Sessioni Parallele

Sessione O
Teorie, storie e metodi per un umanesimo del lavoro e delle organizzazioni. Persona, apprendimento esperienziale, generatività, innovazione, benessere formativo e organizzativo

Relazioni introduttive

Laura Sara Agrati
Giuseppe Elia
Valeria Friso
Emiliana Mannese

Interventi

Giovanni Arduini
Gennaro Balzano
Paolo Bertuletti
Francesco Bossio
Maria Buccolo
Maria Chiara Castaldi
Gina Chianese, Barbara Bocchi
Matteo Cornacchia
Chiara D'Alessio
Carlo Mario Fedeli
Ines Giunta
Silvia Guetta
Marco Ius
Elisabetta Madriz
Maria Chiara Michelini
Marco Milella, Agnese Rosati
Alba Giovanna Anna Naccari
Giorgia Pinelli
Stefano Polenta
Andrea Porcarelli
Liliana Silva, Alessandro Ciasullo
Valeria Tamborra, Michele Baldassarre
Beate Weyland, Andrea Zini

Relazioni introduttive

Lavoro come "esperienza operosa" e il tirocinio professionale del docente come possibilità di apprendimento esperienziale "operoso"

Laura Sara Agrati
Professoressa Associata - Università degli Studi di Bergamo
laurasara.agrati@unibg.it

1. Lavoro tra alienazione e generatività

La riflessione non solo pedagogica ha permesso di definire il lavoro come quella modalità propria dell'esperire umano tesa tra la necessità per l'uomo di soddisfare i propri bisogni (ponos/labor) e il desiderio di produrre, di generare (ergon/opus) qualcosa di nuovo (Zago, 2002; Bertagna, 2017), persino di autenticamente gratuito (Bruni, 2014). Nelle descrizioni teoriche che tendono, infatti, a far prevale solo la prima polarità, il lavoro rischia di diventare "feticcio", "ente estraneo (…) potenza indipendente dal producente" (Marx, 1974-1844, p. 257), rispetto al quale l'essere umano reagisce o nella completa alienazione o nell'illusione della possibilità di vivere nell'ozio, senza lavoro (Bertagna, 2017). Inteso, invece, in modo ampio, comprensivo, come "esperienza operosa" (Benjamin, 2003), come "l'insieme delle attività operose dell'uomo che, in diversi ambiti, caratterizzano la sua vita" (Potestio, 2020, p. 57), il lavoro non finisce di esaurirsi solo nella dimensione servile e meccanica, "ma presenta al suo interno, in determinate situazioni e condizioni, l'orizzonte della generatività e produttività, ossia ciò che lo rende un'esperienza pienamente umana, capace di valorizzare le potenzialità umane" (Agrati, Potestio, 2022, p. 87). Il recupero dei caratteri essenziali del lavoro, definito come "esperienza operosa", consente di guardare sotto diversa luce il tirocinio professionale, inteso come "apprendimento esperienziale", del docente in formazione, su cui il presente lavoro intende focalizzare brevemente l'attenzione.

2. Lavoro come "esperienza operosa"

Il lavoro inteso *originariamente*[1] come "esperienza" si connota di "comportamenti, atteggiamenti, emozioni, sentimenti, immagini, dati percettivi, segni e informazioni" che "restano, per la maggior parte, non coscienti a chi li vive" e che solo per un intervento intenzionale di esplicitazione portano dal primario livello della precomprensione antepredicativa (livello intuitivo) al secondario livello della comprensione predicativo-categoriale (livello comunicativo e descrittivo) (Bertagna, 2016, p. 327). Il lavoro inteso *originariamente* come "esperienza", inoltre, deve potersi riconoscere nei caratteri dell'unicità e della soggettività, dell'irripetibilità e del divenire, della contingenza e dell'imprevedibilità, che fanno della esperienza lavorativa l'esperienza *di* ciascuno, mai completamente sovrapponibile a quella di un altro lavoratore, né riproducibile alla stessa maniera dal medesimo lavoratore, in quanto legata alla specificità delle dimensioni – spazio-temporali, personali – in cui si è data e già diversa nell'ipotesi in cui venisse riprodotta, e per questo scopertamente anche intrasmissibile, "che non si può lasciare in eredità a nessuno (...) muore con ogni persona che l'ha provata" (Bertagna, 2016, p. 330).

La proposta del lavoro come "esperienza operosa" (Benjamin, 2003), ossia capace di mantenere il rapporto generativo con la realtà, implica che essa venga "tramandata attraverso le generazioni e rappresenti l'eredità alla base dei legami sociali e dei rapporti intergenerazionali" (Potestio, 2019, p. 11). Tra le condizioni che confermano il lavoro come "esperienza operosa" – ossia il legame contingente con la realtà, la dimensione passata e futura dell'uomo nell'atto produttivo e il possedere aspetti di singolarità e originalità che caratterizzano sia il prodotto che il servizio – Potestio (2020; 2019) sottolinea, rispetto alla prima, alla contingenza, il senso del "toccare insieme e contemporaneamente due elementi successivi" (Bertagna, 2010, p. 79), uno che termina, l'altro che comincia, ma che lasciano "sempre, su chi li vive, un resto", "una traccia nell'identità di colui che lavora e gli consente, se l'esperienza è superata, di guardare oltre, a partire dalla memoria di ciò che è stato acquisito" (Potestio, 2019, p. 12).

3. Tirocinio professionale del docente come "apprendimento esperienziale" operoso

L'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984; Bertagna, 2016) – nel riconoscere il carattere sociale del processo a spirale dell'apprendimento e riflessivo della cono-

1 Più che alla fenomenologica "Erlebnis", all'"esperienza vissuta", il riferimento è all'"Erfahrung" benjaminiano, vicino al latino *experiri*, al "passare attraverso", connesso "con una costellazione di significati che implicano l'idea del viaggio" (Tagliapietra, 2017, p. 75) e che presuppone un'accumulazione di dati in larga misura inconsapevole (Pinotti, 2018). Lo chiarisce Potestio (2020; 2019) richiamando la critica di Benjamin al concetto di esperienza post-kantiana che ne svilirebbe il senso originario e favorirebbe la tendenza all'omologazione.

scenza, che evolvono ciclicamente per momenti di esperienza immersiva, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva – potenziato del carattere comunitario e pratico (Wenger, 2002), situato e mediato (Engeström, 2004; Burke et al., 2009) in contesti lavorativi – è assunto da anni come modello di sviluppo professionale per i docenti (Darling-Hammond, McLaughlin, 2011; Girvan, Conneely, Tangney, 2016). Il modello, che afferma il valore formativo del tirocinio – come possibilità di imitazione degli 'esperti di esperienza'[2] e di condivisione d'esercizio in contesto reale – e conoscitivo dell'induzione – come possibilità di ampliamento solo "orizzontale", non "verticale" e "validato" degli esempi –, deve tuttavia fare i conti con l'in-trasmissibilità del sapere pratico (Shulman, 2004; Perla, 2010), l'im-possibilità per l'esperto di lasciare in eredita al novizio la sua *expertise*, in quanto unica, soggettiva, irripetibile e contingente, in quanto "esperienza".

In riferimento alle specifiche dinamiche formative che docente esperto (mentore) e docente inesperto (novizio) vivono nel tirocinio professionalizzante, sono stati indicati alcuni elementi che favorirebbero nei docenti esperti il vivere il compito tutoriale nell'apertura[3], con "gratuità" (Agrati, 2010; Ross, Vescio, Tricarico, Short, 2011):

– disponibilità a fornire al novizio un supporto più ampio – presuppone il desiderio del mentore di condividere il percorso formativo del novizio e si esplica nell'offrire il proprio tempo (*gift of time*) e gesti di attenzione e vicinanza – es. "incontri due volte al giorno", "brevi note di ispirazione ogni giorno", "colloqui su come leggere i comportamenti della classe" –, nei tratti di tratto di una persona che "si siede con te, ti guarda negli occhi e ti parla in modo confortevole", alla quale è possibile "rivolgere ogni tipo di domanda" accolta in maniera "aperta, onesta e supportiva", che ha fiducia nelle intuizioni e nelle decisioni del novizio ed è disposta a supportarle[4];
– disponibilità a "guardare", oltre che osservare, la pratica del novizio – è importante che il novizio osservi come il mentore riesce a gestisce, ad esempio, una classe complessa ed è altrettanto importante che riceva quel feedback adeguato sulle sue prime esperienze di conduzione e che supporta le successive. Questo

2 Espressione coniata da Aristotele e ripresa da Bertagna per indicare i professionisti, in quanto sanno il "che" (come "empirici"), non il "perché" (come "sapienti") delle cose – cfr. Bertagna, 2016.

3 In un quadro di riferimento più ampio, Potestio ci ricorda che: "ogni lavoratore esperisce nella sua attività tutta la forza dei dispositivi, naturali e sociali, la necessità delle condizioni contingenti nelle quali si trova, la violenza delle imposizioni di altri, la ripetitività di molti suoi atti e la precarietà di ciò che realizza, ma esperisce anche, in forme più o meno forti, gli spazi di apertura verso ciò che non si è ancora compiuto, il consolidamento della sua identità professionale e personale, la possibilità di impiegare le proprie potenzialità nel fare qualcosa di utile e buono per se e gli altri" (Potestio, 2019, p. 13).

