erogare in tutto o in parte servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze, in relazione agli ambiti di competenza, per promuovere l'allargamento degli accessi della popolazione adulta, per favorire i processi di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi, per promuovere nuove sinergie con il contesto sociale, economico, istituzionale per dare risposte ai nuovi bisogni formativi, anche per le fasce alte delle professioni. Si tratta veramente di un orizzonte di senso che presuppone il superamento della separatezza tradizionale delle università e le orienta ad adottare una prospettiva di integrazione di sistemi e di funzioni anche a livello territoriale. Ciò comporta per le università lo sviluppo di politiche e strategie formative centrati sulla prospettiva culturale, scientifica e operativa dell'apprendimento permanente, come viene ormai consensualmente definito a livello europeo, in cui si afferma che le università possono e devono essere attori chiave per i processi di apprendimento permanente. In questo senso le università sono responsabili e possono essere soggetti attivi nell'ambito dei processi di sviluppo che hanno impatto sulla società e sul lavoro a condizione che divengano organizzazioni più attive e inclusive. La concezione sopracitata, adottata anche dalla legge italiana che fa riferimento a finalità relative al tema dell'innalzamento dei livelli culturali dei cittadini e delle professioni, della inclusione sociale e della cittadinanza attiva, mette in primo piano l'esigenza di un'offerta formativa anche in ambito universitario, centrata sugli studenti in età canonica e adulti, fondata su priorità, quali l'allargamento della partecipazione all'higher education, la centralità degli studenti, l'importanza della qualità nei processi di apprendimento, la rilevanza dei learning outcomes, il nuovo ruolo delle tecnologie.

3. Innovazione universitaria: Apprendimento permanente e terza missione

Collocare l'università nell'ottica dell'apprendimento permanente, inteso come strategia di sistema, comporta una sfida assai complessa che riguarda da un lato il superamento o l'integrazione dei tradizionali modelli organizzativi relativi ai processi di ap-

prendimento e di formazione. Da un altro lato, ciò comporta il riconoscimento, in sinergia con le due missioni tradizionali della ricerca e della didattica, della terza innovativa missione delle università relativa alla necessità di dare risposte adeguate a potenziali utenti, comunità e territori, con domande di formazione del tutto inedite anche rispetto a un passato recente. Il dibattito sulla terza missione ha una sua storia che mette in campo una pluralità di definizioni e una pluralità di letture sui suoi obiettivi, che sottendono una diversa concezione del ruolo della università. Come sostenuto da Boffo e Moscati (2005), pur ammettendo tale pluralità, tuttavia posizioni avanzate riconoscono la terza missione nelle attività universitarie che prevedano il coinvolgimento di attori esterni all'insieme dei corpi sociali che formano un'università, con finalità che comportano un beneficio di parte o di tutta la comunità, oltre che dell'università stessa. Ad una mancanza di univocità sul piano teorico, corrisponde peraltro una prassi che predilige una visione di sviluppo quasi prettamente economica riferita al trasferimento tecnologico e alla produzione di conoscenza commercializzabile (ANVUR, 2013). Tale tendenza è stata peraltro mitigata recentemente con la previsione di attività legate alla formazione continua e all'impegno sociale (ANVUR, 2015). Le evidenti criticità che la concettualizzazione e la prassi sulla terza missione universitaria rivelano, riportano in campo il problema della cornice di senso rispetto al lifelong learning (Di Rienzo, 2013; Morgan-Klain & Osborne, 2007). Fare chiarezza sull'approccio culturale su cui si devono fondare le politiche concrete dell'offerta formativa di lifelong learning e delle azioni di terza missione orientate socialmente diviene quindi rilevante rispetto al ruolo che si vuole attribuire agli atenei, all'aumento di consapevolezza sugli obiettivi e più in concreto rispetto alla individuazione coerente degli ambiti di azione. In questo senso, va messo in evidenza che l'apprendimento permanente rappresenta una dimensione culturale inclusiva delle finalità dell'università nel loro complesso e che gli ambiti di pertinenza della terza missione devono ispirandosi alla concezione umanistica dell'apprendimento permanente, pur non esaurendone il perimetro. La formazione permanente e l'educazione degli adulti rappresentano quindi uno dei capitoli fondamentali per l'innovazione sociale, per l'interazione

efficace con la società (Carlot, Filloque, Osborne & Welsh, 2015). Se si considera una lettura puramente funzionalista del tema del lifelong learning, l'apertura dell'università all'esterno si riduce a una politica per quella che possiamo definire la formazione come sviluppo delle risorse umane nella logica del mercato; la terza missione viene volta alla produzione di conoscenza utile alle richieste dell'economia, perdendo completamente di vista sia sul piano culturale e scientifico, sia sul piano operativo e organizzativo quella finalità sociale che può fare degli atenei una risorsa per la crescita culturale, per lo sviluppo della democrazia, per l'implementazione del capitale sociale attraverso l'allargamento delle possibilità di accesso all'alta formazione e alla valorizzazione del patrimonio di conoscenze, saperi, abilità personali da mettere in gioco sul piano personale, sociale, professionale lifelong. Indubbiamente sul piano nazionale e anche in ambito universitario il processo si è avviato, ma come appare chiaro per la sua natura si tratta di un processo, molto delicato e complesso dentro e fuori le università, un processo pluriattore che richiede capacità di iniziativa sinergie istituzionali e sociali ma anche azioni di sensibilizzazione culturale, per contrastare le resistenze numerose non solo ma anche in alcuni ambiti universitari e infine di investimenti in risorse economiche e umane. Realizzare azioni efficaci e innovative nella prospettiva dello sviluppo dell'apprendimento permanente comporta un passo completamente innovativo anche sul piano culturale per gli atenei italiani, chiama in causa la loro responsabilità relativa al ruolo sociale che essi sono chiamati sempre più a svolgere e richiede però, come avviene in molti paesi europei una specifica attenzione alle finalità sociali dell'università. Si rende necessario in Italia perseguire l'obiettivo di allargare gli accessi alla formazione superiore e in particolare di favorire il rientro negli studi di adulti, lavoratori, professionisti. Portare gli adulti a entrare o rientrare nell'istruzione superiore, ma anche rendere più fruibile l'accesso agli studi universitari degli studenti canonici, sono obiettivi che possono essere certamente favoriti dall'utilizzo delle nuove opportunità formative in rete ma anche questo comporta la possibilità di costruire percorsi fortemente personalizzati in base al riconoscimento del valore delle conoscenze e competenze acquisite in altri contesti (Di Rienzo, 2015; Evans, 2000). Il

concetto di apprendimento permanente non è riferibile al solo contesto lavorativo/professionale e alla formazione continua, che rimane peraltro centrale come sede di costruzione ed esercizio delle competenze, ma si riferisce alla possibilità di sviluppo della potenzialità apprenditiva degli esseri umani lifelong e lifewide (Di Rienzo, 2012).

Appare evidente come una concezione di apprendimento permanente che si misuri con gli obiettivi indicati chiami fortemente in causa un processo di innovazione didattica, metodologica e organizzativa degli atenei del tutto inedito e l'assunzione dell'apprendimento permanente non come attività di semplice estensione o integrativa dell'esistente, ma come un principio di indirizzo generale per le strategie degli atenei e una linea guida per la loro iniziativa trasversale all'insieme delle finalità canoniche di ricerca e didattica e a quelle integrative della terza missione. Le università cioè devono sviluppare azioni che promuovano l'allargamento dell'accesso e la formazione per tutto l'arco della vita, come nuova strategia formativa complessiva (Alberici, 2011).

Note

¹ In questo quadro, il concetto di lifelong learning viene inteso come orizzonte di senso e percorso di metodo, individuale e collettivo, al fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano nella complessità della moderna organizzazione sociale.

² Assumono rilievo nel contesto europeo il documento intitolato *European Universities' Charter on Lifelong Learning* elaborato da EUA nel 2008 (European University Association), e la definizione di EUCEN (European Association for University Lifelong Learning), secondo cui l'apprendimento permanente universitario comprende le occasioni di apprendimento, i servizi e le attività di ricerca, offerti dalle università per la crescita personale e professionale di un'ampia tipologia di individui per l'intero arco e in tutte le circostanze della vita, nonché per lo sviluppo sociale, culturale ed economico delle comunità e del territorio. L'apprendimento permanente a livello universitario si fonda sulla ricerca; risponde principalmente ai fabbisogni formativi degli studenti ed è spesso sviluppato e/o predisposto in collaborazione con le forze sociali coinvolte e con attori esterni.

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (2011). Introduzione. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali: una prospettiva strategica per l'Università. In A. Alberici & P. Di Rienzo (a cura di), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università*. Roma: Anicia.
- Alberici, A., & Di Rienzo, P. (2013). Apprendimento permanente e università. *Scuola Democratica*, 1, 57-77. Bologna: il Mulino.
- Alberici, A., & Di Rienzo, P. (2014). Learning to learn for individual and society. In R. Deakin Crick, C. Stirling & K. Ren (eds.), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*, 87-104. New York: Routledge.
- Alessandrini, G. (a cura di). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Annacontini, G. (2014). Università e professioni educative. Riflessioni al varco. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1. Bari: Progedit.
- ANVUR (2013). *Rapporto sul sistema universitario e della ricerca*. Roma: ANVUR.
- ANVUR (2015). *Manuale per la valutazione della Terza Missione nelle Università italiane*. Roma: ANVUR.
- Baldacci, M. (2014). Per un'idea d'università. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1. Bari: Progedit.
- Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: il Mulino.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.
- Boffo, S., & Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 2, 251-272. Bologna: il Mulino.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.
- Carlot, C., Filloque, J.M., Osborne, M., & Welsh, P. (2015). Introduction: The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis. In C. Carlot, J. M. Filloque, M. Osborne & P. Welsh (eds.) *The role of higher education in*

- regional and community development and in the time of economic crisis*, 1-18. Leicester: NIACE.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, 39-52.
- Di Rienzo, P. (2013). Lifelong learning e Università. Saperi taciti e nuove transizioni in età adulta. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 5.
- Di Rienzo, P. (2015). *Dar la palabra a la experiencia. El reconocimiento de las competencias invisibles de los adultos en la formación*. Barcelona: Laertes.
- European University Association – EUA (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.
- Evans, N. (2000). *Experiential Learning around the World: Employability and the Global Economy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2014). Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1. Bari: Progedit.
- Mead, M. (1964). *Continuities in cultural evolution*. New Haven: Yale University Press.
- Morgan-Klain, B., & Osborne, M., (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Morin, E. (2008). *Il Metodo 4. Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*. Milano: Cortina.
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning: between humanism and global capitalism. In P. Jarvis (eds.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Telfener, U., & Casadio, L. (a cura di). (2003). *Sistemica*. Torino: Bollati Boringhieri.

RESPONSABILITÀ DELLE SCIENZE PEDAGOGICHE
NELLO STRUTTURARSI DELLA FORMA MENTIS
DEI FORMATORI DEGLI ADULTI.
PISTE DI RICERCA COLTE
DAI MITI DELLA FORMAZIONE
E DALL'EPISTEMOLOGIA DELLA PRASSI

di *Andrea Porcarelli*
DOI: 10.12897/01.00114

La cultura dell'educazione dei formatori EDA si costruisce a partire dalla riflessione sulle azioni formative, ma si nutre anche di vulgate pedagogiche più o meno attendibili. Consideriamo la contrapposizione tra Pedagogia e Andragogia (Knowles), per poi esplorare alcuni miti dell'EDA che stanno nello spazio semantico dei termini: autoformazione, autodidattica, apprendimento auto-diretto. Responsabilità delle scienze pedagogiche è quella di contribuire al formarsi di un circolo virtuoso tra teoria e prassi, capace di vagliare criticamente le conoscenze elaborate in situazione.

Those who work as trainers have the responsibility towards others, themselves and the society. Here we deal with some of the responsibilities of pedagogical sciences in following the mindset structure of adult educators. Each trainer has his own culture of education (Bruner), which develops primarily through reflection on the training actions implemented “on the field”. Not only structured readings, but also “pedagogical vulgate” (more or less reliable, some of which are peculiar of Adult education – EDA) feed this culture of education.

The text begins with the myth – a classic for anyone involved in adult education – of the juxtaposition of Pedagogy and Andragogy (Knowles). It then goes on to exploring some of the myths of the EDA that are located in the semantic space of terms such as: self-training, self-study, self-directed learning. Over these issues we propose some reflections by a medieval author – Thomas Aquinas – to test the heuristic power that can be the comparison with a “classic” who has developed his ideas in times and contexts different from ours.

Specific responsibility of pedagogical sciences is to contribute to build up a “virtuous circle” between theory and practice, so that the knowledge on the situation – in practice – would be positively reflected in theory, but it could also be examined critically. This will help to appreciate the active competences, but also to avoid misunderstandings that some myths and vulgate are likely to generate.

0. Premessa epistemologica e stato della questione

La nostra attenzione si focalizza su alcune responsabilità delle scienze pedagogiche, tenendo presente che ciascuno opera alla luce di una propria cultura dell'educazione (Bruner, 2001), che si struttura a partire dai modelli formativi a cui siamo stati esposti come discendenti e attraverso la riflessione sulle esperienze sul campo. Tale cultura dell'educazione si nutre di letture strutturanti, ma anche di vulgate pedagogiche più o meno vagliate.

Spazio privilegiato per lo strutturarsi della mentalità dei formatori è l'esperienza sul campo, in quanto oggetto di attenzione riflessiva, a titolo individuale (Schön, 1993), ma anche e soprattutto all'interno di comunità di pratiche (Wenger, 2006). Si parla di svolta pratica, sia nel dibattito filosofico (Frega & Brigati, 2004), sia nella riflessione sulle prassi lavorative. Ci riferiamo ad un concetto di pratica che “include sia l'esplicito sia il tacito [...] ciò che viene detto e ciò che non viene detto [...], include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo. Molte di queste cose non verranno mai esplicitate” (Wenger, 2006, p. 59). Le dimensioni tacite della cultura della formazione degli educatori degli adulti emergono nelle loro condotte pratiche, ciascuna delle quali “in quanto coinvolge gli attori che partecipano alla sua definizione e al suo svolgimento, mette in gioco processi di negoziazione che riguardano proprio il significato delle azioni da realizzare: ciascun agente è parte attiva di questa dinamica di costruzione del significato che ha come esito la co-produzione di senso e, dunque, la generazione di

una prospettiva comune e condivisa” (Lipari, 2012, p. 121). La nostra ipotesi è che vi siano miti e vulgate che prendono forma precisamente in questo processo di negoziazione di significati e si affermano per la loro efficacia sul piano pratico, retro-agendo a livello di costruzione teorica, dopo essersi accreditati nella prassi. Proprio in questo spazio di formazione delle logiche della formazione formatori ci si può interrogare sulle responsabilità delle scienze pedagogiche nel formarsi di vulgate che possono condizionare gli stili formativi o i modelli pedagogici impliciti.

Il ruolo delle scienze pedagogiche può essere quello di garantire una riflessione critica su miti e vulgate formative, in modo da accrescere il tasso di consapevolezza esplicita di modelli e paradigmi, soprattutto nella formazione dei formatori, per garantire una maggiore flessibilità dei percorsi formativi, una pluralità dei modelli di riferimento e quindi una maggiore adattabilità alle situazioni e ai contesti. Vi sono miti e vulgate che si ritrovano nella letteratura specifica dell'EDA, dove non è irrilevante il ruolo di consapevolezze emerse dalla prassi, tanto che alcuni protagonisti (come Knowles e Mezirow) sono giunti al mondo accademico partendo dalle fila dei formatori “militanti”. In altri termini, “la responsabilità del formatore si esercita anche, e prima di tutto, nei confronti della propria concezione di formazione. Dunque l'idea di formazione, che è alla base dell'attività del formatore, finisce per riflettere, in positivo o in negativo, anche la visione etica che egli ha del proprio lavoro” (Loro, 2008, p. 99). Accenneremo ad un'ipotesi culturale dal forte potenziale euristico, ovvero quella di recuperare concetti e suggestioni da alcuni classici che abbiano affrontato tematiche proprie del dibattito pedagogico contemporaneo. Ci limitiamo qui ad un recupero esemplificativo di alcune tesi del De Magistro di Tommaso d'Aquino, che pone lucidamente questioni che vanno dall'attività dell'allievo nel processo di apprendimento, a quella svolta dal maestro, fino al tema dell'autodidattica.