4 Ross, Vescio, Tricarico, Short, 2011, p. 10.

essere osservati, o meglio[5], questo essere guardati in modo non funzionale alla valutazione e al giudizio, ma nel quadro di un supporto aperto e autentico, rilevano Ross e colleghi, dispone a un cambio di prospettiva il novizio, non più ripiegato su se stesso nel desiderio di condividere con colleghi attuali e futuri il "dono" ricevuto, l'essere stato oggetto di attenzione da parte di un esperto che ha tenuto alla sua crescita professionale e umana[6].

Bibliografia

Agrati L.S., Potestio A. (2022). Lavoro come esperienza e formazione iniziale di maestri e maestre. Il modello 'Alternanza formativa' presso l'Università degli Studi di Bergamo. *Pedagogia oggi*, *20*(1), 85-92.

Agrati L.S. (2010). *La pratica dello sguardo in Fènelon. Intuizioni educative di ieri e idee per oggi*. Roma: Carocci.

Benjamin W. (2003) [1933]. Esperienza e povertà. In W. Benjamin, *Opere Complete* (pp. 538-542). Torino: Einaudi.

Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Bertagna G. (2016). Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento. *Ricerche di Psicologia*, 3, 319-360.

Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: FrancoAngeli.

Bruni L. (2014). *Fondato sul lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.

Burke L., Marks-Maran D.J., Ooms A. et al. (2009). Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning in foundation degrees. *Journal of vocational education and training*, *61*(1), 15-33.

Darling-Hammond L., McLaughlin M.W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, *92*(6), 81-92.

Engeström Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of workplace learning*, *16*(1/2), 11-21.

Girvan C, Conneely C., Tangney B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139.

Kolb D. (1984). *Experiential learning. Expereince as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Marx K. (1976) [1844]. *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, tr. it., in K. Marx, F. Engels. *Opere complete* (pp. 255-300). Roma: III Editori riuniti.

Perla L. (2010). La magistralità come sapere implicito. Indagine pilota. *Quaderni del Dipartimento*, 9, 215-244.

Pinotti A. (Ed.). (2018). *Costellazioni. Le parole di Walter Benjamin*. Torino: Einaudi.

5 Sulla differenza tra postura osservativa e "sguardo" nel tirocinio professionalizzante, cfr. Agrati, 2010, Rollier, 2012.

6 Ross e colleghi riportano un brano significativo di una ex novizia: "Ora accolgo i nuovi insegnanti nella mia classe e faccio le stesse cose che lei ha fatto per me" (Ross, Vescio, Tricarico, Short, 2011, p. 12).

Potestio A. (2019). Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica. *Formazione Lavoro Persona*, IX(27), 7-15.
Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
Rollier Y. (2012). L'observation et la responsabilité : respect, indication, reconnaissance, partage. *Contraste*, 36, 95-118.
Shulman L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
Tagliapietra A. (2017). *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*. Milano: Raffaello Cortina.
Wenger E., McDemott R., Snyder W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard: Harvard University Press.
Zago G. (2002). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. Padova: CLEUP.

Relazioni introduttive

Avere un lavoro ed *essere* un soggetto lavorativo competente. I processi di trasformazione del lavoro e delle organizzazioni

Giuseppe Elia
Professore Ordinario - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
giuseppe.elia@uniba.it

1. Premessa

Sebbene il lavoro ontogeneticamente nasca come condizione che caratterizza l'attività esistenziale dell'essere umano, l'emancipazione del concetto di persona a cui l'uomo è stato sottoposto ha fatto sì che la dimensione lavorativa non si configurasse più esclusivamente come sola caratteristica dell'individuo, ma come elemento essenziale per la costruzione della sua identità.

In questo lungo percorso contraddistinto da fatti storici e politici verificatisi nel corso dei secoli, si è giunti a un passaggio fondamentale che ha segnato l'avvento di una nuova interpretazione del concetto di lavoro, per rivendicare lo status nel quale si struttura oggi nell'epoca post-moderna, ossia quello di lavoro societario (Donati, 2001). Il lavoro, infatti, è sempre stato considerato unicamente come un "fatto economico", senza considerare le implicanze che esso comportava nella sfera umana.

"Le gravi disuguaglianze socioeconomiche su scala globale mostrano il fallimento dei modelli economici che hanno dominato negli ultimi decenni e prova che è ormai necessario rivedere principi e modelli di sviluppo. Secondo una prospettiva pedagogica, è doveroso esigere che la crescita economica e finanziaria non produca ostacoli al compimento della persona, alla sua dignità, alla ricerca del senso e dei significati esistenziali, alla sua vocazione relazionale e professionale" (Vischi, 2022, p. 204).

2. Il valore sociale del lavoro

Nell'epoca attuale, la riscoperta della dimensione sociale del lavoro risulta quanto mai fondamentale, viste le condizioni di incertezza per l'accesso al mondo del lavoro, di precarietà dell'occupazione e del modello di sviluppo, che definiscono la nuova realtà lavorativa e di cui, inevitabilmente, la dimensione umana dell'individuo e la sfera sociale subiscono le conseguenze.

"Il valore del lavoro si afferma come ambito che contribuisce a promuovere la *crescita e lo sviluppo della persona,* in qualsiasi settore e a qualsivoglia attività pro-

duttiva. Questo principio altro non è se non l'affermazione di un concetto pedagogico del lavoro. È anche una declinazione essenziale del principio che vede *il lavoro come una parte fondamentale dell'attività umana* e che di conseguenza, coglie come imprescindibile un approccio interpretativo sul piano antropologico del tema del lavoro" (Alessandrini, 2012, p. 66).

Come fa notare Donati, quella in cui ci si trova oggi è una rivoluzione antropologica dell'idea di lavoro, che ne ridefinisce il significato, l'utilità e l'intenzionalità (Donati, 2001). Pertanto, se il lavoro rappresenta una condizione che ha come fine ultimo la produzione e quindi il potenziamento delle finalità economico-finanziarie dell'impresa, tali obiettivi si raggiungono soltanto attraverso un sistema di relazioni sociali, economiche, istituzionali che, come in ogni altro contesto, si attivano anche in quello lavorativo.

Attraverso la relazione, l'uomo mette in campo le sue credenze e opinioni, le confronta, le negozia e attraverso il raffronto ne raccoglie gli aspetti che più ritiene essenziali per il suo essere; la relazione, pertanto, diventa ricerca di senso, acquisizione della consapevolezza della propria dimensione sociale nella quale l'individuo si colloca come soggetto attivo, adeguato a cogliere i significati e i relativi contributi celati in essa per costruire se stesso e fare di questa costruzione lo strumento sul quale erigere la società. Il lavoro non è soltanto una vocazione della singola persona, ma è l'opportunità di entrare in relazione con gli altri: "qualsiasi forma di lavoro presuppone un'idea sulla relazione che l'essere umano può o deve stabilire con l'altro da sé" (Lett. enc. Laudato si', 125). Il lavoro dovrebbe unire le persone, non allontanarle, rendendole chiuse e distanti.

Scrive Bruno Rossi, alla luce di una nuova visione dello sviluppo organizzativo e professionale contaminato da un modello culturale pedagogico, che è in gioco "una nuova condizione lavorativa contrassegnata dal passaggio dalle performance alle persone, dalla tecnica ai poteri e alle qualità umane. In gioco è la costruzione di una *cultura organizzativa educativa* capace di aver cura della vita della mente, della vita del cuore e della vita del corpo della persona e conseguentemente in grado di assumersi e svolgere il compito di attivarne e incrementarne risorse, motivazioni, poteri, responsabilità, competenze, saperi, mentalità, sensibilità, atteggiamenti, comportamenti, abilità" (Rossi, 2011, p. 13).

"Si rende sempre più necessaria una progettualità umana – nota L. Pati – che riguarda il rapporto che il singolo soggetto, sin dal suo affacciarsi alla vita, intreccia con il mondo delle cose, delle persone, dei significati. […] L'odierna impostazione dell'attività lavorativa sembra seguire spesso la logica della separazione tra impegno professionale e aspirazioni esistenziali. […] Sotto l'aspetto pedagogico, la corretta articolazione tra attività ed efficienza è fattore al quale si connette strettamente il processo di umanizzazione del lavoro" (Pati, 2008, pp. 3-5).

Tale richiamo trova anche riscontro e sensibilità nei diversi settori delle imprese e delle aziende e lo stesso Documento Programmatico di Federmeccanica, intitolato Impegno, presentato in anteprima al Festival Città Impresa nell'aprile del 2018 a Venezia, è finalizzato a promuovere un vero rinnovamento culturale nel convincimento che nelle aziende non si genera solo valore economico, ma anche

consapevolezza di sé, dignità, inclusione, crescita umana e culturale, solidarietà e mobilità sociale. Per queste ragioni l'Impegno ha come obiettivo la creazione di aziende capaci di essere di successo e allo stesso tempo a "misura d'uomo".

3. Umanizzazione e lavoro

"Educare quindi a riconoscere la bellezza del lavoro che si esplica nel riconoscimento dei talenti e nel metterli a frutto, nel vivere da protagonisti la propria vita, nel costruire comunità solidali; un lavoro 'bello' è un lavoro degno perché rispetta la vita umana, l'ambiente, i ritmi attività/riposo, quando viene prima del risultato meramente economico ed è legato alle dimensioni fondamentali della persona: famiglia, salute, solidarietà, valori" (Vischi, 2022, p. 203).

In questa prospettiva senza entrare nel merito dei diversi contributi storici del pensiero pedagogico, mi sembra quanto mai opportuno il richiamo alla "pedagogia del lavoro proposta da Hessen, in quanto, "umanizza" e pervade di significato pedagogico l'attività lavorativa, così che la professione diventa una manifestazione di autonomia personale e rappresenta un momento di piena spiritualità e creazione. Il lavoro non è solo attività produttiva ed utilitaria, ma è fonte dello sviluppo integrale della personalità, perciò non si educa alla professione, ma per mezzo della professione in una comunità spirituale che non può essere solo economico-produttivistica, ma deve dare valore etico al lavoro. Proprio in questo senso, secondo Hessen, non si può parlare di istruzione professionale, ma di vera e propria *educazione del lavoro*: la professione diventa il fulcro dello sviluppo della personalità e si nutre anche di cultura umanistica, così come l'educazione all'*otium* controbilancia la fatica e il peso del lavoro" (Callegari, 2022, p. 323).

Lo stesso Papa Benedetto, incontrando a settembre 2022 i giovani ad Assisi, nel suo intervento ha voluto affrontare come tema centrale il lavoro: dall'occupazione e la retribuzione, fino alla parità di genere. Durante l'evento «Economy of Francesco» ha, infatti, detto: "Non dimenticatevi del lavoro, non dimenticatevi dei lavoratori. Il lavoro è la sfida del nostro tempo, e sarà ancora di più la sfida di domani. Senza lavoro degno e ben remunerato i giovani non diventano veramente adulti, le diseguaglianze aumentano". Riconoscere e tutelare la dignità del lavoro implica la responsabilità a rispondere in modo sempre più innovativo alla sfida della formazione delle risorse umane.

Bruno Rossi parla di *passione professionale* e afferma che "il lavoro di per sé stesso non riveste alcuna importanza in fatto di appagamento di chi lo esercita, bensì è di grande rilevanza il modo in cui lo si esercita. L'essere soddisfatti del proprio lavoro dipende dal lavoratore e non dal tipo di lavoro, dal suo essere o non essere capace di far risaltare nelle sue opere ciò che in lui è di umanamente singolare […]. È la personalizzazione del lavoro che offre la possibilità di dare un significato alla propria vita" (Rossi, 2009, p. 9). Ma quanti tra uomini e donne impegnati nelle diverse attività lavorative sono in grado di tradurre le proprie attitudini e capacità in una passione professionale?

"La riflessione pedagogica pone l'enfasi sui processi di negoziazione e sull'emergere di politiche condivise dall'opinione pubblica, *debitamente informata. La significanza educativa di una cultura della dignità del lavoro e del capitale prodotto dell'operosità umana,* occorre sottolinearlo, *non può essere depauperata del valore della partecipazione alle decisioni cruciali della vita politico-economica.* Al riguardo è necessario ammettere che *molti settori della spesa pubblica, anche in Paesi in cui vige un regime democratico, di fatto sfuggono a una puntuale disamina critica"* (Malavasi, 2003, p. 193).

Molte sono le aziende che in questi ultimi anni hanno incluso nel rinnovo dei contratti collettivi l'attivazione di pratiche di *partecipazione paritetica* successivamente certificate dallo stesso Ministero del Lavoro. Questo cambio di paradigma intende affermare un nuovo Umanesimo d'Impresa in grado di "portare in azienda la partecipazione, la collaborazione, l'inclusione perché nel post-fordismo, l'impresa deve farsi comunità non solo di interessi ma anche di valori. […] Un welfare generativo si caratterizza per la scomparsa delle connotazioni meramente assistenzialistiche facendo spazio alla responsabilizzazione e all'*empowerment* delle persone, il che è anche la cifra della partecipazione organizzativa, specialmente di quella diretta, nella quale i lavoratori sono coinvolti in prima persona ed anche a prescindere dal coinvolgimento dei loro rappresentanti" (Scansani, 2019).

Bibliografia

Alessandrini G. (Ed.). (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini G. (2012). La pedagogia del lavoro. *Education Sciences & Society*, *3*(2), 55-72.

Donati P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia post-moderna.* Torino: Bollati Boringheri.

Fana M. (2017). *Non è lavoro, è sfruttamento*. Roma-Bari: Laterza.

Fabbri L., Rossi B. (Eds.). (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini Studio.

Isfol-Fondo Sociale Europeo (2007). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi.* Catanzaro: Soveria Mannella.

Malavasi P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.

Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro.* Roma-Bari: Laterza.

Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro.* Roma: Carocci.

Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo.* Brescia: La Scuola.

Scansani G. (2019). *Welfare Aziendale e partecipazione dei lavoratori: due "leve" per un nuovo Umanesimo delle imprese*, in https://www.mefop.it/blog/blog-mefop/welfare-aziendale-partecipazione-lavoratori

Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Vischi A. (2022). Pedagogia del lavoro. Tra sfide e potenzialità. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Studi in onore di Luigi Pati, Volume 1, Pedagogia generale e sociale*. Milano: Vita e Pensiero.

Relazioni introduttive

Qualità di vita nell'ambito organizzativo. Processo e prodotto di una gestione inclusiva

Valeria Friso
Professoressa Associata - Università di Bologna
valeria.friso@unibo.it

1. Qualità di vita nell'ambito organizzativo come processo

I processi di sviluppo oggi, nel mondo occidentale, procedono sempre più verso una direzione di senso che vede l'importanza dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita che permetta alla persona una sua inedita e propria partecipazione a un contesto in continuo cambiamento. Il cambiamento, poi, è tanto più sotto gli occhi della società nel momento in cui si fa riferimento all'ambito lavorativo. Ed è proprio a questo contesto che "Il lavoro, pur con il suo rinnovato carico di ambiguità, rimane elemento centrale nella vita delle persone. È una esperienza, quella del lavoro, a cui veniamo preparati e a cui ci prepariamo, che aneliamo di ottenere" (Lepri, 2009, p. 18).

Dato che molta parte della vita è in preparazione prima e in svolgimento poi dell'acquisizione di un ruolo lavorativo diventa sempre più cruciale il binomio benessere organizzativo-realizzazione personale.

In una modalità che forse potrà essere ritenuta audace, proponiamo di avvicinare il costrutto di "benessere organizzativo" (Avallone, Bonaretti, 2003) a quello che molti autori hanno definito il costrutto di "qualità di vita" (Schalock, 2002; Giaconi, 2015). Certamente, nel caso del presente contributo s'intende confinare questo concetto all'ambito lavorativo. Dunque, una "qualità di vita nell'ambito organizzativo".

Tutti gli autori che si sono approcciati al costrutto della qualità di vita l'hanno scorporato in elementi e, facendo una ricognizione della letteratura, pare che tutti concordino sul fatto che la persona cerchi il raggiungimento della propria qualità di vita al punto che la percezione di benessere, di indipendenza e di riconoscimento sociale sono divenuti valori comuni di riferimento (Avallone, 2011). Per tale motivo essi saranno primariamente ricercati nelle attivita di maggior impiego temporale delle nostre vite, come il lavoro. Questo è valido per tutte le persone, anche per chi ha un deficit e potrebbe incontrare situazioni che portano a vivere condizioni di disabilità (Friso, 2017).

La direzione di senso esposta in questa fase introduttiva riteniamo sia valida per tutti e tutte, anche per le persone con disabilità che spesso, ancora oggi, sfuggono all'attenzione dei sistemi in particolare in quelle fasi di vita in cui l'orienta-

mento è maggiormente chiamato in causa, come può essere la transizione scuola-lavoro. Oggi, però, l'impegno non può essere più quello di qualche decina di anni fa ma dev'essere rinnovato perchè "non basta integrare in contesti già istituiti ma bisogna connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. In passato si poteva pensare che «persone con bisogni speciali» potessero beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro e organizzato. Oggi cambia il quadro epistemologico: da un «dato» in cui inserirsi a un «divenire» al quale partecipare. Allora, la prospettiva inclusiva è una dinamica costruttiva" (Canevaro, 2013).

2. Qualità di vita nell'ambito organizzativo e costruzione del ruolo sociale

Proprio il contesto lavorativo diviene sempre più uno spazio in cui agire ruoli adulti capaci di contribuire in grande parte all'identificazione di noi stessi in quella fase della vita il cui ingresso non è più così tanto dettato da riti di passaggio prefissati come avveniva fino al più recente passato, che è l'adultità (Demetrio, 2003). Tutte le persone sono abilitate ad assumere ruoli adulti o la ricerca intercetta ancor oggi delle categorie che sembra la società riesca meno a legittimare come possibili detentrici di adultità?

I dati (ISTAT, IX Relazione al parlamento) confermano che sono ancora molte le categorie di persone che vengono inserite tra quelli che la letteratura giurista europea definisce "lavoratori svantaggiati" (Regolamento UE n. 651/2014 prorogato al 31/12/2023) per i quali il luogo di lavoro, se intercettato, non è un luogo di benessere e può divenire un falso spazio di sviluppo delle proprie competenze in funzione della crescita personale e sociale.

I ruoli sociali influenzano lo sviluppo delle persone con disabilità e la mancanza di un ruolo impedisce alla persona di immaginarsi come adulto, perciò, esperire un ruolo è fondamentale affinché la persona con disabilità sia in grado di farsi carico di diritti e doveri ad esso connesso e, soprattutto, per la strutturazione della sua identità personale, oltreché sociale.