1. Il mito della contrapposizione tra Andragogia e Pedagogia

Il primo mito dell'EDA che prendiamo in esame, è la contrapposizione tra Pedagogia e Andragogia che si trova in Kno-

wles. La forma chiara e schematica di tale opposizione riemerge costantemente nelle vulgate formative, il che è prova di un successo dell'idea che sopravvive ben oltre i confini temporali delle opere del nostro autore e resiste alle sue stesse precisazioni.

Egli stesso ammette di avere ecceduto in tale contrapposizione che veniva sottolineata fin dal titolo di un noto volume (Knowles, 1970), ammettendo – in uno scritto autobiografico successivo – il proprio eccesso: “A quell’epoca vedevo il modello andragogico e quello pedagogico dell’apprendimento in una relazione dicotomica e antitetica: l’andragogia era bene e la pedagogia era male o, nel migliore dei casi, la pedagogia era per i bambini e l’andragogia per gli adulti. Ecco perché il versus del sottotitolo” (Knowles, 1996, p. 72). Egli precisa di avere modificato il sottotitolo nella seconda edizione dello stesso volume (Knowles, 1980): non più *Andragogy Versus Pedagogy*, ma *From Pedagogy to Andragogy*, dichiarando di presentare “i due modelli come due insiemi distinti di presupposti riguardanti i discenti e l’apprendimento, di cui è necessario valutare l’applicabilità in ciascuna situazione” (Knowles, 1996, pp. 72-73). In realtà se si legge il quarto capitolo del volume del 1980 (pp. 40-62) la contrapposizione appare evidente, già nel paragrafo introduttivo – In principio era la pedagogia – e nel successivo – Poi venne l’andragogia –, per poi riproporre una tabella (pp. 43-44) che confronta i due modelli in termini contrappositivi, il che denuncia l’operazione puramente cosmetica del sottotitolo del volume. Permane una rappresentazione caricaturale del modello pedagogico, a cui viene facile opporre un modello andragogico ben più sensato. La logica contrappositiva si ritrova in tutte le pubblicazioni del nostro autore (cfr. Knowles, 1993, pp. 73-82), tanto che nel volume autobiografico troviamo un paragrafo – Come la penso oggi – che ripropone le due batterie di presupposti dei rispettivi modelli. Nel modello pedagogico il discente è visto come passivo:

I discenti hanno unicamente bisogno di sapere che devono imparare quello che l’insegnante insegna, se vogliono essere promossi; non hanno bisogno di conoscere come ciò che essi apprendono si applicherà alle loro vite. [...] I discenti hanno un orientamento ad apprendere che è centrato sulla materia; essi vedono l’apprendimento come acquisizione di contenuti legati alla materia [...] sono motivati ad apprendere da motiva-

tori estrinseci: i voti, l'approvazione o disapprovazione dell'insegnante, le pressioni esercitate dai genitori (Knowles, 1996, p. 74).

Se consideriamo le caratteristiche del modello andragogico vediamo che in esso “gli adulti hanno bisogno di conoscere il motivo per cui devono apprendere una data cosa, prima di intraprendere tale apprendimento [...] hanno un concetto di sé come persone responsabili delle proprie vite [...], essi sviluppano un bisogno psicologico profondo di essere considerati e trattati dagli altri come esseri capaci di autodirezione” (ivi, p. 75). Lo stesso si dica del ruolo dell'esperienza, di un orientamento nei confronti dell'apprendimento centrato sulla vita e della necessità di motivatori intrinseci, come il desiderio di migliorare il livello di autostima, la qualità della vita, la responsabilità personale, la soddisfazione sul lavoro ecc. In sostanza l'impianto teorico dell'andragogia si configura “come una tardiva propaggine dell'attivismo pedagogico, di cui riproduce, generalmente, tutto l'apparato lessicale e metodologico: si va dalla centralità dell'educando al maestro-guida autorevole e non più dispensatore rigido di saperi o competenze; dal richiamo all'interesse come centro propulsore del percorso formativo fino alla necessità di essere protagonisti autonomi del percorso stesso” (Bellatalla, 2004, p. 19). Si tratta di una teoria probabilmente troppo dipendente dall'esperienza sul campo, per cui “si può legittimamente parlare solo di tattiche (talora interessanti) per fronteggiare bisogni emergenti e contingenti” (ivi, p. 27).

Resta da chiedersi quali siano le ragioni del bisogno di creare una sorta di “convitato di pietra” (il modello pedagogico) per poi prenderne le distanze. Nella teoria andragogica vi sono sei idee-guida per la progettazione e realizzazione di interventi di EDA, che riguardano: 1) il bisogno di sapere; 2) il concetto di sé; 3) il ruolo dell'esperienza; 4) la disponibilità ad apprendere; 5) l'orientamento nei confronti dell'apprendimento; 6) la motivazione ad apprendere. Nel loro insieme tali idee costituiscono un modello didattico che deve essere pienamente operativo nella sua globalità. Per ciascuna di esse possiamo immaginare dei “fantasmi”, ovvero rischi ricorrenti di assumere atteggiamenti di segno opposto, anche inavvertitamente. Di qui – probabilmente – l'utilità pratica di raccogliere tali fantasmi in un modello organico,

che peraltro corrisponde ad alcune cattive prassi consolidate nell'insegnamento scolastico. Lo stesso Knowles, nel proporre una comparazione tra i due modelli (Knowles, 1993, p. 83), attribuisce a quello pedagogico il carattere di una ideologia, mentre presenta quello andragogico come un sistema di ipotesi, che si misurano con la prassi formativa concreta. Il dibattito attuale ha superato tale contrapposizione affermando altre categorie, come quella di Pedagogia degli adulti, intesa come “scienza dell'educazione tout court che sottolinea la portata euristica ed ermeneutica della categoria dell'adulità per la ricerca pedagogica, teoretica ed empirica” (Marescotti, 2004, p. 70). Si tratta di un buon esempio di come le scienze pedagogiche possano chiarificare i miti e i fantasmi che si annidano in alcune vulgate, portando il discorso su un piano epistemologicamente più attrezzato.

2. I miti nell'ambito dell'auto-formazione e autodidattica

Tra le parole chiave che ricorrono nell'EDA vi sono quelle che si collocano in uno spettro semantico dell'autodidattica, apprendimento autodiretto, autoformazione. Quest'ultimo appare come un concetto-ombrello che li abbraccia tutti, e “si fonda su un'idea di formazione centrata sul soggetto, valorizzato nella capacità di produrre da sé la propria autonomia formativa e di dirigere, in prima persona, il proprio percorso di crescita o di apprendimento” (Biasin, 2009, p. 11). Troviamo una buona sintesi dei tratti essenziali di tale idea in uno scritto di Pineau (2004):

Autoformarsi [...] significa operare una doppia appropriazione del potere di formazione; significa prendere in mano tale potere – diventare soggetti – ma anche applicarlo a se stessi: diventare oggetto di formazione per se stessi. Questa doppia operazione sdoppia l'individuo in un soggetto e in un oggetto di tipo molto particolare che si può chiamare autoreferenziale. Questo sdoppiamento allarga, ossigena e aumenta le capacità di autonomizzazione in quell'interstizio, intervallo, interfaccia tra etero ed eco-formazione che è, all'inizio, l'individuo (p. 28).

Si tratta di un'idea che prende forma nel contesto di una tensione dialettica, con la presa di distanza dai modelli etero-

formativi, caratterizzati da un approccio “modellante” in cui il soggetto in formazione risulterebbe fondamentalmente passivo. In tale scenario si forma il concetto di autodidattica, che in parte della letteratura che si occupa di EDA viene definito a partire dal fatto che i discenti “possono acquisire delle conoscenze tramite uno sforzo di apprendimento in cui manca l’intervento di un docente. Qui l’autodidattica si definisce in contrapposizione all’apprendimento che avviene in un ambiente didattico formale” (Tremblay & Theil, 2004, p. 41). La sottolineatura della genesi dialettica del concetto, mediante l’uso esplicito di una definizione in contrapposizione, conferma la nostra ipotesi di fondo e rilancia l’interrogativo sulla “tenuta” del concetto di autodidattica.

Ci soccorre nella nostra ipotesi interpretativa il fatto che vi siano autori che hanno esplicitamente individuato alcuni “miti” presenti nella letteratura che si occupa di apprendimento adulto, come fa Brockett (2004), identificando ben dieci miti sull’autodirezione nell’apprendimento adulto (cfr. Brockett & Hiemstra 1991), a partire da quello che si rivela più fecondo sul piano euristico per gli obiettivi del nostro lavoro, ovvero la convinzione che “l’autodirezione è un concetto assoluto, che non ammette le mezze misure [...] in questa concezione, la situazione di apprendimento è totalmente autodiretta dal discente o totalmente governata dal docente” (Brockett, 2004, p. 28). La formulazione di questo mito evidenzia il ricorrente schema dialettico di tipo linearmente “oppositivo” (come in Knowles), per cui ad un approccio didattico di tipo aperto e coinvolgente, viene contrapposto il suo contrario per poi prenderne facilmente le distanze. Brockett suggerisce come nella tensione dialettica tra autodirezione ed eterodirezione vi sia in realtà un continuum, con mille sfumature, per cui l’apprendimento autodiretto non si realizza senza un ruolo significativo dei docenti e quello che può apparire un approccio eterodirettivo non possa fare a meno di sollecitare un certo coinvolgimento dei discenti. Anche una buona lezione (Porcarelli, 2007) può essere stimolante e generare un attivismo della mente, non meno importante di un attivismo delle mani.

Altrettanto interessante è il terzo dei miti presentati da Brockett, per cui “l’autodirezione è solo l’ennesima moda passeggera nell’educazione degli adulti” (ivi, p. 80). Al di là del fatto che tale

mito viene rapidamente confutato, è interessante la consapevolezza che nell'ambito EDA vi possano essere delle mode passeggere (vulgate pedagogiche), da cui guardarsi, soprattutto se hanno rapida diffusione, che può facilitarne un acritico consolidarsi. Sulla stessa linea sta il decimo dei miti, per cui l'apprendimento autodiretto sarebbe l'approccio più indicato per gli adulti, che "viene talvolta recepito da coloro che promuovono l'autodirezione in maniera attiva, ma anche acritica", sulla scorta di un comprensibile "entusiasmo per un approccio chiaramente ricco di promesse" (ivi, p. 83).

Pellerey (2006) ci offre un quadro di più ampio respiro sull'autodirezione dell'apprendimento, per cui "le attività che mirano allo sviluppo della capacità di auto-determinazione e di autoregolazione nell'apprendimento scolastico e professionale sono certamente centrali in un sistema di formazione che procede dalla scuola dell'infanzia fino alla formazione continua degli adulti" (p. 130).

Si tratta di un'attenzione pedagogico-didattica costante, che certamente ha luogo nell'ambito EDA, ma non va esclusa, anzi va attivamente promossa, fin dalla scuola dell'infanzia. In ogni caso "si richiede che i soggetti stessi si sentano e desiderino sentirsi ed essere protagonisti della propria crescita personale, mettendo in gioco se stessi e il complesso delle proprie risorse personali" (*ibidem*).

Le puntuali analisi di varie indagini permettono a Pellerey di concludere che è possibile sviluppare competenze di autodirezione dell'apprendimento in ogni età della vita e in ogni contesto formativo, essenziale è "la constatazione che tali competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività educativa o formativa che abbia per lui senso e valore" (ivi, p. 212). Notiamo come concetti centrali in ambito EDA (autoformazione, autodidattica, autodirezione del proprio apprendimento), si strutturino con modalità che in parte dipendono da esperienze fatte sul campo, in parte possono essere rivisitate alla luce di riflessioni e ricerche nell'ambito delle scienze della formazione, che riguardano sia gli adulti, sia i soggetti di ogni età che sono chiamati ad essere protagonisti del proprio apprendimento.

3. Suggestioni da un autore medievale sul mito dell'autodidattica

Tenteremo ora di cogliere alcune suggestioni da un “classico”, con l'intento specifico di verificarne il potenziale euristico (Porcarelli, 2011 e 2008a) in ordine alla questione dell'autoformazione/autodidattica. Ci riferiamo a Tommaso d'Aquino, il cui pensiero è stato esplicitamente recuperato da autori di area personalista, nella seconda metà del XX secolo (cfr. Porcarelli, 2012a, 2012b e 2008b) e di cui qui cogliamo alcune suggestioni tratte dalla Quaestio disputata De Magistro¹.

In tale testo (art. 1, c.) egli distingue due modalità per apprendere: l'apprendimento *per inventionem*, ovvero l'apprendimento autonomo che avviene senza il supporto di un insegnamento intenzionale, e l'apprendimento *per doctrinam*, che avviene sotto la guida consapevole di un maestro. Colui che passa dalla potenza attiva all'atto in ordine alla conoscenza è l'allievo, non solo nel senso che è lui che è chiamato ad apprendere, ma nel senso che è proprio lui che deve chiamare a raccolta tutte le energie e le risorse di tipo cognitivo che possano consentirgli di compiere (attivamente) quell'atto di natura spirituale e quindi assolutamente personale che è il conoscere. Tommaso parla di un passaggio dalla potenza attiva all'atto, perché la persona che apprende ha in sé le potenzialità per poter conoscere, dunque la conoscenza di ciò che era ignoto non può essere causata dall'esterno con un'azione di modellamento, né men che meno “trasferita” dalla mente del maestro a quella dell'allievo (art. 1, ad 6um). Il maestro opera attraverso dei segni (art. 1 ad 2um e ad 11um), che oggi chiameremmo mediatori didattici, con un processo che Tommaso esplora dal punto di vista metafisico, chiedendosi quale tipo di causalità eserciti il maestro nel compiere questa azione, il cui agente principale rimane l'allievo. Si tratta di una causalità ministeriale, che un interprete di Tommaso riformula in questi termini: “il maestro è solo l'agente sussidiario delle operazioni con le quali il suo discepolo acquista sapere. L'agente principale dell'apprendimento è l'alunno, la sua mente in attività di ricerca e in moto di apprendimento è il principium interius che compie le operazioni di invenzione, di conquista, di sintesi, di ordinamento” (Nosengo, 1967, p. 102). Ogni forma di insegnamento si configura in termini attivisti, nel

senso che “tutto ciò che, in materia d’istruzione, viene dall’esterno non ha che un fine: favorire il lavoro interiore, stimolando gli allievi che sono, in definitiva, i veri responsabili del proprio progresso” (ivi, p. 103).

Possiamo comprendere le ragioni per cui Tommaso critica quella che oggi chiameremmo autodidattica, ponendo l’interrogativo: “se qualcuno possa essere maestro di se stesso” (art. 2). La risposta negativa è fondata su una premessa metafisica, per cui “ogni soggetto agente agisce in quanto è in atto e quindi, se non è in atto che parzialmente, riguardo all’effetto da prodursi, non può essere un agente a pieno titolo”², a cui consegue il fatto che “l’insegnamento comporta una piena attuazione della scienza nel docente o maestro; per cui bisogna che colui che insegna ed è maestro abbia attuato in sé in modo esplicito e compiuto quelle conoscenze che intende stimolare, per via di insegnamento, nel discepolo” (ivi, c.). Sullo sfondo della dottrina di Tommaso vi è la descrizione del sapiente fatta da Aristotele nella *Metafisica*, per cui il maestro è in grado di aiutare l’allievo in ciò che ha già compreso, inclusi i limiti della propria conoscenza, mentre è ancora “discepolo” per ciò che ancora deve scoprire. Per questa ragione nessuno può essere simultaneamente maestro e discepolo (cioè maestro di sé stesso), rispetto allo stesso oggetto di conoscenza e sotto lo stesso aspetto. Resta aperta la via dell’apprendimento autonomo (*per inventionem*) che può anche essere un effetto previsto e voluto dell’azione del maestro, il quale – mentre insegna qualcosa agli allievi – pone le condizioni perché questi possano continuare autonomamente il proprio cammino di apprendimento. La visione tommasiana dell’azione didattica rimane entro i confini di quello che oggi definiremmo il ruolo di un facilitatore dell’apprendimento, perché chi compie l’atto di apprendere (cioè di passare dalla potenza all’atto) è sempre l’allievo, anche quando questo atto ha un “debito causale” esplicito nei confronti dell’azione del maestro (cioè avviene *per doctrinam*).