In tale contesto, il compito della formazione può risultare centrale quando essa viene progetta e proposta con modalità generative ormai conosciute (Bruscaglioni, 2007), in quanto potrà presentarsi quale disciplina in grado di spingere e condurre, in una reale azione educativa, i partecipanti verso riflessioni e verso azioni che vadano al di là dell'ordinario. Metodi attivi ancora non del tutto consueti (ad esempio quelli proposti dalla *Game science Research*), sarebbe interessante fossero proposti – accanto e in combinazione a interventi formativi con metodi tradizionali – anche a quei professionisti chiamati a sostenere i processi di orientamento e di mantenimento del posto di lavoro nel contesto sociale attuale caratterizzato da cambiamenti continui e sollecitanti. Siano essi professionisti che lavorano nell'ambito scolastico o in ambito di HR.

La formazione, in questo caso, dovrebbe essere consapevole che è la proiezione verso il futuro che i partecipanti possono mettere in atto a, in primo luogo, immaginarsi capaci – ovviamente dopo aver fatto un esame di realtà relativamente i

propri funzionamenti e i propri limiti. In questo senso il formatore dovrebbe essere in grado di porsi domande come "Cosa desidero per te? Come vorrei che tu fossi? Quale adulto vorrei che tu diventassi?" (Lepri, 2020, p. 87).

La progettualità formativa che accompagna la costruzione di un ruolo lavorativo e la sua consapevolezza sta nella "capacità di anticipare il possibile attraverso l'azione e l'intenzionalità" (Lepri, 2020, p. 87); e in caso di disabilità, il progetto richiede un'azione congiunta tra la persona, la famiglia e il sistema dei servizi; si tratta, ossia, di una co-costruzione che, tuttavia, può provocare una frammentazione delle conoscenze e dei passaggi tra una fase all'altra.

3. Una proposta per valorizzare la qualità di vita nell'ambito organizzativo

Per valorizzare la qualità di vita nell'ambito organizzativo è stato avviato un percorso di studio, ricerca e confronto interdisciplinare che ha portato alla definizione di un disciplinare tecnico che certifichi la qualità delle organizzazioni, pubbliche e private – compresi enti no profit, ONG e cooperative sociali – che contrattualizzano persone in situazione di svantaggio lavorativo. La ratio di un documento di tale natura sta nel fatto che siamo consapevoli come "senza regole e interventi correttivi, il sistema economico tende a degenerare e a creare squilibri che mettono a rischio i livelli di benessere raggiunto e deteriorano la gia carente equita della sua distribuzione" (Costa, 2010) e, dato che pare evidente che la Legge 68/99 non sia sempre sufficiente, una proposta di percorso migliorativo per le organizzazioni può essere dato da questo disciplinare, conosciuto oggi come "Disciplinare 020", ha superato tutte le verifiche ed è stato presentato al territorio italiano tramite conferenza stampa e convegno in gennaio 2023.

L'ideatrice del Disciplinare 020, cooperativa sociale Dovadola3000, assieme a Confcooperative Emilia Romagna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, hanno lo hanno ideato e sottoposto all'attenzione della società di certificazione CSQA.

Bibliografia

Avallone F. (2011). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni*. Roma: Carocci.

Bolter J.D, Grusin R. (2003). trad. Alberto Marinelli. *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini e Associati.

Bruscaglioni M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: FrancoAngeli.

Camera dei Deputati *IX Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della Legge 12 marzo 1999, n. 68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili". Anni 2016-2017-2018* https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/norme-sul-collocamento-al-lavoro-delle-persone-disabili/Documents/Relazione-diritto-lavoro-disabili-2016-2018.pdf

Canevaro A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.

Costa G. (2010). Prolusione tenuta in occasione dell'inaugurazione del 788° Anno Accademico dell'Universita degli Studi di Padova, Aula magna Galileo, Palazzo del Bo.

Demetrio D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.

Avallone F., Bonaretti M. (2003). *Benessere Organizzativo.* Soveria Mannelli: Rubbettino.

Friso V. (2017). *Disabilita, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualita*. Milano: Guerini Scientifica.

Giaconi C. (2015). *Qualita della Vita e Adulti con Disabilita. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Lepri C. (2009). L'esperienza lavorativa nel processo di formazione e maturazione delle persone con disabilita. In *Piano Nazionale di formazione e ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione, Uno sguardo oltre la scuola. Progetto integrato per favorire un efficace orientamento lavorativo degli alunni con disabilita* (pp. 17-19). Belluno: DBS.

Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.

Regolamento UE n. 651/2014, il cui periodo di applicazione il 2 luglio 2020 e stato prorogato al 31 dicembre 2023 https://www.mise.gov.it/images/stories/normativa/Regolamento651_2014.pdf

Schalock R.L., Brown I., Brown R., Cummins R.A., Felce D., Mitikka L., Keith K.D., Parmenter T. (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *American Association on Mental Retardation, Pennsylvania,* 40, 6, 457-470.

Relazioni introduttive

La Generatività Pedagogica per un nuovo umanesimo del lavoro e delle organizzazioni

Emiliana Mannese
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Salerno
emannese@unisa.it

1. La Generatività Pedagogica: un nuovo paradigma culturale

Le forme di disagio esistenziale che la logica utilitaristica del lavoro e la perdita di sicurezza lavorativa hanno prodotto nella contemporaneità richiedono un ripensamento umanistico, ovvero antropologicamente fondato, del lavoro stesso. Partendo da tale necessità, il presente elaborato intende proporre la prospettiva della pedagogia del lavoro e delle organizzazioni che, servendosi dell'innovativo approccio scientifico della generatività pedagogica, mira ad orientare al lavoro in quanto "spazio di libertà che si traduce in desiderio di apporto personale e creativo" (Mannese, 2019, p. 43), nel quale ciascun soggetto esprime e realizza se stesso, con il fine ultimo di garantire il benessere personale e professionale.

Nell'età contemporanea, il lavoro è caratterizzato da forte incertezza e precarietà. Una condizione che è causa di nuove forme di disagio esistenziale. Sebbene negli ultimi anni sembra ci sia stata una ripresa per quanto riguarda la dinamica economica, la pandemia da Covid-19 e le trasformazioni del lavoro stesso, ci fanno assistere sempre più ad una esclusione dei cittadini dal mercato del lavoro, innescando sul piano sociale un processo che porta a maggiore povertà e disagio in numerose e disparate fasce della popolazione. Peraltro, sono diventate abituali e maggiormente diffuse forme 'atipiche' di lavoro, quali il lavoro part-time, lavoro a progetto, collaborazione occasionale etc. Questi contratti di lavoro si caratterizzano per salari bassi e discontinui non fornendo la stabilità economica e mentale di cui l'individuo necessita. La perdita di sicurezza lavorativa a cui si accompagna l'adattamento continuo a nuovi contesti organizzativi e il dover orientare le proprie aspettative alle possibilità offerte determinano frustrazione e nuove forme di disagio esistenziale (Mancaniello, 2016).

La consapevolezza di una simile condizione, in cui si trovano immerse sempre più persone, avverte la pedagogia della necessità di ricorrere ad un programma di interventi efficace capace di fornire loro gli strumenti adatti a fronteggiare l'incertezza e la precarietà resasi evidente dal quadro sociale contemporaneo.

Se in passato, infatti, tendeva a prevalere una concezione del lavoro come mera attività totalmente subordinata a cause superiori, le continue ricerche in ambito pedagogico e educativo hanno reso possibile l'affermazione di un approccio di-

verso, coerente con il significato e il ruolo profondo che il lavoro assume ed occupa nella vita di ciascun essere umano.

In linea con questa prospettiva, Bruno Rossi sottolinea che "l'obiettivo prioritario che ispira e sostiene l'elaborazione pedagogica e la correlata progettualità formativa non riguarda tanto l'efficienza tecnica, i risultati, […], quanto in particolare la preservazione dell'anima del soggetto-al-lavoro, la tutela e la promozione della sua interiorità" (Rossi, 2014, p. 31). L'implicazione immediata di queste considerazioni risiede nella maggiore attenzione attribuita alle caratteristiche e alle esigenze dei singoli dipendenti e alla loro partecipazione attiva a tutti i processi aziendali, dando vita ad una cultura aziendale fortemente orientata al benessere comunitario, alla cura, alla valorizzazione della diversità e alla condivisione di valori e obiettivi (Cardone, 2018).

2. Per un nuovo umanesimo del lavoro e delle organizzazioni

Assumendosi la responsabilità delle sfide educative poste dalle innumerevoli forme di disagio esistenziale, la pedagogia del lavoro si propone di favorire il benessere della persona collocandosi nella direzione di un ripensamento umanistico del lavoro e di una "riprogettazione personalistica della cultura organizzativa e dei modelli gestionali delle risorse umane" (Rossi, 2014, p. 13). La riflessione sul significato del lavoro è una componente fondativa del discorso pedagogico. I cambiamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la diffusione di robotica e intelligenza artificiale nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà dilagante e le inedite forme di esclusione e subordinazione, l'attenzione consistente a livello europeo sull'apprendimento adulto rendono sempre più centrale l'identità e lo *status* della pedagogia come *scienza di confine* (Mannese, 2019) che affronta le questioni legate a formazione e lavoro.

La formazione per lo sviluppo umano è fortemente connessa ad una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e alla costruzione di una cultura pedagogica del lavoro in coerenza con lo sviluppo storico, tecnologico, economico e sociale. d'Aniello (2022) individua nella formazione delle *character skills* l'opportunità pedagogica per ribadire il criterio persona-centrico dell'integralità formativa, nella prospettiva di un riequilibrio antropologico e culturale che concorre alla trasformazione delle relazioni lavorative in relazioni educativamente significative, per non smarrire l'intenzionalità educativa tesa alla formazione della persona intera, superando l'ottica della costituzione di condizioni di performatività economica (Costa, 2022). Ciò vuol dire valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi, in funzione dei nuovi modelli di apprendimento organizzativo, in vista della promozione di una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità orientata alla transizione ecologica e digitale e alla Next Generation UE. Sul fronte delle nuove professionalità, delle politiche di welfare e delle pratiche formative nei contesti organizzativi, significa promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico, sulle strategie di formazione continua e degli adulti,

sui nuovi modelli di welfare aziendale, di lavoro digitale e flessibile. Con riferimento allo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, diventa centrale la costruzione del progetto di vita professionale e, più in generale, la definizione della propria identità (Costa, Dato, d'Aniello, 2022).

In questo senso, si prospettano nuovi servizi e pratiche che mirano a raggiungere non solo finalità economiche ma anche etiche, sociali, educative, che vedono nel lavoro non più il luogo della fatica e dello svuotamento della personalità, bensì un contesto relazionale creativo di promozione olistica e multidimensionale della persona al lavoro (Cardone, 2018).

Il passaggio "dalla dimensione oggettiva all'ipotesi, tutta pedagogica, del lavoro come valore educativo" (Mannese, 2019, p. 17) richiede il ricorso alla generatività, quale categoria pedagogica essenziale per una lettura generativa del lavoro, anche in rapporto alle nuove forme di disagio esistenziale.

3. Il lavoro generativo come riscoperta di benessere e cura

Come già definito altrove (cfr. Mannese, 2022), la Generatività Pedagogica è un processo che si attiva nel non-luogo della mente, indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo.

Nel contesto caratterizzato dal lavoro instabile o dall'inattività "il soggetto ha davanti a sé una realtà sempre in divenire, che gli lascia ampi spazi di libertà, ma che può comportare un indebolimento della capacità di elaborare strategie e di determinare processi intenzionali di sviluppo di sé" (Mancaniello, 2016, p. 95). Spesso eventi inattesi nei contesti di lavoro determinano una crisi dell'identità professionale, momenti di disorientamento e rabbia.

Ecco che la generatività diviene il paradigma di riferimento in grado di supportare l'individuo nel passaggio dall'inattività, dalla stagnazione all'attuazione di "azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona" (Mannese, 2022) che richiedono il passaggio dell'individuo da Atto a Potenza.

Mediante l'esplicitazione dei vissuti latenti, la generatività pedagogica offre opportunità di crescita, di formazione, di trasformazione che valica ogni confine. In tal modo essa costituisce il "non-luogo del cambiamento" (Mannese, 2022). L'individuo, in questo senso, è chiamato ad agire in funzione di un'autonoma realizzazione del proprio progetto di vita, al fine di sottrarsi ai tentativi omologanti della contemporaneità e poter, così, salvaguardare la molteplicità e al contempo l'unicità di cui è portatore (Mannese, 2016).

Il lavoro come sistema generativo è in grado di porre l'individuo nelle condizioni di prendersi cura di sé e "consente di arginare quel malessere dell'io (di ogni io) nella società affluente […], sempre più capace di esclusioni e di conflitto, di dar corpo ad un io-senza-sé, intrappolato nella 'gabbia d'acciaio'" (Mannese, 2019, p. 54).

La logica di intervento della pedagogia generativa prevede un'attenta conoscenza dell'individuo che, posto al centro dei percorsi di consapevolezza di sé, offre l'opportunità di un futuro professionale e personale coerente con la propria identità.

Dal pensiero generativo, dalle azioni di cura di sé e di orientamento al lavoro dipende, dunque, la realizzazione del progetto di vita degli individui. Il mancato riconoscimento educativo e formativo di simili azioni determina il prosieguo delle tendenze omologanti di relegare gli individui ad uno stato di stagnazione e di privazione di senso della propria esistenza.

Bibliografia

Attualita Pedagogiche, dal 2019 al 2022. *Rivista Scientifica dell'Universita degli Studi di Salerno.* http://www.attualitapedagogiche.it/.

Costa M. (2022). Orientamento alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle *characher skills*. In A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Dato D., Cardone S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro.* Milano: FrancoAngeli.

d'Aniello F. (2022). Le *character skills* tra riflessioni critiche e opportunità pedagogica. In A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mancaniello M.R. (2016). Il lavoro atipico e la dimensione soggettiva: il ruolo della formazione permanente. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, *1*(2), 89-102.

Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Rossi B. (2014). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.

Progettazione e orientamento nella dimensione narrativa

Giovanni Arduini
Professore Associato - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
g.arduini@unicas.it

1. Introduzione

L'orientamento, ai giorni nostri, non può più avere solo una valenza informativa, come quando vi si ricorreva per trovare soluzioni come il passaggio da un ordine scolastico ad un altro, oppure al momento della scelta o della crisi professionale. Oggi, un buon percorso orientativo non offre direzioni già precostituite, ma pone al centro del suo interesse il soggetto in quanto tale, con tutte le sue caratteristiche peculiari (Batini, Del Sarto, 2005). L'orientamento più che offrire delle soluzioni, come accadeva in passato, deve piuttosto seguire il soggetto, accompagnandolo nella progettazione e costruzione di un percorso personale, sostenendolo nei diversi cambiamenti che quasi sicuramente dovrà affrontare durante la sua vita sia formativa che professionale.

Date queste premesse è semplice intuire come la metodologia narrativa possa essere utilizzata dall'orientamento per poter svolgere al meglio il proprio compito. Il punto di forza di questa metodologia è quello di consentire al soggetto la costruzione attiva di significato, con l'aiuto di giusti stimoli, partendo da materiali suoi propri.

2. L'orientamento attraverso le narrazioni

Per comprendere che cosa significa la nuova funzione attribuita oggi all'orientamento e che cosa significa essere capaci di orientarsi, è opportuno ricorrere ad una metafora. Immaginiamo che una persona inesperta stia percorrendo un sentiero di montagna e decida di farsi accompagnare da una guida che gli permetta di conoscere il percorso da seguire, godere del panorama e delle particolarità che lo costituiscono, farsi indicare il nome delle cime che sta ammirando; in pratica seguire la rotta decisa dalla guida e starle dietro, affidandosi passivamente a lei, delegandole ogni decisione.

Oppure optare per un'altra possibilità: decidere autonomamente il percorso, farsi spiegare i segnali, le biforcazioni, intuire e chiedere conferma, sbagliare e tornare sui propri passi e dopo un certo numero di progressi, cercare progressivamente di fare a meno della guida e diventare autonomi.

È proprio questo secondo modo di percorrere il sentiero che rende meglio l'idea di cosa si intende oggi per orientamento.

Orientare oggi significa favorire un processo di mediazione tra il soggetto e le realtà formative e professionali, con le quali è in contatto o che potenzialmente può incontrare; ma soprattutto il processo di mediazione e chiarificazione deve avvenire tra il soggetto e le sue aspirazioni, idee, progetti. Sempre più spesso il concetto di orientamento viene associato a quello di empowerment, che consiste nel processo di crescita e di sviluppo di un individuo che si concretizza attraverso l'autonomia dello stesso, raggiunta con l'aumento delle capacità di controllo e della sua percezione di influenza sulle proprie scelte e sulla propria vita. Grazie all'empowerment vengono favorite la rilevazione e l'autoconoscenza delle proprie risorse e la loro attivazione. Il costrutto teorico-pratico dell'empowerment centrato su una logica tesa a favorire l'evoluzione e l'autonomia del soggetto, ben si armonizza con la nuova visione dell'orientamento.

Dotare il soggetto di una cassetta degli attrezzi che gli consenta di farsi interprete autonomo dei differenti momenti e delle scelte che gli si presentano, sembra essere più utile e meno oneroso, che accompagnarlo in tutte le fasi transitorie che si trova ad affrontare nella vita, data la minore prevedibilità delle situazioni formative, professionali ed esistenziali che una persona si trova ad affrontare oggi rispetto al passato.

La metodologia dell'orientamento narrativo, in linea con quanto detto sopra, cerca di fornire alla persona le competenze necessarie alla lettura dei contesti, al fronteggiamento delle situazioni, all'autonomia decisionale, affinché diventino bagaglio personale da poter utilizzare all'occorrenza (Batini, Giusti, 2008).

3. Le competenze orientative nella dimensione narrativa

La maggiore complessità del mondo moderno, dunque, costringe gli individui, affinché si orientino con successo nei vari ambiti della vita: formativo, professionale, sociale; ad acquisire sempre nuove competenze.

Spesso la realtà ci appare caotica e priva di senso, le cose che ci accadono sembrano non possedere una logica. Basta un nulla, che molte cose che abbiamo programmato meticolosamente prendono direzioni non desiderate, ciò che appariva facile si rivela complesso e viceversa. In un solo giorno il mondo pare impazzito, non possiede più un senso, né una direzione, la nostra stessa esistenza sembra essere in balia degli eventi. Con il racconto non vengono semplicemente tradotti linguisticamente gli eventi, ma attraverso il discorso narrativo il soggetto conferisce un ordine e una struttura al continuo fluire dell'esperienza (Levorato, 2011).