4. Quali responsabilità per le scienze pedagogiche?

Sul fatto che una pedagogia della formazione debba relazionarsi vitalmente con la prassi formativa concreta, assumendo i

tratti di una metateoria dell'azione formativa, vi è una sostanziale convergenza a livello di letteratura pedagogica. Differenti possono essere le sfumature di senso con cui si immagina il costituirsi di tale metateoria e, di riflesso, il ruolo e le responsabilità della riflessione pedagogica.

Da un lato vi è chi immagina un processo fondamentalmente induttivo, che parte dall'esperienza per offrire ad essa una cornice metateorica che assume le prassi in essere come normative, perché si esclude a priori la possibilità che esse vengano normate: "Ancorando il processo formativo alle scelte dei soggetti che agiscono la formazione e liberandolo dal monopolio di un'unica cornice interpretativa, lo si pone in uno spazio potenzialmente aperto ad ulteriori significazioni [...]. Il livello epistemologico e metateorico non funge più, in questo caso, da principio di controllo della produzione del processo, poiché il processo è prodotto nelle decisioni e nelle scelte compiute volta per volta che non hanno altro sfondo se non se stesse, istituendo nuovi ambiti di azione e riflessione. Restituire all'esperienza il senso di una processualità possibile ed inconclusa esponendosi alle cose significa recuperare il senso del possibile all'interno della processualità formativa" (D'Agnes, 2012, p. 99). Si tratta di una via suggestiva e feconda, soprattutto sul piano euristico, perché può consentire l'emersione di costrutti teorici non ancora codificati, ma impliciti in scelte pratiche innovative. Anche Barbier (2004) sottolinea il fatto che "con l'evolversi delle tipologie della formazione, vediamo ugualmente evolversi le categorie intellettuali di ricerca utilizzate per approcciarle. Molte nozioni utilizzate come se si trattasse di categorie scientifiche, come ad esempio le nozioni di sapere, di capacità o di competenza, si rivelano nozioni strutturanti per l'organizzazione delle pratiche" (p. 22). Vi è però il rischio che un'analisi pedagogica della prassi che sia esclusivamente induttiva si riveli meno attrezzata per affrontare in termini critici quelle vulgate pedagogiche che proprio nelle prassi formative trovano le loro radici, come quelle che abbiamo cercato di illustrare nel presente lavoro. Di qui il tentativo di saggiare le potenzialità euristiche di alcune categorie di pensiero, tratte anche da autori "classici", per metterle a confronto con quelle che emergono dalla riflessione sulla prassi.

Responsabilità della pedagogia e delle altre scienze della educazione è quella di presidiare con competenza epistemologica il circolo virtuoso che si innesca tra teoria-prassi-teoria nel campo della formazione EDA, come in qualsiasi campo di lavoro educativo. In questo campo specifico si aggiungono, alle responsabilità scientifiche che sempre le competono, alcune responsabilità supplementari, derivanti dal “peso specifico” di alcune vulgate pedagogiche che emergono nella prassi e sono rese autorevoli dai loro eventuali successi operativi.

Note

¹ Tommaso d’Aquino, *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 11. Per le citazioni useremo la modalità “canonica” in uso tra gli studiosi di Tommaso, indicando l’articolo e la parte di articolo a cui ci si riferisce (“c.” = corpus articoli; “ad 1um” = risposta alla prima obiezione ecc.), in modo che i riferimenti siano consultabili in qualsiasi edizione.

² Ivi, c.; tanto in questo passaggio, come in quello che segue abbiamo preferito una nostra traduzione, rispettosa del testo di Tommaso, concepita in modo da evitare alcuni equivoci che si determinano con traduzioni apparentemente letterali. In particolar modo il termine perfectus/perfecte, che in genere viene tradotto con “perfetto” è stato reso in questo caso con “agente a pieno titolo” e similmente si è proceduto nella citazione successiva.

Riferimenti bibliografici

- Barbier, J.M. (2012). Tendenze di evoluzione della formazione degli adulti. In G. Alessandrini (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Barbier, J.M. (1986). *Agir dans L’espace public. Les formes de l’action*. Paris: Éditions de l’EHESS.
- D’Agnese, V. (2012). *Responsabilità e incertezza nel processo formativo*. Napoli: Liguori.
- Bellatalla, L. (2004). Pedagogia degli adulti?. In L. Bellatalla, E. Marecotti & P. Russo, *L’ossimoro intrigante. Studi di Pedagogia degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.

- Bellatalla, L., Marescotti, E., & Russo, P. (2004). *L'ossimoro intrigante. Studi di Pedagogia degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2009). *Che cos'è l'autoformazione*. Roma: Carocci.
- Brockett, R.G. (2004). Resistenza all'autodirezione nell'educazione degli adulti: miti e fraintendimenti. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brockett, R.G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. New York: Routledge & Keagan Paul.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli. (Prima edizione originale 1996)
- Frega, R., & Brigati, R. (a cura di). (2004). *La svolta pratica in filosofia. Vol I – Grammatiche e teorie della pratica*. Macerata: Quodlibet.
- Knowles, M.S. (2004). L'apprendimento autodiretto. Una guida per i discenti e i docenti. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles, M.S. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli. (Prima edizione originale 1973).
- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge-The adult education company.
- Knowles, M.S. (1970). *Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Lipari, D. (2012). *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Loro, D. (2008). *Formazione ed etica delle professioni. Il formatore e la sua esperienza morale*. Milano: FrancoAngeli.
- Marescotti, E. (2004). Parole e concetti della pedagogia degli adulti. In L. Bellatalla, E. Marescotti & P. Russo, *L'ossimoro intrigante. Studi di Pedagogia degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (2004). Una teoria critica dell'apprendimento auto diretto. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nosengo, G. (1967). *La persona umana e l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pineau, G. (2004). L'autoformazione nel corso della vita: tra l'etero e l'ecoformazione. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Porcarelli, A. (2015). *Saper guardare al di là degli occhi. Come percorrere i sentieri della vita imparando dalle proprie esperienze*. Bologna: Diogene Multimedia.

- Porcarelli, A. (2012a). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Porcarelli, A. (2012b). Tommaso nella formazione della pedagogia di Gino Corallo. In C. Nanni & M.T. Moscato (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*. Roma: LAS.
- Porcarelli, A. (2011). Il laboratorio sui classici pedagogici: un contributo alla costruzione della “forma mentis” di insegnanti e formatori. In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, 2. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Porcarelli, A. (2008a). Funzione euristica dei “classici” pedagogici nella ricerca teorica in Pedagogia generale. In S.S. Macchietti & G. Serafini (a cura di), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Porcarelli, A. (2008b). Il Ruolo di S. Tommaso d'Aquino nel pensiero pedagogico di Nosengo. In L. Corradini (a cura di), *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM*. Leumann (TO): Elle Di Ci.
- Porcarelli, A. (2007). Le azioni didattiche: la lezione. In M.T. Moscato (a cura di), *Insegnare scienze umane*. Bologna: Clueb.
- Quaglino, G.P. (a cura di). (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. (Prima edizione originale 1983)
- Tommaso D'Aquino (2005). *Quaestiones disputatae de veritate*, 3 voll. Bologna: ESD. (Prima edizione originale 1268-1272).
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation: pour apprendre autrement*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tremblay, N.A., & Theil, J.P. (2004). Un modello concettuale di autodidattica. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Prima edizione originale 1996).

IL BILANCIO DI COMPETENZE TRA NARRAZIONE E TRANS-FORMAZIONE

di *Marianna Capo, Maria Navarra*
DOI: 10.12897/01.00115

Le diverse declinazioni del *Bilancio di Competenze* afferiscono a diversi e molteplici orientamenti teorici. Nello specifico dei percorsi di bilancio realizzati nell'ambito delle attività formative del centro di Ateneo "Sinapsi", la prospettiva adottata integra sia un approccio relazionale sia uno basato sull'immagine di sé. Il Bilancio di Competenze ha una funzione orientativa tesa a promuovere negli studenti competenze idonee ad assumere un atteggiamento critico e costruttivo. Nei percorsi di bilancio implementati presso il centro "Sinapsi" l'utilizzo di dispositivi narrativi nell'ambito dei processi di apprendimento si rivela fondamentale nei percorsi di riconoscimento delle competenze sviluppate nei diversi contesti formali, non formali ed informali.

Multiple declinations of the Skills Assessment belong to different theoretical approaches. Specifically, trainings realized at the university center "Sinapsi" adopt a perspective that combines both a relational approach and one based on the image of oneself. The Skills Assessment has a guidance function to promote the students' skills needed to take a critical and constructive attitude. In the context of the trainings implemented at "Sinapsi" center, the use of narrative devices as part of the learning process, is crucial in the recognition of skills developed in formal, non-formal and informal contexts.

Le diverse declinazioni del Bilancio di Competenze afferiscono a diversi e molteplici orientamenti teorici. Nello specifico dei percorsi di bilancio realizzati nell'ambito delle attività formative del centro di Ateneo "Sinapsi"¹, la prospettiva adottata integra sia un approccio relazionale sia uno basato sull'immagine di sé. Da un punto di vista teorico, l'approccio relazionale fa riferimento alle teorie di Rogers (1970); dal punto di vista metodologico esso

è centrato sulla relazione utente-operatore. L'obiettivo principale del bilancio è promuovere consapevolezza attraverso metodologie che puntano all'ascolto e alla valorizzazione della dimensione soggettiva della competenza. Il gruppo è una cornice entro cui la formazione si realizza sollecitando configurazioni diverse a seconda delle caratteristiche personali degli studenti; esse sembrano essere decisive per organizzare la propria esperienza in rapporto all'immagine che ciascuno costruisce di se stesso, nel fronteggiare i diversi compiti evolutivi (Super, 1957).

Il bilancio basato sull'immagine di sé contribuisce ad attivare uno sguardo nuovo sulla rappresentazione che il soggetto possiede di sé stesso come studente-protagonista della sua storia formativa, capace di agire attivamente e trans-formativamente nel contesto in cui è inserito (Bandura, 1997). In tal senso, le competenze sono il prodotto della partecipazione entro comunità di pratiche e di processi di negoziazione dei significati (Wenger, 1998). La formazione con i giovani adulti, che transitano dalle classi di scuola secondaria all'università, si basa "sull'imparare a riflettere innanzitutto con e su se stessi, a promuovere i propri talenti, ad acquisire al più presto possibile un'indipendenza intellettuale e creativa" (Demetrio, 1995, p. 167). Il Bilancio di Competenze ha altresì una funzione orientativa tesa a promuovere negli studenti competenze idonee ad assumere un atteggiamento critico e costruttivo, finalizzato a saper progettare, decidere e operare scelte soddisfacenti.

L'orientamento conferma la sua valenza formativa in quanto si pone come obiettivo prioritario quello di educare alla scelta e, preliminarmente, quello di educare alla progettualità. Valorizzare la dimensione formativa dell'orientamento significa contribuire a fornire una direzione orientativa che Domenici (1995, p. 39) definisce diacronico formativa che, evolvendosi, è finalizzata a "far percepire a ciascuno la posizione spazio-temporale della propria individualità, compresa la collocazione del proprio progetto di vita in uno scenario sociale locale, nazionale e persino planetario mutevole".

La funzione orientativa è specifica e pertinente nelle fasi di transizione più significative, cioè quelle fasi legate, ad esempio, all'ingresso all'università, nel mondo del lavoro e anche a cam-

biamenti personali significativi. Nella specifica situazione universitaria, ciò che occorre è la pertinenza dell'intervento rispetto alla specifica domanda di formazione/orientamento, che consiste nel trasferimento di competenze strategiche e trasversali rispetto alle differenti situazioni personali e formative, in cui trovano cittadinanza anche le iniziali esperienze lavorative che i giovani sono soliti intraprendere.

Nella società della conoscenza, la competenza strategica costituisce un costrutto emergente che riguarda – come scrive Aureliana Alberici – una disposizione fondamentale, flessibile e adattiva, legata alle capacità individuali di ri-conoscersi (darsi un valore), di attribuire significato, di orientarsi (collocarsi nel tempo, nello spazio), di scegliere (responsabilità), di comunicare (partecipazione), di progettare (*agency*, risoluzione di problemi/innovazione); si fa pertanto riferimento alle dimensioni del sapere e dell'agire, dimensioni quest'ultime da implementare e sviluppare e che possono definire il profilo personale, culturale e professionale dei giovani adulti, in rapporto ai diversi contesti formativi, sociali e professionali (Alberici, 2004, pp. 155-175). La “competenza strategica” (Alberici, 2009, p. 7) è implicata nella rielaborazione e riprogettazione della propria storia; raccontandosi gli studenti chiariscono a se stessi le ragioni del proprio esistere, in altre parole divengono consapevoli delle proprie caratteristiche e delle proprie risorse.

Il lavoro volto ad una ri-costruzione del proprio progetto formativo e personale ha luogo in uno spazio grupppale che predilige la circolarità tra soggetto, gruppo e facilitatore, favorendo il dialogo nei processi riflessivo/trans-formativi legati alle biografie di vita² (Mezirow & Taylor, 2009). Tale lavoro di gruppo, in primo luogo, sostiene lo sviluppo di consapevolezza circa la costellazione di significati che ha orientato la scelta di intraprendere un percorso universitario e la rappresentazione del proprio “lavoro di studente”; viene dato rilievo a quanto gli apprendimenti maturati in contesti formali, non formali ed informali possano essere utilizzati e canalizzati in un progetto di sviluppo in linea con la storia personale e formativa.

Lo spazio narrativo-autobiografico, promuovendo la connessione tra passato e presente, diviene luogo di adultizzazione (p.

35). La narrazione, per il suo carattere di “coniugazione della realtà al congiuntivo” (Bruner, 1992; 2002), esprime “un desiderio, un ordine, una esortazione, oppure un evento contingente, ipotetico o previsto” e rievocare gli eventi della propria storia di vita, e dunque anche di quella formativa, agevola la ricostruzione del proprio percorso, mattone dopo mattone, in maniera coerente, collegando passato e presente alla dimensione futura e alle relative possibilità. In Alheit (1995) vi sono due concetti chiave che si intrecciano nel governare le vite e le disposizioni verso se stessi, di cui tener conto quando si studiano i processi di apprendimento e trasformazione: struttura e soggettività.

In condizioni normali, infatti, la decisionalità individuale, è legata a “processori esterni” come l’abitudine e le tradizioni, in cui vi è una parte biografica continuamente necessaria e utilizzata dalla persone, che tende a diventare latente e prescrittiva e costituisce le strutture di fondo dell’esperienza.

In situazioni particolari, invece, intervengono l’autonomia e la decisionalità che invitano a letture nuove delle situazioni e quindi ad azioni trasformative.

Il concetto bruneriano di realtà al congiuntivo, come luogo di possibilità, si coniuga con il concetto di vita non vissuta di Alheit (1995) nel senso di possibilità “scartate”, ossia non considerate poiché alternative ad altre invece perseguite. La narrazione rappresenta un dispositivo innovativo nell’ambito dei processi di apprendimento in quanto riconduce il soggetto al centro ed è uno strumento fondamentale nei percorsi di riconoscimento delle competenze sviluppate nei diversi contesti formali, non formali ed informali (Reggio & Righetti, 2013). Il giovane adulto, mediante la narrazione, esperisce i suoi apprendimenti, cioè impara a pensare e comunicare in termini narrativi, a documentare il proprio processo formativo continuo.