L'orientamento narrativo consente di stimolare i soggetti a raccontare le proprie esperienze sia attraverso la scrittura, che oralmente.

Una volta organizzata la realtà, si passa all'interpretazione degli eventi che avviene naturalmente attraverso il discorso narrativo. Interpretare gli eventi significa capire quali intenzioni, desideri o credenze hanno spinto i soggetti, o se stessi, a

compiere determinate azioni. Diverse ricerche hanno dimostrato che i bambini, una volta raggiunto il linguaggio verbale, a due o tre anni circa, acquistano una crescente abilità ad interpretare i rapporti interpersonali. Il dialogo interno, divenuto più ricco, consentirebbe loro di interpretare più efficacemente le relazioni che lo circondano, consentendogli di attuare strategie comportamentali più efficaci per i propri bisogni (Smorti, 1994). Analogamente, l'adulto, sviluppando ulteriormente, attraverso l'orientamento narrativo, il suo discorso interiore, aumenterebbe la capacità di interpretare la realtà relazionale in cui è calato.

Attribuire un significato complessivo alle nostre esperienze e ricercare un senso del nostro agire può essere considerato come il risultato finale del processo di interpretazione. Raccontare una storia significa ricordare i momenti più significativi del nostro vissuto, evidenziarli; solo gli eventi dotati di significato vengono conservati nella nostra memoria, mentre gli altri vengono persi (Bruner, 1992). Premesso ciò, è chiaro che più che muoverci all'interno di un mondo di eventi, ci relazioniamo e viviamo in un mondo di significati attribuiti. Non c'è un accesso univoco all'esperienza: lo stesso evento può essere vissuto, descritto, riportato e ricordato in modo diverso da persona a persona; uno stesso episodio produrrà atteggiamenti e reazioni diverse.

Essere in grado di attribuire un senso e un significato a ciò che ci accade e a ciò che facciamo assume, dunque, un'importanza particolare per gestire e controllare la realtà, che spesso si palesa multiforme e caotica. Invece di affidarsi passivamente a interpretazioni narrative preconfezionate, ad esempio, dai media, l'orientamento narrativo ci aiuta a guardare la realtà con uno sguardo "ermeneutico", che tenta di andare al fondo delle cose, al loro significato profondo, cercandone l'essenza e l'essenzialità.

Narrare consente di dar voce contemporaneamente alla ragione, all'immaginazione e all'emozione che sono componenti inscindibili quando si è di fronte a decisioni da prendere (Weick, 1997). Socializzare la narrazione consente di condividere anche con altri individui questi aspetti cruciali dell'esperienza umana. Condividere la propria interpretazione del reale con gli altri, consente sia di essere capaci ad affermare la propria visione dell'esistenza, ma anche di rispettare quella altrui, e magari, attraverso il confronto, arricchire il proprio bagaglio interpretativo.

Le decisioni vengono prese dopo che sono stati messi insieme tutti i fatti attraverso la narrazione: è la narrazione stessa a dare un ordine agli eventi, un'importanza, un senso, consentendo il controllo sia dal punto di vista cognitivo, sia dal punto di vista emotivo, contribuendo a far sentire l'individuo più consapevole di sé e la sua azione più efficace (Bandura, 1996).

La produzione e la fruizione di narrazioni sviluppa la competenza immaginativa grazie alla quale è possibile esercitare previsioni sul futuro e progettare (Milani, 2017). L'immaginazione ci permette di tenere insieme una quantità di informazioni e di esperienze notevolissime, che si traduce nella capacità di prevedere l'andamento degli accadimenti futuri. Progettare significa definire una meta e darsi una direzione per raggiungerla; ciò comporta partire da una situazione data e muoversi verso una situazione auspicata, ciò richiede di essere capaci di immaginare il

percorso da intraprendere: in termini motivazionali, in termini di efficacia, in termini di abilità di coping.

Bibliografia

Bandura A. (1996). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Milano: Fabbri.
Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita.* Trento: Erickson.
Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola: lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale.* Torino: Bollati Boringhieri.
Levorato M.C. (2011). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
Milani L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa.* Brescia: La scuola.
Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale.* Firenze: Giunti.
Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: modelli, strumenti e buone pratiche.* Bologna: Il Mulino.
Weick K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione: alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

Per umanizzare l'impresa-scuola: lavoratori, docenti, resilienti

Gennaro Balzano
Professore a contratto - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
gennaro.balzano@uniba.it

1. Impresa-scuola, docenti e resilienza

Le trasformazioni degli ultimi vent'anni hanno sempre più fatto posto, anche all'interno delle scuole, alla mentalità imprenditoriale. Un'organizzazione complessa di risorse umane, tecniche e finanziarie, il cui fine – è bene ricordarlo – è l'istruzione, o meglio, la formazione del cittadino di domani. A valutarne la performance sono le famiglie, i cittadini, lo Stato, sulla base di criteri generali "altri" rispetto al principio socioeconomico del profitto. Organizzare la vita interna della scuola secondo criteri di autonomia, di responsabilità e di differenziazione di carriere, di funzioni e di stipendi, autovalutarsi e farsi valutare da un ente esterno alla scuola è solo il segno più immediato che la scuola *non* è un'azienda.

Tuttavia, come spesso accade, la realtà non è quel che auspicabilmente dovrebbe essere. Si assiste di frequente ad una dissociazione tra la testa e il corpo: i quadri dirigenziali e amministrativi ad operare principalmente come aziende, il corpo (docente), un tempo legato principalmente ad un ruolo missionario, con la triste trasformazione della scuola in un ammortizzatore sociale, intriso di lavoratori poco vocati. Esiste un problema, che attiene il futuro della scuola, che rischia di trasformarsi con gli anni in un'istituzione in cui i lavoratori sono ingranaggio di un meccanismo e non *soggetto del lavoro* (Cegolon, 2020, p. 60). Argine è da un lato il ritorno ad una professionalizzazione forte del docente, ad un investimento massivo sulla formazione pedagogica del docente, anche in itinere (Palma, 2022). Dall'altro lato, peculiarità dei lavoratori della scuola, maltrattati in materia di carriera, di retribuzione e di immagine sociale, è la capacità di esser corpo resiliente (Norman, 2000).

I lavoratori della conoscenza sono insieme docenti e professionisti, capaci di reagire e replicare, dunque, resilienti. L'unico investimento possibile per un umanesimo del lavoro nell'organizzazione scuola è proprio quello sui lavoratori, sui docenti.

Formazione pedagogica e resilienza, le direttrici entro cui immaginare il futuro dell'impresa-scuola, un luogo dove donne e uomini impegnati hanno prodotto tanto e dove, oggi, è quantomai urgente, inaugurare un nuovo umanesimo che restituisca e produca valore aggiunto (Mannese, 2019, pp. 55-56).

2. Perché dibattere di resilienza?

Nell'approccio alle questioni appena esposte è opportuno anteporre alcuni interrogativi, quelle che saranno le domande di ricerca. Ossia: qual è oggi il bisogno di formazione pedagogica specifica nella scuola? Quali sono i tratti umani perduti o accantonati nel lavoro del docente? Perché promuovere proprio per i lavoratori della scuola un'educazione alla resilienza? E ancora: un ruolo lavorativo che non prevede carriera (in senso classico) può risultare limitante nell'ottica di una prospettiva di sviluppo e di crescita personale, professionale e umana del docente? In che modo lavorare nell'organizzazione scuola potrebbe risultare più formativo per i lavoratori stessi?

Professionalizzare la figura del docente (*ulteriormente*) significa pragmaticamente porre l'accento su una preparazione che passa da una formazione differente e più specifica in entrata ed una *realmente obbligatoria* in itinere:

– il docente pagato meno dei suoi colleghi europei non è interessato a investire in formazione, detto che l'investimento, da un punto di vista di mera progressione lavorativa, è perdente e sotto il profilo del miglioramento della retribuzione non soddisfa per tempi, modi e cifre;
– la formazione non ha un peso per la figura del docente essendo questa riservata ad orario extra e sottraendo tempo al *privato del lavoratore.*

Opportuno, dunque, richiamare il concetto di *resilienza*, che rievoca quella "forza d'animo" che Platone chiama "*thymos*" (animo, coraggio), quella "forza irresistibile e invincibile" che rende "ogni anima (…) impavida e imbattibile di fronte a ogni avversità".

La resilienza però non rimanda soltanto alla "forza d'animo"; essa definisce la capacità – quale risorsa latente in grado di trasformarsi in processo attivo – di superare, di svilupparsi in maniera positiva, imparando, acquisendo una lezione dall'esperienza, in una parola, rinascendo.

Tra i fattori di sviluppo della resilienza spiccano la relazione di fiducia e la cooperazione. Per Janusz Korczak (2022), inoltre, educazione alla resilienza è sguardo teso alla speranza in quanto apertura al futuro.

3. La resilienza come meta-competenza e il *Resilience Process Questionnaire*

Si giunge alla conclusione che la resilienza può esser riletta come meta-competenza, alla luce anche di recenti studi e ulteriori possibilità di approfondimento della tematica. Un lavoro di ricerca coordinato dal prof. Gaetano Domenici ("Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi") ha indagato, tra altre diverse questioni e aspetti, proprio la resilienza (La Marca, Longo, 2016). Uno studio per misurare la consapevolezza professionale di un gruppo di 744 docenti, e, tra i diversi questionari, anche l'utilizzo di uno stru-

mento di autovalutazione della resilienza, il *Questionario RPQ (Resilience Process Questionnaire)* validato in Italia da Laudadio et al. (2011).

È il caso di porre in evidenza qualche numero significativo:

– più del 70 % dei docenti di fronte ad un trauma tenta di ripristinare lo stato di equilibrio precedente al trauma: il 74,85% dopo un colpo subito cerca di riprendersi; il 77,01% fa di tutto per recuperare le forze che aveva quando si trova in una situazione difficile; il 77,02% di fronte alle avversità cerca le risorse necessarie per ristabilirsi;
– il 74,46% pensa che una situazione dolorosa possa essere occasione di crescita; il 74,26% sente di poter ottenere qualcosa di positivo anche dalle situazioni difficili; il 75,65% afferma che gli eventi spiacevoli che capitano possono aiutare a maturare, mentre il 77,04% ritiene che gli ostacoli che si trova ad affrontare possano fare crescere;
– il 10, 81% di fronte alle difficoltà si butta giù; il 15,13% vede tutto nero nei periodi di difficoltà.

A partire da alcune ricerche sugli insegnanti (La Marca et al., 2014; La Marca, Longo, 2016; Salerni, Vaccarelli, 2018) è stato adattata e validata in italiano la *Professional Resilience of Teachers Scale [Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti – SRPI],* strumento che può essere utilizzato per indagare situazioni di emergenza che portano gli insegnanti ad affrontare numerosi problemi imprevisti nel loro lavoro (Benvenuto, Di Genova, Nuzzaci, Vaccarelli, 2021).

Risultati simili, circa la resilienza dei docenti, emergono anche da uno studio successivo, in tempo post-pandemico. Alcuni docenti hanno subìto gravi traumi e si sono trovati a superarli facendo leva solo ed esclusivamente sulle proprie forze. Il pensare che "tutto andrà bene" e che "a tutto c'è una soluzione" dà la possibilità di vivere perennemente in stato di benessere psicofisico, anche in situazioni spiacevoli, come può accedere nel proprio lavoro. Le due ulteriori evidenze interessanti mostrano che gli insegnanti più resilienti sono propensi a *mantenere più lucidità per trovare soluzioni ai problemi* oltre che ad avere *visione positiva del futuro e fiducia in sé stessi e negli altri*.

Per concludere, la *resilienza*, meta-competenza da promuovere e sviluppare, risulta essere una di quelle questioni che può realmente promuovere il benessere del docente-lavoratore. Una resilienza da proporre come *crocevia di dimensioni costitutive dell'essere umano e di possibili traiettorie evolutive*, quando si incontrano eventi, di natura traumatica, che possono generare crisi, fratture, rotture, disorientamento, disequilibri e perdita di senso (Malaguti, 2020).

Bibliografia

Balzano V., Balzano G. (2022). Resilienti a lavoro. Riflessioni sulla co-costruzione di innovazione e ben-essere. *Medical Humanities & Medicina Narrativa – MHMN*, *3*(2), 175-185.

Benvenuto G., Di Genova N., Nuzzaci A., Vaccarelli A. (2021). Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: prima validazione nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *23*(1), 201-218.

Cegolon A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.

Chen J., Chi-Kin Lee J. (2022). Teacher resilience matters: a buffering and boosting effect between job driving factors and their well-being and job performance. *Teachers and Teaching*, *28*(7), 890-907.

De Vivo A., Michelini M., Striano M. (Eds.). (2022). *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* Napoli: Guida.

Elia G. (Ed.). (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Bari: Progedit.

Galimberti A., Muschitiello A. (Eds.). (2022). *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche*. Fano: Aras.

Iavarone M.L. (Ed.). (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.

Korczak J. (2022). *Racconti e scritti educativi. Vol. 1: Opere inedite*. Roma: Studium.

La Marca A., Longo L. (2016). La consapevolezza professionale del docente: resilienza e autoregolazione. *Formazione & Insegnamento*, *14*(3), 189-205.

La Marca A., Festeggiante M., Schiavone S. (2014). Docenti precari. Resilienza e promozione del benessere. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *7*(13), 129-144.

Laudadio A., Pérez F.J.F., Mazzocchetti L. (2011). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.

Malaguti E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras.

Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Norman E. (2000). *Resiliency Enhancement: Putting the Strength Perspective into Social Work Practice*. New York: Columbia University Press.

Palma M. (2022). *Formazione e organizzazione. Uno sguardo pedagogico sull'esperienza formativa delle organizzazioni.* Milano: FrancoAngeli.

Salerni A., Vaccarelli A. (2018). Supporting school resilience: A study on a sample of teachers after the 2016/2017 seismic events in central Italy. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 83-103.

ITS: istituti *market-driven* o promotori di innovazione?

Paolo Bertuletti
Ricercatore - Università degli Studi di Bergamo
paolo.bertuletti@unibg.it

1. Introduzione

Il recente interesse per gli Istituti tecnologici superiori (d'ora in poi: ITS) e i cospicui finanziamenti che il PNRR italiano ha loro assegnato giustificano un'attenzione particolare per questi enti, oggi ritenuti strategici per l'innovazione e la produttività delle imprese.

Poiché le aziende giocano un ruolo assai rilevante nella governance delle Fondazioni che gestiscono tali istituti, è legittimo chiedersi se l'offerta formativa degli ITS risponda semplicemente alle richieste del mondo produttivo oppure giochi un ruolo più propositivo all'interno dell'ecosistema formativo, orientando i processi di innovazione.

2. Framework teorico

Secondo economisti e sociologi l'innovazione propiziata dai cosiddetti tecnici superiori, le figure formate dagli ITS, sarebbe di tipo "incrementale" (Rosenberg, 1994): i tecnici non inventerebbero nuovi strumenti, ma saprebbero utilizzare in maniera creativa le tecnologie già disponibili per migliorare i processi lavorativi. Per farlo necessitano di soft skills (Toner, 2011, pp. 56-57) e di una forma mentis sufficientemente ampia da consentir loro di svolgere diversi compiti professionali pur nello stesso ruolo (Tether et al., 2005, p. 7). Si tratterebbe, insomma, di professionisti "a banda larga" (Butera, 2017). L'innovazione incrementale si basa però su un *know ho*w tacito, posseduto inizialmente solo da pochi lavoratori. Affinché i tecnici superiori diventino agenti dell'innovazione occorrerebbe, dunque, un processo di "sistematizzazione" e socializzazione della nuova conoscenza che la renda fruibile in un contesto più ampio rispetto a quello in cui è sorta. Questa la funzione dei percorsi formativi tecnico-professionali (Vona, Consoli, 2017, p. 1408).

Sono tre, quindi, le condizioni che dovrebbero rendere gli ITS promotori di innovazione. i) un'offerta formativa che favorisca la maturazione di soft-skills nei futuri tecnici; ii) la preparazione di professionisti "a banda larga"; iii) l'assunzione di un ruolo proattivo nell'identificazione e rielaborazione delle nuove conoscenze emergenti nel proprio settore di riferimento.

3. L'indagine

Scopo dell'indagine empirica qui presentata era quello di verificare se e in che misura gli ITS italiani soddisfino le condizioni sopra indicate. A tale scopo sono state condotte nove interviste semi-strutturate (Trinchero, 2002, pp. 221-248) rivolte ad altrettante figure coinvolte nella progettazione di percorsi ITS. Il campione copre nove delle dieci aree tecnologiche previste dall'ordinamento. Le trascrizioni integrali delle interviste sono state sottoposte ad analisi tematica (Bryman et al., 2021, pp. 537-541) utilizzando il software MAXQDATA. Se ne riportano di seguito i risultati, considerando soltanto, per ragioni di spazio, la terza condizione fra quelle individuate (assunzione di un ruolo proattivo nell'identificazione e rielaborazione delle nuove conoscenze).

3.1 *Risultati*

Tra le fondazioni considerate si riscontrano tre modelli di interazione tra ITS e mondo produttivo rispetto al tema della formazione di profili professionali innovativi.

Nella prima tipologia rientrano quattro fondazioni (aree tecnologiche: Mobilità sostenibile, Nuove tecnologia per la vita, Sistema agroalimentare e Sistema meccanica,) i cui corsi vengono progettati tenendo conto delle esigenze delle imprese partner, raccolte tramite sondaggi e focus group periodici. Pur dipendendo dalle conoscenze ricevute da alcune grandi aziende leader nel loro settore, gli ITS hanno comunque una funzione di raccordo e trasmissione delle conoscenze verso le imprese più piccole.

Più autonoma rispetto ai fabbisogni espressi dal mondo produttivo è la progettazione di due fondazioni afferenti alle aree tecnologiche Efficienza energetica e Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (seconda tipologia), le quali, pur basandosi sempre su indagini e focus group tra le imprese partner, si avvantaggiano anche della consulenza di esperti non aziendali (centri di ricerca, università, professionisti). Ciò determina una certa apertura verso innovazioni non immediatamente spendibili sul mercato (ad es. biocarburanti e nuovi standard di servizio).

Infine (terza tipologia), tre ITS sembrano essere veri e propri promotori dell'innovazione. Due di essi (aree tecnologiche: Sistema casa e Turismo) lo fanno attraverso l'offerta di unità di apprendimento pensate per la diffusione di nuove conoscenze e abilità che la direzione stessa dell'ITS ritiene indispensabili per l'evoluzione del settore: così i diplomati "portano alle aziende le conoscenze relative al marketing digitale di cui esse hanno oggi davvero bisogno, ma che non sono in grado di acquisire da sole» (Sistema casa).