In questo contesto, il senso della scrittura autobiografica non è quello di ricostruire il ‘vero’ processo di formazione che abbiamo vissuto, ma è quello di mettere ordine e prendere coscienza di quei vissuti che spesso accadano senza che ne acquisiamo consapevolezza. Lavorare sulla propria biografia consente di diventare consapevoli di quei contesti e di quelle relazioni che più hanno inciso sulla propria storia di vita (Mortari, 2003).

Strumenti trans-formativi

I dispositivi utilizzati promuovono la ricognizione soggettiva delle competenze attraverso la ricostruzione delle esperienze in una prospettiva in cui i frammenti autobiografici stimolati dal bilancio vengono intesi come un processo di rielaborazione dell'esperienza, attraverso la quale al soggetto è data l'opportunità di cogliere il senso e la direzione di ciò che fa. All'interno del training di Bilancio di Competenze, in un primo momento, gli studenti sono invitati a scrivere di sé, a recuperare frammenti autobiografici, a dare loro matericità attraverso la scrittura. Successivamente, viene loro proposta l'opportunità di socializzazione delle storie (Bruner, 1992; 2002). La condivisione, accompagnata talvolta da resistenze, abilita gradualmente all'ascolto della storia dell'altro, abilita all'ascolto e al rispetto della propria storia, così facendo si impara anche ad andare incontro all'umanità dell'altro, comprendendo il valore della storia altrui. Nel raccontarsi, infatti, si prendono le distanze da sé, come se si stesse ragionando della vita di qualcun altro. Si tratta di un atto mentale peculiare, di una preziosa modalità di apprendimento definita da Duccio Demetrio "bilocazione cognitiva" intesa come "capacità di scoprirsi dotati della possibilità di dividersi senza perdersi [...] è la capacità di [...] abitare il presente e contemporaneamente il passato o il futuro; di riscoprirsi attraverso l'immagine di un altro da sé" (Demetrio, 1995, p. 20). "La mia storia formativa" (Capo, 2015) è un dispositivo per la promozione personale utilizzato con l'obiettivo di supportare gli studenti nella ricostruzione e presentazione della propria storia personale di formazione, con particolare attenzione ai vari contesti formali, non formali ed informali. Tale dispositivo, articolato in n. 6 sezioni di approfondimento, è funzionale all'attivazione di una ricognizione e riflessione soggettiva circa le esperienze formative personali, ma anche all'intercettazione delle aspettative e delle aspirazioni dello studente. Gli studenti sono invitati a condividere tessere della loro storia, attraverso supporti iconografici, e narrativi (ad es. poesie, canzoni, testi in prosa)³. Il dispositivo ricognitivo "*My skills Patchwork*" è finalizzato a promuovere una sintesi creativa dei contenuti esplicitati nella scheda "La mia storia formativa", e si sviluppa su due registri: scritto, at-

traverso la compilazione di un'apposita scheda, e orale, funzionale ad una condivisione di gruppo. Grimaldi e Avallone (2005) ritengono che l'obiettivo principale di un bilancio di competenze sia quello di: "facilitare un pensiero progettuale [...] per sostenere il soggetto nel passaggio da un futuro impensabile ad un futuro progettuale. Gli autori (p. 4) indicano tre passaggi fondamentali che sottendono l'articolazione del percorso:

- riconoscersi la possibilità di desiderare, di avere aspirazioni, sogni ed ambizioni;
- conoscere ed esplorare le forze in gioco: risorse, vincoli, competenze, capacità, limiti che facilitano o ostacolano la realizzazione di queste aspirazioni;
- riuscire a definire un obiettivo professionale e costruire un progetto personale.

In questo senso gli studenti che prendono parte al percorso sperimentano nuove opportunità formative, avvalendosi delle metodologie narrativo-autobiografiche. Tutti posseggono un vissuto intimo, unico ed irripetibile che ha bisogno, attraverso attività didattiche dedicate allo scopo, di trovare una via di esplicitazione. La narrazione di sé si prefigura un'occasione preziosa di trasformazione dell'esperienza, traendo da essa nuovi significati e sviluppando una consapevolezza soggettiva più profonda. Narrendo di sé l'attenzione è, infatti, focalizzata sullo spostamento dal fare esperienza all'avere esperienza, attraverso un lavoro di riflessione su quanto si è fatto, e si potrebbe fare, dal momento che "l'esperienza non è data ma va costruita e significata", e la finalità delle narrazioni personali è principalmente quella di "permettere che i due elementi, il passato ed il possibile, coesistano.

Nell'autobiografia una dialettica senza fine s'instaura tra questi due elementi (Bruner, 2002, p. 16). Oltre ad essere uno strumento educativo e formativo, il racconto di sé mostra anche il suo potere "curativo"; è occasione di riflessione e di cura, di cura di sé laddove la dimensione cognitiva si mescola ad elementi emozionali, motivazionali, desideriali (Formenti, 1998). Il percorso di Bilancio di Competenze, con l'ausilio di dispositivi narrativi, si configura come un processo attraverso il quale lo studente naviga at-

traverso il proprio percorso formativo in funzione degli obiettivi che vuole raggiungere (Le Boterf, 1994).

Note

¹ Il centro di Ateneo “Sinapsi” (Servizi per l’inclusione attiva e partecipata degli studenti universitari) afferisce all’Università degli Studi di Napoli “Federico II” e offre servizi gratuiti nell’ambito del successo formativo e sostegno psicologico.

² Tale metodologia fa riferimento al modello tripolare di Pineu (2003). Per un approfondimento si rimanda a Pineau, G. (2003). *Le storie di vita*. Milano: Guerini.

³ L’utilizzo di supporti materiali favorisce la socializzazione iniziale poiché la loro tangibilità sostiene lo studente nell’atto di mostrare all’altro contenuti “delicati”.

Bibliografia

- ISFOL (2004). *Apprendimento di competenze strategiche. L’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., & Demetrio, D. (2004). *Istituzioni di Educazione degli Adulti*. vol. 2. Milano: Guerini Studio.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite Editrice.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (2007). *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Capo, M. (in press). My Patchwork skills: un dispositivo di ricognizione/promozione personale. In M. Striano & R. Capobianco (a cura di), *Il bilancio di competenze all’università: esperienze a confronto*. Napoli: Fredericiana Editrice Universitaria.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l’autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e associati.

- Frabboni, F. (2000). Disciplinarietà e trasversalità: sapere, comprendere, inventare. In E. Bertoni & G. Rodano (a cura di), *Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione – Il laboratorio della Riforma. Autonomia, Competenze e Curricoli*, 1. Firenze: Le Monnier.
- Freda, M.F., & Perna, A. (2006). Il Bilancio di Competenze come processo narrativo di connessione tra sé e contesto. *Psicologia Scolastica*, 5, 2, 175-196.
- Grimaldi, A., & Avallone, F. (a cura di). (2005). *Percorsi di orientamento. Un'indagine nazionale sulle buone prassi*. Roma: ISFOL.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Ed. de l'Organisation.
- Levy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Mezirow, J. (2003). *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétéro et l'écoformation. *Éducation Permanente*. 25-39, 78-79.
- Pineau, G., & Legrand, J. (1993). *Les histoire de vie*. Paris: Puf.
- Pineau, P. (2000). *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Raineri, M. L. (2003). *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*. 3. Milano: FrancoAngeli.
- Ruffini, C., & Sarchielli, V. (2001). Nuovi sviluppi delle metodologie e degli strumenti per il bilancio di competenze. In C. Ruffini, & V. Sarchielli (a cura di), *Il bilancio di competenze – Nuovi sviluppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Row.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

INNOVAZIONE SOCIALE E BENESSERE DELLA COMUNITÀ:
IL CASO DI STUDIO “SUMMER SCHOOL
DI ARTI PERFORMATIVE E COMMUNITY CARE”
IN SALENTO

di *Ada Manfreda*
DOI: 10.12897/01.00116

In questo saggio presentiamo un modello di formazione-ricerca-intervento la cui finalità è quella di innescare processi di attivazione comunitaria per la promozione di empowerment e capabilities comunitari, in un’ottica di sviluppo e innovazione sociale.

Il modello si chiama ACL (Action Community Learning) ed è un dispositivo narrativo-performativo complesso, nato dall’esperienza maturata principalmente nella Summer School di Arti Performative e community care, che realizziamo da quattro anni nelle comunità del territorio salentino, con lo spinoff universitario EsperO, nato nel 2009 attorno alla cattedra di Pedagogia Sperimentale dell’Università del Salento, che realizza ricerca applicata nel campo della formazione esperienziale e outdoor.

In this paper, we present a model of training-research-intervention whose purpose is to trigger community activation processes for the promotion of community empowerment and capabilities to favour development and social innovation.

The model is called ACL (Action Community Learning) and consists of a complex narrative-performative device, born from experiences primarily arising in the Summer School of Performing Arts and Community Care, which has been held for the last four years in the communities of the Salento region, by the university spinoff EsperO – born in 2009 around the chair of Experimental Education in University of Salento –, which carries out applied research in the field of experiential and outdoor education.

One component, essential and distinctive of the social innovation, is to have its pin in relational ties of people, and in their emerging needs, or those already emerged but not yet satisfied.

Therefore it makes sense to talk about social innovation, mainly in territorial situations characterized by unmet needs, wasted resources, environmental emergencies and/or social.

Social innovation is not only to find innovative responses to the needs, but it is: find innovative answers managing to draw novel ways of decision and action, which are based on a functioning of reticular and non-hierarchical interactions, the full involvement and participation of the social actors, on the definition of new social roles, on the increase in value of material and human resources under-utilized, or those that are not recognized as such. The results of social innovation are therefore always necessarily, social results. It's fundamental: cooperation, contamination between pluralities, the imagination and the collective creativity, dissemination and sharing of practices. The impact of social innovation is much more meaningful and effective if the process of community involvement is truly inclusive. We add that all this must be developed within a horizon of sustainability, both process and results. Sustainability does not refer to purely economic aspects; but the sustainability is environmental, social and cultural sustainability. I would stress the importance of these adjectives, as they are crucial to the social researcher who wants to build models of intervention in favor of social innovation: attention is required to safeguard the reproducibility of community ties. Reproducibility of community ties mean existence and maintenance, within a given territorial context, of the conditions so that individuals have trust in each other, cooperate with each other, are inscribed in a plot, rich enough and recursive, of interrelations among members of their own community, to share horizons common and easily reach agreements on common goals.

ACL model tries to act in this direction.

1. Innovazione sociale, benessere e capacitazione

L'espressione 'innovazione sociale' è certamente oggi una di quelle più evocate, ma anche quella che conta un ventaglio di definizioni molto differenziate tra loro e spesso poco conciliabili, a

dimostrazione della complessità di questo costrutto ma soprattutto, credo, della sua applicazione.

Ritengo appropriato e convincente riferirci alla definizione che ci viene offerta dal Libro bianco sull'innovazione sociale, scritto da Robin Murray, Julie Caulier Grice e Geoff Mulgan: "Definiamo innovazioni sociali le nuove idee (prodotti, servizi e modelli) che soddisfano dei bisogni sociali (in modo più efficace delle alternative esistenti) e che allo stesso tempo creano nuove relazioni e nuove collaborazioni. In altre parole, innovazioni che sono buone per la società e che accrescono le possibilità di azione per la società stessa" (Murray, Caulier Grice & Mulgan, 2010).

Una componente essenziale e caratterizzante l'innovazione sociale è l'aver il suo perno nei legami relazionali delle persone e nei loro bisogni emergenti, ovvero su quelli già esplicitati ma non ancora soddisfatti. Ciò comporta che essa vada riferita principalmente a situazioni territoriali caratterizzate da bisogni insoddisfatti, risorse sprecate, emergenze ambientali e/o sociali.

Con riferimento al suo farsi, l'innovazione sociale non è tale perché, o non soltanto perché, riesce a trovare risposte innovative ai bisogni, ma perché lo fa riuscendo a disegnare modalità inedite di decisione e di azione, basate su di un funzionamento reticolare e non gerarchico delle interazioni, sul pieno coinvolgimento e partecipazione degli attori sociali, sulla definizione di nuovi ruoli sociali, sulla messa in valore di risorse materiali e umane sotto-utilizzate o non riconosciute come tali. I risultati che l'innovazione sociale consegue sono pertanto sempre necessariamente risultati sociali. È evidente dunque la dimensione collettiva e corale che debbono assumere le azioni che intendano perseguire innovazione sociale: sono fondamentali la cooperazione, la contaminazione di pluralità, l'immaginazione e la creatività collettiva, la diffusione e condivisione di pratiche. L'impatto dell'innovazione sociale è tanto più pregnante ed efficace quanto più è inclusivo il processo di coinvolgimento della comunità. Aggiungiamo che tutto questo deve svilupparsi entro un orizzonte di sostenibilità. Questo è senza dubbio un altro concetto chiave: la sostenibilità dei processi e dei risultati, la quale non si riferisce agli aspetti meramente economici; assume una rilevanza fondamentale, nel costrutto di innovazione sociale, la sostenibilità ambientale, sociale e culturale. Vorrei sot-

tolinare l'importanza di questi ultimi aggettivi, in quanto sono decisivi per il ricercatore sociale impegnato nella costruzione di modelli di intervento a favore dell'innovazione sociale: essi infatti implicano un'attenzione alla salvaguardia della riproducibilità dei legami comunitari. Riproducibilità dei legami comunitari vuol dire esistenza e mantenimento, entro un dato contesto territoriale, delle condizioni affinché gli individui abbiano fiducia gli uni degli altri, cooperino tra loro, siano iscritti in una trama sufficientemente ricca e ricorsiva di interrelazioni tra i membri della propria comunità, condividendo orizzonti di senso comuni e pervenendo facilmente ad accordi su comuni obiettivi da raggiungere. Spesso è proprio la riproducibilità ad essere messa in crisi da azioni e progetti che forti del loro contenuto tecnicamente qualificato, peccano tuttavia di ascolto delle istanze territoriali e soggettive e propongono soluzioni che, seppur eccellenti di per se stesse, sono avulse dal contesto entro cui vengono proposte, ovvero non arrivano da dentro un processo condiviso e co-evolutivo per il quale la comunità sia pervenuta ad essi attraverso progressivi steps di apprendimento-rielaborazione-riconfigurazione. Per non parlare poi di quei progetti che operano una identificazione totale di innovazione sociale con innovazione tecnologica, risolvendo tout court la prima nella seconda, ma questo aspetto del rapporto "tecnologia-progetto d'uso" richiederebbe una trattazione a sé. In questa sede vorrei rimarcare il fatto che intaccare la riproducibilità dei legami comunitari produce una frammentazione del tessuto sociale in tante individualità che ripiegano su loro stesse e disinvestono dalla vita comunitaria. Una comunità ricca di legami ha molte più probabilità di innescare processi costruttivi, costituisce un contesto maggiormente capacitante anche per il soggetto singolo, vive dunque una condizione di empowerment, ha la capacità di autodeterminare le condizioni del proprio benessere. Il concetto di benessere è molto interessante perché si connette strettamente con quelli di innovazione, sostenibilità e riproducibilità dei legami sociali. Fino a non molto tempo fa il benessere era identificato dalla cultura e dalla scienza occidentali come benessere economico e il PIL di una nazione costituiva il principale indicatore di sviluppo. Negli anni '70 del Novecento alcuni studiosi di ambito sociale e ambientale avevano elaborato e promosso il

concetto di “qualità della vita”, poi negli anni ’90 si erano fatte strada nel dibattito questioni legate allo “sviluppo sostenibile”. Negli ultimi decenni dunque si è cominciato a rivedere l’accezione esclusivamente economica del concetto di benessere e a mettere in questione cosa potesse effettivamente indicare il PIL e cosa piuttosto lasciasse fuori in termini di dimensioni sociali che pur avevano un ruolo significativo nella determinazione di uno “stato di benessere”¹. Nel quadro del dibattito internazionale sul “superamento del PIL”, ovvero di parametri meramente economici, si sono fatti sempre più strada una serie di altri indicatori di carattere sociale e ambientale: molto interessanti ci appaiono il World Happiness Index, o il Sustainable Society Index, ma ve ne sono anche altri. A livello italiano l’Istat, insieme ai rappresentanti delle parti sociali e della società civile, ha sviluppato un approccio multidimensionale, denominato BES (Benessere Equo e Sostenibile), che integra l’indicatore dell’attività economica, il Pil, con misure delle fondamentali dimensioni sociali e ambientali del benessere, e con misure di disuguaglianza e sostenibilità economica, sociale e ambientale².

Benessere, felicità diffusa, qualità della vita, inclusione, sono dimensioni fondamentali e urgenti della riflessione e della ricerca sociale nelle società contemporanee, rispetto a cui individuare strategie e modelli di azione, concepiti a più livelli e che abbiano come obiettivi prioritari la giustizia sociale, la dignità umana, la cittadinanza attiva e responsabile. L’approccio delle capacità di Martha Nussbaum offre, da questo punto di vista, un quadro teorico molto proficuo, per il suo precipuo carattere valutativo ed etico. Esso ci aiuta a sottolineare come il costrutto di ‘cittadinanza’ debba essere emancipato totalmente da una concezione autoritaria e burocratica. La cittadinanza attiva è una condizione di agire politico a carattere sociale e profondamente ludico, entro cui i soggetti sono liberi di sperimentare modalità di relazione, attivare le risorse reciproche, provare combinazioni di esse, esprimere quindi “capacità combinate” (Manfreda, 2014b). È evidente la sintonia di questi discorsi con la definizione di “innovazione sociale” che abbiamo su richiamato. La ricerca sociale, in quest’ottica, può svolgere un ruolo e dunque assumere un senso fortemente emancipante e capacitante, volto a stimolare, facilitare e garantire

l'esercizio delle energie costruttive e propositive manifeste ed implicite degli attori di un determinato contesto di intervento.

2. *Il modello ACL per la community care*

A partire dallo scenario teorico e di macro-contesto fin qui illustrato, da alcuni anni a questa parte ci siamo interrogati su quale potesse essere un modello epistemologico e metodologico adeguato a guidare una ricerca-intervento che voglia agire nel senso della promozione della comunità e della innovazione sociale.

La nostra cornice epistemologica, da cui siamo partiti per rispondere a questa domanda, si iscrive entro una pedagogia generativa, emancipante liberatoria (Colazzo, 2006; 2009; 2011a; 2011b) e affonda i suoi presupposti teorici in un approccio al soggetto e all'agire sociale di tipo socio-semiotico-sistemico. L'Io è processo semiotico (Sebeok, Petrilli & Ponzio, 2001), relazionale-dialogico con l'Alterità, che costituisce continuamente e dinamicamente l'identità, ossia quel confine permeabile non già definito una volta per tutte ma in divenire, delimitabile necessariamente e soltanto nel rapporto con l'altro. Tale confine pone costantemente la chiusura organizzazionale dell'organismo (che è autopoietico) instaurando un dentro e un fuori l'organismo, vale a dire ciò che volta a volta dell'alterità viene incluso/escluso.

È un processo paradossale che apre la chiusura della forma dell'organismo per poterla ristabilire continuamente, ma mai identica a sé stessa, bensì trasformata da ciò che il processo Io ha incluso/escluso nell'atto interpretativo e dialogico con l'alterità³. Questa attività di integrazione da cui scaturisce conseguentemente una modificazione è apprendimento. L'identità come processo dunque, interattivo e dinamico, di adattamento tra possibilità, istanze, esigenze di un dentro e le risorse dell'ambiente, con contaminazioni reciproche, ricorsive e retroagenti. Anche l'agire sociale è dentro questo processo semiopoietico, ossia di significazione, possiamo anzi dire che questo funzionamento si ripete in tutti i sistemi organizzati, dal micro al macro.

A livello macro, ossia di gruppo sociale di appartenenza, o più oltre di comunità di appartenenza, il "bordo" identitario, ossia la

“cultura locale”, suggerisce delle configurazioni privilegiate di senso che rappresentano dei vincoli di sistema, contestuali, che sono certamente ed evidentemente sempre e comunque dei sistemi di segni interpretanti, e che di fatto operano come dei frame, ossia delle cornici di senso, in qualche misura stabili, che definiscono cosa sia o non sia pertinente (si tratta di una pertinenza semiotica e sociale insieme) volta a volta nel processo di significazione⁴. Il frame di cui parliamo è socio-culturale. L’atto interpretante del soggetto si realizza entro questa cornice di pertinenza e per tale ragione ogni sua interpretazione di un segno rivela sempre la relazione dell’interpretante con il proprio contesto, il suo posizionamento rispetto ad esso (Manfreda, 2014a).

Entro questa cornice teorica di soggetto e di agire sociale come processi semiotici, abbiamo lavorato a ridefinire un concetto chiave di un agire pedagogico ed educativo che possa configurarsi come emancipante e produttivo di capacitazione per i soggetti, ossia il concetto di bisogno. Proponiamo una definizione di bisogno in un’accezione positiva, vale a dire come una risorsa, soggettivamente significativa e pedagogicamente rilevante: risorsa da interrogare ed interpretare e mettere in forma per giungere al progetto. Il Bisogno è da intendersi pertanto come uno “spazio semiotico” che viene istituito dall’Io che si narra in termini di memoria e progetto insieme e contemporaneamente, in quanto ricostruzione nel “qui ed ora”, a posteriori, di un “là ed allora” (memoria) e che contiene anche le ipotesi di replicabilità e continuazione del posizionamento del soggetto (progetto) nello scenario di riferimento. Il rapporto dinamico tra racconto di memoria e racconto di progetto, il loro implicarsi reciprocamente, definisce uno spazio che necessita di essere interpretato, uno spazio di “lavoro” possibile, uno spazio di senso potenziale, tutto da scavare, di rielaborazione e ri-significazione di sé sollecitato dal doppio e contestuale sguardo all’indietro e in avanti, e dalla lettura del contesto di vita/lavoro entro cui si è iscritti, uno spazio di apprendimento. Evidenziamo qui come questa definizione di bisogno, questo suo essere un campo di possibilità che il soggetto può esplicitarsi e declinare in una progettualità per sé ne fa il punto necessario di partenza di ogni intervento. Occorre quindi partire da lì, dal bisogno, dalla sua emersione e costruzione nell’atto del suo

esplicitarsi e ciò non è una fase distinta e autonoma rispetto all'intervento, ma lo è già a tutti gli effetti, ne è parte integrante. Le conseguenze che abbiamo ricavato è la definizione di un modello che abbiamo denominato ACL, ossia Action Community Learning: una specifica modalità di realizzare ricerca, formazione e intervento, in forma strettamente integrata. ACL tenta di coniugare narrazioni, arti performative e media, per l'empowerment comunitario e l'innovazione sociale. Da quattro anni applichiamo questo modello sul campo, avendolo sperimentato e messo a punto nel corso di una pluralità di esperienze condotte negli anni sul territorio salentino. Il dispositivo, da un punto di vista metodologico, si rifà alla cornice teorica della ricerca-intervento, e rivisita in modo originale WebQuest (nella versione storica e in quella aggiornata denominata New-webquest) e le metodologie che vanno sotto l'etichetta di Living Lab. Inoltre trae i suoi fondamenti epistemologici e metodologici da una pluralità di esperienze che hanno nutrito i molti rivoli dell'attivazione sociale mediante i dispositivi performativi: la tradizione italiana dell'animazione sociale e animazione teatrale, la pedagogia libertaria di Raffaele Laporta, fautore dell'autoeducazione della comunità, quella sudamericana di Paulo Freire, di Augusto Boal, di José Antonio Abreu, la socioanalisi di Georges Lapassade, talune suggestioni di Ivan Illich, la capacitazione di Amartya Sen e di Martha Nussbaum, le teorie e le pratiche del digital storytelling.

Nella nostra prospettiva, comunità informali possono esercitare forme di agency collettiva per pervenire a modificazioni delle strutture sociali, da cui possono scaturire maggiori capacità individuali. A loro volta le istituzioni, sotto la pressione delle comunità informali partecipanti, possono divenire più dialoganti rispetto alle istanze provenienti dalla socialità concretamente agita. Scommettiamo sull'idea che attivando la comunità in un'azione di rappresentazione di sé e riflessione sulla sua identità e sulle sue potenzialità, è possibile capacitarla rispetto alla progettazione di sé e all'avvio di processo di innovazione sociale.

Si tratta di un dispositivo sufficientemente astratto e flessibile da adattarsi a diversificate situazioni reali di animazione sociale. Si avvale anche del supporto delle tecnologie della comunicazione telematica, audiovisiva e multimediale in quanto parte integrante del-

la realtà che le comunità e gli individui vivono e per la ormai insuperabile interdipendenza esistente tra innovazione sociale e innovazione tecnologica, nel contesto della società dell'informazione, che aspira a diventare società della conoscenza.

Per animazione sociale intendiamo l'attività di stimolazione comunitaria che mira a promuovere e attuare progetti che creino e/o incentivino legami e relazioni di fiducia tra i cittadini, nella convinzione che sia fondamentale l'impegno volto a incrementare il capitale sociale di una comunità⁵. L'animazione presuppone che l'apprendimento significativo coincida con la partecipazione attiva dei soggetti alla cultura di appartenenza, sollecitata e retta da operatori intellettuali, impegnati ad incrementare le opportunità educative del territorio. L'animazione si vuole prossima ai bisogni e alle istanze di protagonismo degli attori sociali, essa è azione culturale della comunità per dar forma a sé da sé, mediante l'espressione di una creatività collettiva fondata sullo scambio, il dialogo, l'immaginazione.

L'animazione aspira ad istituire forme di "democrazia culturale", grazie ad un atteggiamento ispirato ad apertura, inventiva, pluralismo, tolleranza, al fine di promuovere la nascita di luoghi sociali caratterizzati da lealtà e disponibilità al dialogo.

In quanto ricerca-formazione-intervento, ACL non può prescindere dalla lezione di Kurt Lewin, sulla ricerca-azione e dalle successive rielaborazioni in chiave di ricerca-intervento. Questo perché la 'ricerca-intervento' aspira a tenere strettamente congiunte teoria e prassi in un processo ricorsivo, che ha come obiettivo quello di produrre cambiamento di una realtà individuale, di gruppo o sociale.

Essa ritiene fondamentale il lavoro "con" le persone piuttosto che "sulle" persone, opta per uno scambio comunicativo tra ricercatori e oggetto di ricerca, poiché mira a promuovere partecipazione, crescita democratica e consapevolezza. In quella ad orientamento partecipativo, a cui noi guardiamo con il modello ACL, inoltre "il ruolo del ricercatore viene profondamente modificato: non più esperto ma [...] enabler, ovvero colui che abilita un processo e costruisce le condizioni affinché il processo possa essere avviato e accompagnato. [...] Gli approcci partecipativi sono prevalentemente adottati per promuovere processi di cam-

biamiento all'interno delle comunità” (Colucci, Colombo & Montali, 2008, p. 67).

Il modello ACL vuole connettere azione e riflessione, partecipazione e generatività sociale, mettendo in valore le risorse immateriali di cui una comunità è portatrice.

La sua formula scommette sull'idea che attivando la comunità, coinvolgendola in un processo multidimensionale di narrazione di sé e di riflessione sulla sua identità e sulle sue potenzialità (Colazzo, 2012), essa possa avviare esperienze di partecipazione sostenibile, solidale, inclusiva, generativa. Punta su narrazione, teatro, musica e altre arti per innescare processi trasformativi verso nuove forme di consapevolezza e progettualità sociale e di generatività di senso.

Nel modello ACL, dicevamo, vi sono più livelli, strettamente interconnessi e capaci di influenzarsi reciprocamente: livello dei ricercatori-formatori, livello dei formandi, livello della comunità-target, livello delle istituzioni. Le azioni che si sviluppano sono caratterizzate da un alto tasso di riflessività in merito al funzionamento del dispositivo nel suo complesso e nelle sue diverse articolazioni. Ogni livello ha un proprio compito di sviluppo: i ricercatori perseguono l'elaborazione di una teoria; i formandi apprendono in situazioni laboratoriali teorie e tecniche dell'intervento di comunità, nonché realizzano le condizioni dell'imparare ad imparare, maturando una più alta espressione della professionalità; la comunità acquista maggiore consapevolezza di sé, creando i presupposti di una maggiore partecipazione e autonomia; le istituzioni vengono sensibilizzate alle istanze comunitarie, riducendo il diaframma tra sé e i bisogni della comunità. ACL appare, pertanto, orientata alla progettazione/valutazione partecipata di processi educativi di tipo sovraindividuale (potremmo dire “molare”).

Essa cioè promuove comunità (provvisorie) di pratiche (quelle dei ricercatori e dei formandi) in interazione con una comunità strictu sensu, le quali danno luogo a situazioni caratterizzate da processi collaborativi-cooperativi di produzione di conoscenza, presa di decisione, e di azioni concertate tra soggetti-gruppi-comunità-istituzioni.

In tali situazioni il nesso apprendimento/cambiamento si concretizza in termini di:

- acquisizione di expertise nel campo della ricerca sociale e dell'apprendimento comunitario;
- crescente partecipazione alla vita sociale degli individui e dei gruppi;
- incremento della resilienza della comunità, rispetto alle azioni che tendono a minarla;
- assunzione di una responsabilità progettuale collettiva, espressa attraverso l'azione soggettiva, interindividuale ed istituzionale.

Lavora inoltre a fornire consapevolezza in merito al nesso conoscenza-decisione-azione, all'interdipendenza sistemica fra i diversi livelli e ai modi attraverso cui agisce quel nesso sistemico ad ogni livello, ciò allo scopo di produrre cambiamento sociale, nel contesto di una governance partecipativa, secondo modelli che potremmo definire di nuova cittadinanza e di democrazia deliberativa.

3. La Summer School di Arti Performative e Community Care

Da quattro anni applichiamo il modello ACL nell'ambito della Summer School di Arti Performative e Community Care⁶, ed è stata proprio quest'esperienza che ha consentito, essendo un vero e proprio laboratorio di sperimentazione, di pervenire ad una modellizzazione sempre più adeguata di ACL, fino alla sua forma attuale, per come è stata illustrata nel precedente paragrafo.

La Summer School dura generalmente dagli 8 ai 12 giorni. Si tratta quindi di un'attività di tipo immersivo, richiede ai partecipanti la residenzialità e la disponibilità a vivere un'esperienza di grande coinvolgimento.

C'è una fase iniziale (definita briefing) che è finalizzata a conoscere i discenti allo scopo di meglio organizzare le attività formative e di ricerca. Essa consiste in una serie di azioni:

- analisi dei curricula dei discenti, a cura del gruppo dei formatori;
- colloquio di gruppo con i discenti per comprendere i loro stili comunicativi, le capacità relazionali, la disponibilità alla collaborazione;

- somministrazione di reattivi volti a misurare pensiero divergente, problem solving e flessibilità cognitiva.

Successivamente, i responsabili dell'attività formativa illustrano in modo sintetico i presupposti teorici e i metodi operativi dell'intero percorso della Summer School che andranno a sviluppare sui territori individuati come target lungo la durata della scuola. È questo il momento in cui si realizza, di fatto, il patto formativo. Per produrre l'allineamento tra aspettative e offerta formativa, ci si avvale anche dell'apporto di tutor, che sono selezionati dal contingente di partecipanti senior alla Summer School, dunque formati nelle precedenti edizioni. I tutor costituiscono un ulteriore livello di mediazione (e complessificazione) dell'azione (per)formativa. In questa fase hanno il compito di offrire narrativamente, dalla prospettiva di chi ha compiuto il percorso, il senso del processo formativo che hanno vissuto, le competenze maturate, le eventuali conseguenze sullo sviluppo successivo del loro itinerario di studio e/o ricerca.

L'équipe di ricercatori-formatori è costituita da ricercatori sociali, formatori, esperti delle tematiche oggetto dell'edizione della scuola, performer esperti nel campo della danza, della musica, del teatro e della scrittura drammaturgica. Lo staff è integrato dagli apporti di un cameraman e di un fotografo: essi hanno il compito di documentare tutte le fasi salienti della scuola fissandone i momenti più significativi.

I tutor hanno un ulteriore compito, prima dell'avvio della Summer School. Nelle azioni di preparazione della Summer School, i tutor, sotto la guida dei ricercatori-formatori, si sono premurati di attivare la comunità e le istituzioni che le amministrano, affinché la "calata" della Summer School sul territorio non susciti forme di resistenza, derivata da scarsa conoscenza delle finalità formative del drappello di incursori (tali potrebbero essere avvertiti i docenti e i discenti della Summer School) nei loro tentativi di interazione con la comunità.

Terminata la prima fase, si passa all'attività di ricerca sul campo: sulla base del tema prescelto, i formandi, accompagnati dai tutor, intervistano in gruppi di tre-quattro persone i testimoni, i quali, sollecitati dalle domande, offrono la loro narrazione, sapendo che di essa gli allievi si serviranno per studiarla, montarla

in una partitura-racconto di comunità e restituirla l'ultimo giorno di permanenza sul territorio. All'interno del gruppo, un componente svolge la funzione di video-audio documentarista, tutti gli altri tengono un diario su cui riportano i passaggi che più li colpiscono, prendono veloci appunti, anche pensando all'uso successivo che di quelle narrazioni potrà esser fatto.

Accanto a questa attività, se ne affiancano altre:

a) i gruppi rientrati nella sede scelta come campo-base, si confrontano con i formatori sulla base del reale lavoro compiuto, in un'attività di *reflective learning*: in questo modo si possono approfondire le problematiche metodologiche dell'intervista, della video-documentazione, del "campo", dell'osservazione partecipante, nonché entrare in contatto con le problematiche epistemologiche dell'etnografia applicata alla ricerca-intervento;

b) i discenti seguono laboratori performativi che si tengono lungo tutta la durata della Summer School, per acquisire i rudimenti più elementari del performare le narrazioni: laboratori di teatro sociale, di musica e body percussion, di danza collettiva. Via via che ci si avvicina al momento finale, questi laboratori selezionano quelle azioni, quei suoni e quei gesti che andranno a co-costruire la performance di restituzione finale. Il laboratorio cardine è tuttavia la "Palestra narrativa", ossia il Laboratorio di drammaturgia di comunità, attraverso il quale, sotto la guida di un formatore-drammaturgo, si tesse il canovaccio funzionale alla performance finale, con pazienza, giorno dopo giorno. Nella palestra narrativa viene favorita la intertestualità e la cross-medialità: il concetto di narrazione con cui ci si misura è ampio, include anche le narrazioni digitali, utilizzando sia il girato degli allievi, che momenti tratti da internet o da altre fonti medialità;

c) i discenti partecipano a momenti di formazione più strutturati: seminari e tavole rotonde, che stimolano la riflessione sui contenuti della scuola, sulle metodologie utilizzate anche e sugli sfondi teorici connessi. Durante questi momenti l'interlocuzione con gli allievi è sollecitata, poiché la modalità di svolgimento delle attività formative è necessariamente dialogica. Questo momento, come il successivo, è aperto ai membri della comunità ospitante;

d) a conclusione della serata, si svolge, generalmente, la proiezione di un film – spesso si tratta di un videodocumentario – che

introduce un ulteriore livello di riflessione. Alla proiezione, che avviene in un luogo pubblico, in un cortile, in una piazza, nell'atrio di una scuola, assiste anche la comunità, che è chiamata, a fine proiezione a confrontarsi in merito a quanto visto.

È evidente che si cerca in ogni passaggio un rapporto con la comunità ospitante, la si sollecita variamente, si fa di tutto affinché la presenza della Summer School non passi inosservata. Quasi tutti gli anni il giorno inaugurale della Summer School si apre con una fanfara che va in giro nel paese, distribuisce volantini, spiega a chi si affaccia alla finestra o si porta sull'uscio di casa chi si è e che cosa si intende fare. Un motivo ispiratore delle azioni performative realizzate lungo lo svolgimento della scuola è il baratto culturale. Si tratta di due comunità (quella degli allievi e dei formatori, da una parte, e quella del territorio ospitante dall'altra) che si confrontano e che decidono di offrire ognuna qualcosa all'altra. Da questo punto di vista potrebbe pure dirsi che la Summer School è un'azione di pedagogia interculturale. Alle sollecitazioni della piccola comunità della Summer School la grande comunità del paese spesso risponde facendo ricorso alle risorse che possiede: un gruppo di cantori popolari si propone di offrire un piccolo concerto, una filodrammatica amatoriale mette in atto un'azione scenica, un gruppo di bandisti si associa alla fanfara, il poeta del luogo regala una poesia, le massaie preparano qualche piatto tipico. Ciò che si scambia dunque sono "artefatti" culturali e sociali e questo scambio istituisce uno spazio semiotico, che è un setting riflessivo e di azione, entro cui diventa possibile tracciare traiettorie di senso rispetto al donare la propria identità, che è alterità per l'altro che la riceve e che pertanto deve predisporre ad accoglierla, dando a sua volta qualcosa di sé (della sua identità) all'altro, in una circolarità entro cui le due polarità di identità/alterità transitano l'una verso l'altra, trasformandosi reciprocamente per mezzo degli artefatti culturali e sociali scambiati (Manfreda, 2014a).

L'apoteosi del baratto culturale, che istituiamo con la presenza della Summer School nella comunità, è costituita dalla performance finale di restituzione, in cui gli allievi, che hanno cercato le storie, le hanno drammatizzate, ora, con l'ausilio di un regista, le restituiscono a chi le ha donate loro. La comunità ha la possibilità di rispecchiarsi in esse, di notare il lavoro di astrattizzazione che è

stato compiuto: comprendono il funzionamento del teatro e realizzano una partecipazione intensa. Colgono anche i suggerimenti progettuali che l'elaborazione della memoria compiuta dalla performance a cui assistono e dentro la quale spesso sono chiamati in causa, contiene.

È utile soffermarsi a fare due considerazioni di ordine metodologico: la prima è relativa al fatto che, nell'ambito della Summer School di Arti Performative e Community Care, abbiamo sperimentato l'effetto interessante, in termini di dinamizzazione dei significati e di generatività narrativa, che è possibile conseguire facendo interagire tra loro più media narrativi, mettendoli in dialogo, creando ora ridondanza, sovrapposizione, ora complementarità, o anche confronto dialettico. Metodologicamente si tratta di comporre i media secondo un criterio di transmedialità, secondo l'accezione proposta da Henry Jenkins (2010), ossia quale trama di relazioni tra molteplici elementi narrativi che si sviluppano, si costruiscono e si intrecciano attraverso diversi media, in un potenziamento reciproco del senso e con un significativo grado di coinvolgimento attivo e partecipativo degli utilizzatori dei media stessi (Manfreda, 2014a).

La seconda considerazione di carattere metodologico è inerente il valore delle arti performative come metodi di intervento capaci di mettere in forma i significati e le differenze, seguendo i canali comunicativi del corpo e delle sue differenti sensorialità, utilizzando i codici artistici: "la performatività è apertura al pensiero trasformativo del come se; è gioco relazionale e comunicativo, che inaugura processi di significazione intersoggettiva, rendendo con ciò possibile l'evolversi della comunità" (Colazzo, 2012, p. 47).

La Summer School di Arti Performative e Community Care si tiene ogni anno nel Salento⁷, grazie all'investimento di energie umane e materiali di un gruppo di ricercatori sociali, appartenenti allo spin-off universitario EspérO, e di un'équipe di performer che hanno sposato il progetto e vi collaborano. Volta a volta poi vi danno supporto e collaborazione, a vario titolo, altri enti pubblici e privati. È un'esperienza unica nel suo genere, a livello nazionale. L'edizione 2015 è stata realizzata interamente da EspérO, con la collaborazione del Comune di Ortelle (Lecce), in virtù di un protocollo d'intesa finalizzato a una collaborazione funzionale a proget-

tare e realizzare interventi per lo sviluppo strategico delle comunità di Ortelle e Vignacastrisi. La Summer School di Arti Performative e Community Care sin dal suo nascere ha l'intenzione di incrementare le competenze di operatori sociali, di performer e di educatori nel campo dello sviluppo di comunità, grazie ad un'attività formativa di tipo residenziale, che concretizza un complesso intervento sul campo, con effetti non solo sulla comunità degli allievi, ma sulla più ampia comunità del territorio interessato. Ogni anno le attività della Summer School sono state organizzate attorno ad un tema di interesse sociale, l'edizione di quest'anno l'abbiamo voluta titolare "Il Cibo Giusto", ed ha affrontato la questione del cibo: del come si costruiscono attorno ad esso le identità dei luoghi, i rapporti produttivi e sociali, il paesaggio, la società e le ritualità, in ultima istanza l'autopercezione delle comunità stesse.

Note

¹ Tra tutti ricordiamo gli scritti di Amartya Sen, il quale già nel 2009 produceva, insieme ad altri importanti studiosi e su incarico dell'allora primo ministro francese Sarkozy, un lungo rapporto in cui venivano espresse 12 raccomandazioni che circoscrivevano la significatività del PIL e rifiutavano l'ipotesi di costruire un nuovo indice sintetico in sostituzione, sostenendo invece la necessità di indagini statistiche capaci di rilevare e rappresentare il benessere sociale nei suoi molti e interconnessi fattori, guardando con attenzione a quelli immateriali.

² Il BES indaga 12 dimensioni: Salute; Istruzione e formazione; Lavoro e conciliazione tempi di vita; Benessere economico; Relazioni sociali; Politica e istituzioni; Sicurezza; Benessere soggettivo; Paesaggio e patrimonio culturale; Ambiente; Ricerca e innovazione; Qualità dei servizi. Per un approfondimento sul senso di ciascuna dimensione e sugli indicatori adottati per ognuna cfr.: www.istat.it

³ L'identità dunque è un continuo divenire ed è differente, nel senso che continuamente è diversa, ma anche continuamente differisce, ossia il suo "bordo" si sposta.

⁴ In un'ottica di complessità sottolineiamo l'importanza, ed anzi, la necessità del vincolo affinché possa darsi la libertà dell'agire.

⁵ La nozione di animazione, elaborata nel corso degli anni Settanta del secolo scorso, appare sin dall'inizio connotata politicamente, ossia si qualifica come un'azione a carattere socio-educativo, con lo scopo di

favorire processi di emancipazione di gruppi sociali subalterni, condannati a riprodurre una sub-cultura destinata a perpetuare le condizioni attuali di asimmetria sociale. La consapevolezza della propria condizione e dei meccanismi di generazione dell'ingiustizia sociale sono elementi indispensabili per consentire ai soggetti di prendere l'iniziativa politica volta a rivendicare una società più equa. Un riferimento significativo a proposito dello sviluppo della nozione di animazione è sicuramente Freire, con la sua pedagogia degli oppressi.

⁶ È un progetto di Salvatore Colazzo e Ada Manfreda, realizzato ogni anno da EspérO, spin-off dell'Università del Salento (Lecce) e azienda start-up innovativa, nato nel 2009 attorno alla cattedra di Pedagogia Sperimentale del prof. Colazzo, che svolge ricerca applicata nel campo della formazione esperienziale e outdoor e dell'innovazione sociale.

⁷ Per una documentazione puntuale sulle diverse edizioni della Summer School di Arti performative e community care si veda innanzitutto il sito di progetto: www.artiperformative.net. Inoltre per ciascuna edizione è stato realizzato un Dossier di narrazioni, testimonianze, riflessioni e di documentazione fotografica, pubblicato sulla rivista "Amaltea. Trimestrale di cultura" (Lecce). Sono consultabili liberamente online ai seguenti link:

Dossier: Baratto snodi scambi tra performing art e community care – Edizione 2012

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2012/n_32012/tabid/114/Default.aspx

Dossier: NARRAZIONI DALLA TERRA PER LA TERRA – Edizione 2013

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2013/n_23_2013/tabid/124/Default.aspx

Dossier: I TERRITORI SONO NARRAZIONI – Edizione 2014

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2014/n_3_2014/tabid/127/Default.aspx

Dossier: IL CIBO GIUSTO – Edizione 2015

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2015/n_23_2015/tabid/131/Default.aspx

Bibliografia

Colazzo, S. (2006). Abbozzo di un'ontologia pedagogica. In N. Paparella (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Castrignano de' Greci: Amaltea edizioni.

- Colazzo, S. (2009). Pedagogy, social citizenship and ethics of (mediated) communication. *REM – Research on Education and Media*, I, 1. Trento: Erickson.
- Colazzo, S. (2011a). La pedagogia alla luce del paradigma ecologico-sistemico. In F. Bottaccioli (a cura di), *Mutamenti nelle basi della scienza. L'emergere di nuovi paradigmi sistemici nelle scienze fisiche, della vita e umane*. Milano: Tecniche Nuove.
- Colazzo, S. (2011b). Francisco Varela: una scienza per l'uomo. *NEWS-PNEI. Rivista bimestrale della Società Italiana di Psiconeuroendocrinoimmunologia*, 3, maggio-giugno, 17-21. Milano: Tecniche Nuove.
- Colazzo, S. (2012). Il valore sociale delle arti performative. *Amaltea. Trimestrale di cultura*, VI, 3, settembre, 46-48.
- Colucci, F.P., Colombo, M., & Montali, L. (2008). *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Bologna: il Mulino.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerini.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. New York: Routledge.
- Manfreda, A. (2014a). *La Mappatura dei Bisogni (MdB). Lettura semiotico-sistemico-regolatoria del soggetto e dell'agire sociale e definizione di un dispositivo di ricerca-intervento*. Tesi di Dottorato.
- Manfreda, A. (2014b). La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante. In L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, 230; 137-156. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Manfreda, A., & Colazzo, S. (2014). Performing arts, community empowerment and social innovation: a model of training-intervention-research. In L. Oosterbeek & F. Pollice (eds.), *Cultural heritage and local development local communities through heritage awareness and global understanding*. Supplemento a "Territori della Cultura", n. 18. Ravello: Centro Universitario Europeo per i Beni culturali.
- Murray, R., Caulier Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The Open Book of social innovation*. London: Nesta.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- Salvatore, S., Tebaldi, C., & Potì, S. (2009). The discursive dynamics of sensemaking. In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout & J. Clegg (eds.), *YIS: Yearbook of Idiographic Science 2008*, 1, 39-72. Rome: Fire-ra Publishing.
- Sebeok, T.A., Petrilli, S., & Ponzio, A. (2001). *Semiotica dell'io*. Roma: Meltemi.

Schechner, R. (1984). *La teoria della performance*. Roma: Bulzoni. (Prima edizione originale 1970)

Turner, V. (1993). *Antropologia della performance*. Bologna: il Mulino.

Venuleo, C. (2013). La formazione come riflessione generativa di significati. Un caso di studio sugli studenti di psicologia. *Psicologia scolastica*, 11, 2. Roma: Firera & Liuzzo.

Sito di progetto: www.artiperformative.net

Dossier: *Baratto snodi scambi tra performing art e community care* – Edizione 2012

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2012/n_32012/tabid/114/Default.aspx

Dossier: *Narrazioni dalla terra per la terra* – Edizione 2013

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2013/n_23_2013/tabid/124/Default.aspx

Dossier: *I territori sono narrazioni* – Edizione 2014

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2014/n_3_2014/tabid/127/Default.aspx

Dossier: *Il cibo giusto* – Edizione 2015

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2015/n_23_2015/tabid/131/Default.aspx

www.istat.it

L'EDA PER UNA UNIVERSITÀ COME “TERRITORIAL DEVELOPMENT PLAYER”

di *Ermelinda De Carlo*
DOI: 10.12897/01.00117

L'educazione degli Adulti rappresenta un grande potenziale per l'University Business Cooperation nello sviluppo di sistemi integrati per l'occupabilità. L'articolo espone l'esperienza dei Laboratori permanenti finalizzati all'orientamento al divenire occupabili.

I modelli e le prassi in Europa sui sistemi di convalida degli apprendimenti acquisiti in contesti formali, non formali e informali costituiscono il background in cui costruire percorsi di orientamento e dispositivi di documentazione multimediale.

Adult Education is a great potential for the University-Business Cooperation in order to develop integrated systems for employability. The article exposes the permanent laboratories as academic good practice to enable people to learn how to become employable. Moreover, territorial businesses' cooperation has allowed a shared planning and a social vision and usable of processes of prior learning recognition on labor market. The European models and practices about validation systems of learning, that are acquired in formal, non-formal and informal, represent an interesting background in which to build career guidance and multimedia documentation of biographies professional (digital curricular story). These paths are useful both for improving agentivity and both for strong actions against the dispersion of intelligence. The aim is to build the learning network of a person, that makes him unique and competitive in the labor market, according to his biography. On the methodological level, the construct of competence has been deconstructed as polyhedral and multidimensional system, which is composed of interlinked dimensions: cognitive and meta cognitive; emotional and meta emotional; social; orientation-aptitude; lifelong and life wide.

On the operational level, in laboratory, it has been proposed a micro path for each dimension, integrating narrative, argumentative and explicit approaches. The stories give centrality and authenticity to the person, who can make light on the map of learning, in order to track down and make visible the leitmotiv of a life project, which is hidden and sometimes confused by life events. In the end, the group became a skills activator through interactive sharing of stories, which have also been implemented with multimedia tools. The dialogical experiential learning approach, through the sharing of stories and knowledge of the experience, has allowed us to deliver the unconscious to the conscious competencies. This has put in action processes of self-awareness and self-efficacy. It's in the relationship, in fact, with a specific context that a person concretely mobilizes its expertise and makes them visible.

1. L'EDA per un modello condiviso di orientamento per l'occupabilità

La Commissione Europea con "Un'Agenda per Nuove Competenze e per l'occupazione" si propone di far sì che il 75% della popolazione in età lavorativa (tra i 20 e i 64 anni) abbia un impiego entro il 2020. Il traguardo si pone in sintonia con gli obiettivi europei di Horizon 2020 che prevedono la costruzione e/o il consolidamento di società inclusive e innovative, fortemente orientate a recuperare e a costruire sistemi di occupabilità efficaci ed efficienti. L'Università, intermediaria per eccellenza tra domanda e offerta di lavoro, è chiamata, dunque, in primis a svolgere un ruolo di primo piano nello sviluppo di politiche attive per il lavoro al fine di promuovere, da un lato, una migliore occupabilità dei propri laureati e dall'altro contribuire allo sviluppo del sistema produttivo del paese, attraverso una maggiore integrazione tra formazione, ricerca e mondo del lavoro. In tal senso acquistano rilevanza, all'interno dei contesti accademici, azioni di orientamento e placement, che fino a qualche anno fa erano di competenza esclusiva dei servizi esterni all'Università (Centri per l'impiego, Informagiovani, Agenzie interinali ecc.). Con la legge 12/2012 e il relativo D. Lgs 13/2013 queste azioni sono diventate

di fatto parte integrante della mission accademica. Alla base c'è l'idea che un'occupabilità intelligente sia facilitata da un percorso di orientamento altrettanto intelligente, a cui occorre tuttavia essere educati e preparati. Le Linee guida per l'orientamento permanente (Miur, 2014) delineano l'intervento formativo come strategico sia per la società sia per il futuro della persona. In accordo con i principi della "Commissione di Bruges" (7 dicembre 2010), l'apprendimento permanente si rivela ancora una volta condizione necessaria e sufficiente per l'orientamento permanente, in grado di gestire sviluppo e sostegno nei processi di scelta e decisionalità e di promuovere un'occupabilità proattiva e sostenibile per un empowerment economico e per l'inclusione sociale. L'Università con la missione dell'apprendimento permanente ingloba in sé il complesso compito di realizzare in autonomia, o in rete con soggetti pubblici o privati, attività di orientamento e ri-orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di una didattica orientativa per lo sviluppo delle life skills e di attività di sostegno alla progettualità individuale. L'intervento orientativo, infatti, all'interno del contesto universitario è funzionale non solo nelle fasi di ingresso, ma anche in uscita e, soprattutto durante tutto il percorso di studio, in un'ottica anche di prevenzione e cura dell'insuccesso universitario (Batini, 2015). Promuovere la didattica orientativa nei processi di insegnamento-apprendimento universitario vuol dire sperimentare metodi, strumenti e percorsi per affrontare la dispersione universitaria, l'innalzamento dei livelli d'istruzione della popolazione, il mismatch tra domanda e offerta, la flessibilità professionale, la disoccupazione (Margottini, 2015). È necessario pertanto costruire una comunità orientativa educante, caratterizzata da una forte responsabilità sociale di tutti gli attori coinvolti. Questo implica una condivisione responsabile con tutti altri servizi e attori del Territorio. Un solido rapporto tra Università e territorio, oltre ad essere un aspetto intrinseco della terza missione degli Atenei, costituisce la chiave del processo di innovazione di una comunità. L'implementazione di un modello condiviso di orientamento per l'occupabilità può alleviare i costi individuali e collettivi del Paese e contribuire concretamente allo sviluppo della competitività. La creazione di un circuito di cooperazione tra sistema di formazione, sistema di ricerca e sistema e-

conomico consente di fatto di dare risposte concrete e multiprospettiche. Il concetto di innovazione in un contesto universitario non può far riferimento solo e soltanto ai risultati della ricerca brevettabili e vendibili ad aziende o valorizzabili attraverso nuove iniziative imprenditoriali, ma deve concretizzarsi anche in progetti che l'università può attivare per lo sviluppo culturale e sociale di un territorio; nella sua partecipazione alla rete degli attori locali impegnati nella definizione o nella governance di paese; nell'apporto alla costruzione di un'identità personale e professionale dei cittadini (Benneworth & Hospers, 2008). L'analisi delle tendenze emergenti a livello settoriale rilevano la caduta di progettualità, dalla quale deriva una rappresentazione di vita lavorativa colma di incertezze. Le donne e gli uomini sono continuamente esposti a sfide senza precedenti, a rischi della sconnessione e distorsione dei processi identitari e dei legami territoriali. Il crollo della fiducia e dell'impegno collettivo porta a nuove gerarchie di potere, spinge i soggetti adulti verso nuove possibilità di autonomia, di identità, di civilizzazione. Siamo in presenza di un framework che deve essere rieducato a "coltivare l'umanità" (Nussbaum, 1999) e a ricostruire una cultura della fiducia, dell'impegno reciproco. Una cultura, protesa ad un continuo orientarsi rappresenta l'aspetto pervasivo dell'educazione e della formazione in età adulta, in quanto processo trasversale al formale, al non formale e all'informale, rispetto ai codici simbolici e alle categorie antropologiche, ma anche in riferimento agli aspetti strumentali delle economie di mercato, che determinano l'andamento dello sviluppo e del sottosviluppo. L'Educazione degli Adulti con i suoi paradigmi può dunque supportare le politiche universitarie, concretizzando le relazioni dinamiche tra soggetto, organizzazione e territorio (Federighi, 2013), valorizzandone le competenze. La sfida è complessa, perché la formazione in età adulta non può essere confinata in percorsi superiori di didattica, né configurata ed esaurita nella formazione universitaria. Tutto l'arco della vita esige una continuità del processo formativo di base, esige cioè un *lifelong learning*. In tale ottica anche l'orientamento deve essere *lifelong*, ovvero un processo dinamico, in continua evoluzione, che conduce al divenire occupabile. Servono, pertanto, azioni mirate di progettazione strategica e ragionata che incentivino i rapporti di Business University Cooperation (Comunicazione

della Commissione, Un Partenariato per la modernizzazione delle Università, Bruxelles, 2/4/2009). La capacità e la logica di rete, infatti, incidono profondamente nelle politiche economiche e sociali e favoriscono modalità orientative funzionali. Il divenire occupabili si traduce nella pratica quotidiana in un co-divenire occupabile. L'Università, nell'inglobare le pratiche dell'EDA nel proprio agire, diventa corresponsabile, dunque, insieme al Territorio, del benessere sociale dei cittadini, riconoscendo a tutti il diritto di crescere, realizzarsi, (ri)orientarsi, riqualificarsi. Il mercato del lavoro non è "altro" rispetto all'Università, ma è uno dei luoghi in cui crescono e si sostengono il lavoro e le potenzialità del lavoro. I luoghi sono tutti interrelati e possono diventare tutti risorsa dell'altro, a patto che trovino il modo di comunicare in modo costruttivo, attraverso un dialogo aperto tra scuola, università, imprese teso a sviluppare modelli concreti di empowerment. I processi di orientamento sviluppano nei soggetti la competenza di leggere il contesto e mobilitare le competenze per renderlo capacitante e possibilante. Per raggiungere risultati concreti e soddisfacenti tuttavia è indispensabile seguire linee di indirizzo comuni e coerenti, nel pieno rispetto della progettualità dei soggetti. In questa prospettiva la ricerca, anche negli ambiti umanistici, assume i connotati di sperimentazione scientifica, e diventa funzionale ad intervenire concretamente per dare risposte ai bisogni sociali della collettività e per offrire un servizio trasversale e integrato rispetto ai diversi sistemi formativi (scuola, università e formazione professionale) e alle strutture del territorio che si occupano di orientamento e lavoro (Bonini, 2002). Fare ricerca nell'ambito dell'Educazione degli Adulti consente di comprendere gli eventi e i significati attribuiti, di dare particolare rilievo alle azioni, alle intenzioni, alle relazioni, ai comportamenti, agli atteggiamenti ed ai processi di crescita dell'uomo, come e perché avvengono. Le teorie acquisite devono necessariamente tradursi in pratiche, in grado di dare risposte e risolvere problemi in tutti quei settori dove al centro c'è il soggetto ed il suo sviluppo personale e professionale. La ricerca-azione consente la sperimentazione funzionale all'impostazione di un'azione migliorativa, combinando insieme il tema dell'apprendimento con quello del cambiamento. Le azioni innovative nascono sempre da prassi applicate in sperimentazioni.

Il sistema universitario diventa davvero competitivo se riesce a proporre strategie operative al territorio di tipo integrato, che uniscono gli approcci top-down (metodi innovativi determinati a livello centrale) con quelli bottom-up (esperienze condotte a livello locale). Università e territorio devono diventare entrambi attori strategici per lo sviluppo complessivo di una regione e di un paese. L'Università come *Territorial development player* (Lazzeroni, 2004) comporta una ridefinizione di strategie e priorità di intervento sui nuovi modelli di sviluppo del Territorio. Tali aspetti vanno ad agire sul tessuto socioeconomico e culturale complessivo e renderlo capace di generare non solo nuova conoscenza, ma anche innovazione sociale (Goddard, 2011). Sul piano concreto per rafforzare il legame tra formazione, ricerca e mondo produttivo è necessario co-costruire azioni armoniche e coerenti con le linee nazionali ed europee generate dal Processo di Bologna. L'Università deve organizzarsi in un sistema di orientamento integrato che non solo valorizza il soggetto e le sue potenzialità, ma le rende visibili al mondo. Ciò significa che deve implementare metodologie di orientamento, sia a livello di didattica sia di ricerca, che rilancino le competenze del soggetto in termini di progettualità, decisionalità e agentivity. Il quadro dovrebbe contribuire a migliorare la qualità della formazione universitaria e la costruzione di fiducia reciproca tra sistemi che cooperano nelle pratiche di orientamento.

In un contesto di cosiddetta invisibilità del lavoro, e dunque, di invisibilità dell'offerta e talvolta anche della domanda di lavoro, la sfida prioritaria è quella di far riemergere "ciò che non si vede" a partire da frammenti, da schegge, da indizi, dai segnali, per leggere la mappa della nuova domanda, ma anche della nuova offerta. Si pensi al fenomeno Neet che racchiude giovani adulti ghost che hanno scelto di non scegliere (Batini, 2014), rinunciando sia ad intraprendere percorsi formativi che lavorativi. La ricerca di una metodologia di analisi relativa al bisogno di formazione e di orientamento non potrà prescindere dunque dall'interpretare, anticipando le esigenze di sistemi multipli, una funzione dell'Università di riequilibrio delle dinamiche di sviluppo tra situazioni di contesto, sistemi dei soggetti e di relazioni tra soggetti e contesti.

2. Una buona pratica: i laboratori permanenti per orientarsi al co-divenire occupabile nell'Università

L'agenda Europea per l'aumento dell'occupazione chiede una serie di misure concrete volte ad accelerare le riforme per migliorare la flessibilità e sicurezza del mercato del lavoro; a dotare le persone delle qualifiche necessarie per le professioni di oggi e domani; a migliorare la qualità degli impieghi garantendo migliori condizioni di lavoro; a facilitare i presupposti per la creazione di posti di lavoro. Sul piano operativo, il processo essenziale per aumentare i livelli di performance e aumentare l'occupabilità richiede all'Università la capacità di valorizzare le competenze e le esperienze del soggetto acquisite nei diversi luoghi della vita. A tal proposito l'Università del Salento, all'interno di una sperimentazione più ampia grazie al Progetto pilota "Biographical Self Labs: obiettivo Portfolio Worker", vincitore del bando Giovani Idee della Regione Puglia 2012, ha attivato dei Laboratori permanenti per l'occupabilità, finalizzati cioè ad accompagnare i soggetti ad orientarsi per co-divenire occupabili.

Il progetto ha coinvolto attivamente l'Università del Salento con il Servizio per l'Apprendimento Permanente, il Dipartimento di Lingue e Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria, la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, la Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente (RUIAP), l'Associazione delle Piccole Industrie di Lecce, un comitato scientifico composto da docenti universitari ed esperti di settore e i cittadini. L'Università, officina dell'apprendimento permanente, si è dunque attrezzata per mettere a punto gli strumenti richiesti dall'Unione Europea per sostenere la trasparenza e il riconoscimento delle competenze, attivando percorsi di autoformazione e auto-orientamento.

Finora la formalizzazione e l'implementazione dei sistemi istituzionali e di strumenti per la validazione dell'apprendimento informale e non formale in Italia sono state raggiunte solo a livello regionale, e non in tutte le regioni. La legislazione recente relativa all'"Identificazione e Validazione dell'Apprendimento non formale ed informale" e il "Minimum Service Standards of the National system of Certification of Competences" (D. Lgs. 13/2013 in vi-

gore dal 2 marzo 2013) delinea un sistema nazionale di certificazione per la valorizzazione delle competenze individuali, nella prospettiva dell'Apprendimento Permanente e in accordo con gli standard minimi nazionali che assicurano la validità di ciò che viene certificato e quindi la spendibilità delle competenze nel mercato del lavoro. Le procedure di sistema sono tuttavia ancora in via di definizione e si prevede uno sviluppo concreto entro il 2018. I modelli e le prassi in Europa sui sistemi di convalida degli apprendimenti acquisiti in contesti formali, non formali e informali hanno rappresentato il background in cui costruire percorsi laboratoriali finalizzati a far luce sul Learning Network di un soggetto, cioè sulla sua rete/mappa degli apprendimenti, per rintracciare e rendere visibili i fili conduttori di un progetto di vita, nascosto e, talvolta confuso, dagli eventi della vita. Non essendo il contesto italiano ancora pronto per attuare vere e proprie convalide di competenze, a livello pratico un modello integrato tra approcci argomentativi (Reggio & Righetti, 2013), di esplicitazione (Vermesch, 1994) e narrativi ha favorito i processi di ricostruzione dei frammenti dell'esperienza, riattivando percorsi riflessivi di ricognizione ed emersione delle esperienze apprenditive nei soggetti, in modo da poterle tradurre in competenze e poi in risultati di apprendimento (learning outcomes). Educare al raccontare le competenze (Batini, 2008) e al rileggerle (De Carlo, 2011) si è rivelato utile nei processi di definizione della progettualità di sé, in un'ottica di occupabilità smart. L'orientamento all'interno dei Laboratori è diventato un processo reale di condivisione di saperi, esperienze, competenze, obiettivi che ha consentito di affrontare le esigenze e gli interessi diversificati dei destinatari, che non sono stati solo laureandi in cerca di prima occupazione, bensì anche adulti con un lavoro precario desiderosi di stabilità, o adulti con un contratto a tempo indeterminato in cerca di una ricollocazione personale e/o professionale. L'Ateneo attraverso questa iniziativa ha allargato realmente gli accessi al territorio, consentendo l'ingresso anche a soggetti non appartenenti ai percorsi di studio universitari. Nello sviluppo dei laboratori si è cercato di tener conto sia dei bisogni a breve termine sia di quelli di medio-lungo periodo, attraverso azioni di tipo riflessivo (Moon, 2012) e partecipativo. I partecipanti hanno potuto riconoscere e ricostruire le

esperienze personali e professionali significative, contribuendo ad implementare strumenti di analisi ed individuazione delle competenze, attendibili e fruibili. Interessante è stata la partecipazione attiva delle aziende e del terzo settore sia nella fase di progettazione dei laboratori, sia nelle diverse fasi di monitoraggio in itinere e finali, in un'ottica di trasferibilità dei modelli. La cooperazione ha fatto emergere una visione più social dei sistemi di validazione delle competenze da parte delle aziende, che è diventata la chiave di lettura nella costruzione delle proposte laboratoriali finalizzate all'orientamento e all'occupabilità. Il valore sociale delle competenze è, infatti, recepito dal sistema aziendale come funzionale ai numerosi processi di gestione, sviluppo ed empowerment delle risorse umane. Nel tavolo di confronto è emerso in modo marcato che le aziende attribuiscono agli strumenti di validazione e certificazione delle competenze la capacità di influenzare efficacemente il sistema aziendale e l'arco di vita del lavoratore. A livello micro gli esiti più significativi dei processi di esplorazione e riconoscimento delle competenze, mobilitati attraverso spazi laboratoriali, hanno luogo ad una serie interessante di learning outcomes: progettare un piano formativo individuale e collettivo; rafforzare l'autostima, stimolando consapevolezza e delle dimensioni e degli elementi personali delle proprie competenze; creare connessioni e favorire la trasferibilità tra vita lavorativa e apprendimento; sviluppare di una visione olistica tesa a rendere il processo di apprendimento-orientamento un'esperienza di legittimazione dell'individuo nella sua interezza; prendere decisioni anche professionali sulla base del proprio learning network. Sul piano macro l'intervento progettuale ha agito al fine di rendere competitivi e qualitativi i profili professionali, a partire dall'idea che è necessario non solo acquisire nuove competenze, ma anche e soprattutto riconoscere quelle pregresse acquisite in luoghi formali, ma anche non formali e informali. Sono quest'ultime, spesso tacite e sommerse, che hanno rappresentato il valore aggiunto di successo. Nel percorso di esplorazione orientativa i soggetti hanno dato luce alle diverse facce del poliedro della competenza, sfruttando e scoprendo il potere delle storie. Le storie, che con la loro forza riescono a restituire la centralità e l'autenticità al soggetto e a valorizzano il "peso" delle esperienze, hanno costituito il mate-

riale di lavoro principale, andando ad accompagnare i soggetti nel viaggio attraverso i luoghi e i non luoghi della competenza. I Laboratori hanno promosso lo sviluppo di un modello trasferibile ed esportabile di riconoscimento delle competenze finalizzato ad un orientamento partecipato al divenire occupabile. La condivisione e co-valutazione di buone pratiche narrativo-esplicativo-argomentative, oggetto di sperimentazione accademica, ha consentito di implementare un percorso di didattica orientativa che è possibile introdurre nella programmazione dell'offerta formativa universitaria curriculare o extracurriculare. L'Educazione degli Adulti, attraverso approcci di *dialogical experiential learning* (Desmond & Jowitt, 2012) e di *reflexive learning* (Moon, 2012), diventa dunque base teorica per alimentare i Servizi/Centri per l'Apprendimento permanente, entrando in questo modo a far parte integrante della gestione di governo dell'Università e ad avere un ruolo attivo sia a livello progettuale-organizzativo che didattico-valutativo (De Carlo, 2015). I laboratori permanenti rappresentano un'opportunità per l'Università di offrire un servizio integrato e di carattere partecipato con il Territorio e gli stakeholder. Essi possono diventare modalità di lavoro interno per accompagnare studenti e laureandi ad utilizzare in modo sinergico tutte le loro risorse da quelle esperienziali a quelle emotive e personali in un'ottica di orientamento e preparazione ad un *placement* sostenibile. Allo stesso tempo possono interagire con l'esterno diventando "cantieri in e out", in cui la ricerca insieme alla didattica cooperano per l'apprendimento e l'orientamento permanente al fine di garantire qualità, eccellenza e affidabilità ai percorsi e ai processi di occupabilità (Loiodice, 2004). In questo modo può bypassare la rigidità dei curricula e diventare attraente, andando ad incidere in modo cruciale su una inevitabile riforma nei modelli organizzativi (Zara, 2010), attraverso una progettualità formativa flessibile e integrata, che coniuga nel "fare" dell'Università: la ricerca, l'orientamento e il mondo del lavoro, contribuendo costruttivamente allo sviluppo socio-economico del Paese e dando evidenza al cambiamento. In un'ottica di sostenibilità diventa importante prevedere delle forme di documentazione, che garantiscano continuità e trasparenza dei processi e il sistematico monitoraggio delle azioni (Palumbo & Torrigiani, 2009).

A tale scopo l'implementazione dei Laboratori permanenti ha previsto la redazione di un Digital Curricula Story, un dispositivo narrativo multimediale, che si è costituito come progetto, percorso, processo di valutazione *ex post* e che allo stesso tempo è diventato occasione di documentazione. L'utilizzo dello strumento multimediale si è avvalso dei risultati della sperimentazione europea "Kvalues" (<http://www.kvalues.eu/partnercountries/italy/il-progetto/>), rivisitata all'interno del progetto Biographical Self Labs: Obiettivo Portfolio Worker, finanziato dalla Regione Puglia nell'a.a. 2013/2014. La realizzazione della storia digitale ha consentito di continuare l'avventura educativa del (ri)attivare e mobilitare le risorse del soggetto in termini di motivazione ed orientamento e ri-abilitare il profilo personale e professionale; e allo stesso tempo ha consentito di documentare il fuori e il dentro delle storie dei soggetti e dei processi di orientamento-apprendimento. Il Digital Curricula Story nello sviluppo dei laboratori si è rivelato un ottimo strumento per un orientamento "intelligente" nel mercato del lavoro. Il processo di costruzione del dispositivo, infatti, si è servito delle metodologie attive, integrate con gli approcci narrativi: dal brainstorming autobiografico, al role playing grafico, alle biografie monocognitive, metacognitive e fantacognitive (De Carlo, 2014), alle allostorie, al digital storytelling.

L'implementazione dello strumento ha permesso di mobilitare inoltre non solo le competenze digitali, ma di far interagire in modo sinergico, attraverso la realizzazione di un compito di realtà, le key competences con le life skills. Interessanti si sono rivelati i prodotti narrativi multimediali realizzati all'interno dei Laboratori permanenti, che in circa due minuti attraverso parole, immagini e musica:

- hanno evidenziato l'efficacia del processo di orientamento-apprendimento, in termini di autoconsapevolezza del soggetto e di self marketing;

- hanno messo a fuoco le competenze trasversali in possesso del soggetto, attivandole;

- hanno documentato la ricchezza di storie personali e professionali, storie di scelte, di precariato, di emozioni e di apprendimenti acquisiti nel mondo.

I video rappresentano un prezioso archivio che testimonia uno spaccato della società contemporanea, raccontata da laureandi e laureati in cerca di prima occupazione, lavoratori precari, disoccupati, dipendenti a tempo indeterminato. Sono uno scorcio di cielo in cui si possono osservare le vite adulte che, come accade a molte stelle, spesso sono invisibili ad occhio nudo.

Bibliografia

- Agnoli, M.S. (a cura di). (2014). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., & Di Rienzo, P. (a cura di). (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'Università*. Roma: Anicia.
- Alberici, A., & Di Rienzo, P. (a cura di). (2013). *Riconoscere le competenze informali. Il caso della formazione sindacale CISL*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen Hvmantas.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method & Practice*. New York: Addison-Wesley.
- Batini, F. (2015). To Choose or to Plan? The Narrative Orientation as an Answer to the Change of Orientation Need. *Pedagogia Oggi*, 1. Disponibile in:
<http://www.siped.it/12015-scegliere-oprogettare-lorientamento-narrativo-come-risposta-alcambiamento-del-bisogno-di-orientamento/>
- Batini, F. (a cura di). (2015). *Ocse: skill outlook 2013*. Torino: Loescher.
- Batini, F., & D'Ambrosio, M. (2008). *Riscrivere la dispersione: scrittura e orientamento narrativo per la prevenzione*. Napoli: Liguori.
- Batini, F., Del Sarto, G., & Perchiazzi, M. (2008). *Raccontare le competenze*. Massa: Transeuropa.
- Benneworth, P., & Hospers, G.J. (2008). The role of a university in regional renewal: the case of Newcastle. *Northern Economic Review*. Issue 38 (Spring 2008), 81-101. Durham: St. Chad's College.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bonini, M.C. (2002). *L'orientamento nell'educazione degli adulti. Analisi del contesto e prospettive di sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.

- Colapietro, V. (2004). *La maschera e la soglia: l'oltre e l'altrove dell'educazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Corradi, C., Evans, N., & Valk, A. (eds.). (2007). *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Estonia: University of Tartu Press.
- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Damesin, R., Fayolle, J., & Fleury, N. (2012). *Attori, pratiche e sfide dell'apprendimento non formale e informale e della sua validazione in Europa. Rapporto di sintesi per la Confederazione europea dei sindacati con il sostegno della Commissione europea*. Paris: Alpha Group.
- Dato, D. (2015). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*. Milano: FrancoAngeli.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education*, 11, 3, November, 247-272.
- Deakin Crick, R., Stringher, C., & Ren, K. (eds.). (2014). *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.
- De Carlo, M.E. (2014). *Formarsi lifelong e lifevide. Narrazione Innovazione e Didattica nell'Università dell'apprendimento permanente*. Milano: Unicopli.
- De Carlo, M.E. (a cura di). (2012). *Biografie e competenze in azione. Proposte operativo-didattiche di Lifelong Learning nelle organizzazioni complesse*. Milano: FrancoAngeli.
- De Carlo, M.E. (2015) in E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti*. Milano: Mimesi.
- DECRETO LEGISLATIVO DELLO STATO ITALIANO, n. 13 del 16 gennaio 2013.
- Desmond, B., & Jowitt, A. (2012). Stepping into the Unknown: Dialogical Experiential Learning. *Management Development Journal*, 31, 3, 221-230.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento progressivo nell'università*. Roma: Anicia.
- Duvekot, R. et al. (eds.). (2007). *Managing European Diversity in Lifelong Learning. The Many Perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European Workplace*. Nijmegen-Vought-Amsterdam: HAN/EC-VPL/HVA.

- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- EUROPEAN PARLIAMENT (2010). *European Parliament resolution of 20 May 2010 on university-business dialogue: a new partnership for the modernisation of European universities*.
- Felisatti, E., Fedeli, M., & Giampaolo, M. (2012). *The Use of the Learning Contract within a University Setting in an Italian University*. Las Vegas – USA: Editor Marcie Bucovalas.
- Field, J., Merrill, B., & West, L. (2012). Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3, 1, 77-89.
- Formenti, L. (1998). *La Formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Studio.
- Federighi, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*. Brussels: European Commission Publication Office.
- Fenwick, T., & Farrell, L. (eds.). (2012). *Knowledge mobilization and educational research: Politics, languages and responsibilities*. London: Routledge.
- Gallerani, M. (2013). *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (a cura di). (2011). *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianien, S., Lindblom, B. et al. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment.
- ISFOL (a cura di). (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Roma: ISFOL.
- ISFOL (a cura di). (2013). *Primo Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*. Roma: ISFOL.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lazzeroni, M., & Piccaluga, A. (2015). Beyond "town and gown": the role of the university in small and medium-sized cities. *Industry and Higher Education*, 29, 1, 11-23.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: EYROLES – Éditions d'Organisation.

- LEGGE DELLO STATO ITALIANO, n. 92 del 28 giugno 2012. *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.*
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta.* Milano: FrancoAngeli.
- Lokhoff, J. et al. (2010). *A guide to formulating degree programme profiles. Including programme competences and programme learning outcomes.* Disponibile in: http://www.core-project.eu/documents/Tuning_Guide_Publicada_CoRe.pdf
- Marescotti, E. (a cura di). (2015). *Ai confini dell' educazione degli adulti.* Milano: Mimesi.
- Margiotta, U. (2015). I processi di apprendimento nei contesti dello sviluppo e del cambiamento segnati dalla globalizzazione. Per un concetto di qualità fondato sulle interdipendenze planetarie. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell' educazione e della formazione*, 8:1-2, 17-46.
- Margottini, M. (2015). L'orientamento a livello universitario. *Orientamenti Pedagogici*, 62:3, 531-545.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative Learning in practice.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa.* Roma: Carocci.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach.* Cambridge (Mass.)-London: Belknap Press.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità.* Milano: Feltrinelli.
- OECD (2012). *Employment Outlook.* Paris: Edition.
- Palumbo, M., & Torrigiani, C. (a cura di). (2009). *La partecipazione fra ricerca e valutazione.* Milano: FrancoAngeli.
- Pineau, G. (2000). *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs.* Paris: Anthropos.
- Reggio, P., & Righetti, E. (a cura di). (2013). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze.* Roma: Carocci.
- Rodríguez-Moreno, M.L., Serreri, P., & Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo.* Barcelona: Laertes.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo.* Milano: FrancoAngeli.
- Searle, J.R. (1993). *The Construction of Social Reality.* New York: Free Press.
- Seddon, T., & Levin, J.S. (2013). *Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects.* London-New York: Routledge.

- Sen, A. K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Elsevier.
- Serbati, A. (2015). *La terza missione dell'Università*. Pensa: Lecce.
- Serreri, P. (a cura di). (2010). *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio delle competenze per l'occupabilità nel Lazio*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (2012). Reconstructing Narrative. A new paradigm for Narrative Research and practice. *Narrative Inquiry*, 22:1, 147-154.
- Tikkanen, T. et al. (2015). *Skills and participation in lifelong learning among adults with tertiary education: A comparison between Denmark, Finland, Norway, Sweden*. 6th Nordic Conference on Adult Education and Learning, Adult Education and the Planetary Condition, 25-28:3. Tampere, Finland.
- UNESCO (2009). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005-2014)*. Paris: Unesco.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti di base per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Zara, V., & Degli Atti, F. (2010). In R. Moscati et al. (a cura di), *Le trasformazioni del sistema d'istruzione superiore in Italia: prospettive e rischi*. Napoli: Liguori.

LE AUTRICI E GLI AUTORI

- Giuseppe Annacontini*, Università degli Studi del Salento.
Chiara Biasin, Università degli Studi di Padova.
Luigino Binanti, Università degli Studi del Salento.
Franco Bochicchio, Università degli Studi del Salento.
Marianna Capo, Università degli Studi di Napoli-Federico II.
Micaela Castiglioni, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
Salvatore Colazzo, Università degli Studi del Salento.
Matteo Cornacchia, Università degli Studi di Trieste.
Daniela Dato, Università degli Studi di Foggia.
Ermelinda De Carlo, Università degli Studi del Salento.
Paolo Di Rienzo, Università degli Studi di Roma-RomaTre.
Manuela Gallerani, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.
Isabella Loiodice, Università degli Studi di Foggia.
Ada Manfreda, Università degli Studi del Salento.
Barbara Mapelli, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
Elena Marescotti, Università degli Studi di Ferrara.
Maria Navarra, Università degli Studi di Napoli-Federico II.
Andrea Porcarelli, Università degli Studi di Padova.
Piergiorgio Reggio, Università degli Studi di Milano-Statale.
Sergio Tramma, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
Giuseppe Varchetta, Manager, Esperto in organizzazione aziendale.