Una fondazione del Sistema moda ha sviluppato, invece, ciò che potremmo definire uno vero processo di «sistematizzazione» delle conoscenze emergenti. Alcuni anni fa essa ha progettato un percorso per diventare «stilista digitale», inven-

tando, di fatto, una figura professionale non ancora presente sul mercato. Oggi le stesse aziende che prima cercavano tra i diplomati usciti dall'ITS solo stilisti «tradizionali», hanno deciso di assumere queste nuove figure per riconvertire la loro produzione verso la modellistica digitale. Non sono state le aziende a chiedere alla scuola di modificare la propria offerta formativa sulla base di un profilo professionale predeterminato, ma il contrario. La scuola le ha anticipate, avendo intuito le opportunità offerte da alcune tecnologie all'avanguardia: un potente software per la modellazione 3D, una nuova tipologia di scanner per tessuti e un programma per generare avatar di indossatori e clienti. La progettazione del percorso ha richiesto la collaborazione di staff, docenti della fondazione (per lo più reclutati fra professionisti del settore moda) e aziende fornitrici delle tecnologie emergenti.

3.2 *Discussione*

Negli ambiti produttivi dove l'uso delle nuove tecnologie ha un impatto diretto sui processi lavorativi (aeronautica, agroalimentare, chimica, meccanica) la progettazione dei curricula appare maggiormente influenzata dai fabbisogni professionali espressi da alcune grandi aziende leader del settore. In quelli legati ai servizi (marketing per il settore arredo, ospitalità, forniture per la mobilità sostenibile e TIC), così come in quello più "artigianale" della moda, dove l'uso delle nuove tecnologie ha un impatto indiretto sui processi lavorativi, le fondazioni ITS hanno un ruolo da protagoniste nella definizione dei nuovi profili professionali.

In tutti i casi, i docenti reclutati dal mondo del lavoro svolgono un ruolo fondamentale. Queste figure ibride fungono da «ponte» tra i processi produttivi/i servizi e le fondazioni ITS per l'acquisizione di nuove conoscenze, la loro integrazione e talvolta la loro rielaborazione originale nei piani di studio, nonché la loro diffusione presso aziende che spesso non sono in grado di appropriarsene da sole.

3.3 *Conclusioni*

Il base alle testimonianze raccolte si può dire che il rapporto fra ITS italiani e mondo del lavoro sia più complesso rispetto al mero schema domanda-offerta di figure professionali. Le fondazioni ITS non svolgono sempre un ruolo passivo nell'istruzione e nella formazione professionale dei futuri tecnici, ma talvolta contribuiscono attivamente (con intensità diverse a seconda dei casi) alla definizione di profili professionali innovativi. In altre parole, possono essere protagonisti negli ecosistemi delle competenze.

Sono tuttavia necessarie ulteriori indagini per capire se le strategie messe in atto negli ITS italiani per migliorare l'offerta formativa in chiave innovativa, siano anche pensate per favorire la crescita personale degli studenti coinvolti. Secondo una prospettiva pedagogica più ampia, vicina all'approccio delle capacità sviluppato da A. Sen e M. Nussbaum (Costa, 2013, 2018), la migliore garanzia per il

successo economico è proprio la valorizzazione di ogni lavoratore, con la propria intenzionalità, creatività e responsabilità (Bertagna, 2006). A tale scopo servirebbe una didattica basata sul principio dell'alternanza formativa, che nella cultura professionale specifica sappia trovare spunti per una formazione ampia e generale (Potestio, 2020) e che valorizzi, senza scadere in una forma di biopolitica aziendalistica, le competenze soft del lavoratore (D'Aniello, 2018).

Bibliografia

Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Bryman C, Bryman A., Clark T. (2021). *Bryman's Social Research Methods*. Oxford: Oxford UP.

Butera F. (2017). Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale: la nuova progettazione socio-tecnica. *L'industria*, 3, 291-316.

Costa M. (2013). Pedagogia e contesti di innovazione. *Prospettiva EP*, 2, 71-82.

Costa M. (2018). Formativita e innovazione: un nuovo legame per Industry 4.0. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 219-236). Milano: FrancoAngeli.

D'Aniello F. (2018), La pedagogia al lavoro contro l'approccio biopolitico. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 237-254). Milano: FrancoAngeli.

Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.

Rosenberg N. (1994). *Exploring the Black Box: Technology and Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toner P. (2011). *Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature*. Paris: OECD.

Tether B., Mina A., Consoli D., Gagliardi D. (2005). *A Literature Review on Skills and Innovation. How does Successful Innovation Impact on the Demand for Skills and How do Skills Drive Innovation?* Manchester: ESRC Centre for Research on Innovation and Competition.

Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Vona F., Consoli D. (2015). Innovation and skill dynamics: a life-cycle approach. *Industrial and Corporate Change*, *24* (6), 1393-1415.

La responsabilità lavorativa come etica esistenziale tra educazione e generatività della persona in Romano Guardini

Francesco Bossio
Professore Associato – Università della Calabria
francesco.bossio@unical.it

Una tematica ricorrente negli scritti di Romano Guardini è una indagine antropologica che persegue finalità educative sulla persona, vista nella concreta situazione esistenziale nella quale vive. Le metodologie utilizzate per queste analisi sono la fenomenologia ed il personalismo. Il *focus* fenomenologico guardiniano è rappresentato dal paradigma di osservazione della concreta realtà ontologica della persona. Quello personalista considera gli elementi "fondativi" del percorso educativo inteso come continuo divenire in cui la persona ascende ad una sintesi virtuosa di identità, capacità relazionali, progetto esistenziale declinato in direzioni axiologiche di significatività e di ricerca di senso e di valore sulle scelte intraprese. Nel divenire dell'esistenza personale la libertà si connota e caratterizza come una peculiarità costitutiva dell'essere nel mondo insieme agli altri. Da queste prospettive, la cifra esistenziale più autentica è rappresentata dalla scelta consapevole della persona di agire eticamente e di assumersi, prioritariamente nell'età adulta, la responsabilità del lavoro come partecipazione attiva al divenire della società. Questa stagione esistenziale è esposta "all'esperienza del limite", ovvero accogliere consapevolmente i propri limiti ed ascendere all'accettazione di sé come persona che si "autoappartiene" e si relaziona fecondamente con gli altri.

1. L'esistenza umana tra precarietà e infinito

Nello scritto *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente* del 1925 Guardini delinea un continuo divenire dell'esistenza che partendo dal basso della creaturalità materiale può condurre, attraverso una profonda presa di coscienza, verso l'elevazione e l'esperienza spirituale fino a Dio. Elemento determinante in questo percorso è la libertà, valore costitutivo ed inalienabile della persona che proprio per la sua autoappartenenza, decide ed agisce nel divenire della sua esistenza, indirizzando in una precisa direzione il suo progetto esistenziale.

> La vita regge gli opposti; gli opposti si realizzano nella vita; sono i modi in cui la vita è viva, il concetto 'vita' non indica una vita universale da pensare o da sentire in un modo o nell'altro; non indica un contesto vitale che ab-

> bracci ogni cosa, ma la vita individua; il concreto vivente (Guardini, 2016, p. 141).

Il richiamo alla concretezza del vivente sarà un *leitmotive* dell'intera riflessione guardiniana a mostrare il connotato fenomenologico del suo pensiero, che Max Scheler a partire dal 1919 aveva fortemente incitato Guardini ad intraprendere (Gerl-Falkovitz, 2018, pp. 141-142). Il rischio concreto, per l'uomo che vive nell'età della tecnica, è quello della deriva in direzioni di conformismo, inautenticità esistenziale e smarrimento del *proprium* caratteristico che connota la persona in quanto tale, come denuncia nello scritto *La fine dell'epoca moderna* del 1950. Nel divenire dell'esistenza la persona si costituisce in una dimensione compiuta attraverso alcune dimensioni relazionali: nello spazio esistenziale mondano si plasma come forma; nello spazio sociale vitale acquisisce connotazioni di individualità; nella dimensione di acquisizione di conoscenze e di esperienze spirituali ascende pienamente all'essere persona (Guardini, 2022a, p. 48). Tuttavia, Guardini indica il compimento dell'essere persona nella chiamata del tu, "le cose nascono per comando di Dio; la persona con la chiamata" (Guardini, 2022a, p. 98). Nella natura profonda di questa chiamata, la persona che dialetticamente si interroga su Dio, precisa Guardini, riconosce se stessa.

2. La responsabilità lavorativa tra educazione ed etica nell'età adulta

Una delle caratteristiche principali dell'età adulta viene indicata da Guardini nella tensione che la persona, in questa stagione della vita, dovrebbe coltivare per ascendere alla sua piena autenticità.

> All'origine dell'età adulta sta il processo attraverso il quale l'uomo si è ben radicato nella sua persona e nel suo carattere, e si è pienamente inserito nella realtà che lo circonda; egli prende coscienza di che cosa significhi saper stare in piedi da solo, ed è deciso a metterlo in pratica. A questo punto si sviluppa ciò che si chiama carattere, cioè la stabilità interiore della persona, che […] consiste nella connessione delle facoltà attive del pensiero, del sentimento e della volontà con il proprio centro spirituale (Guardini, 2015, p. 42).

L'adulto è una persona consapevole di sé e dei propri limiti che ha acquisito contezza del proprio ruolo nel mondo, è colui che disvela il proprio carattere, la propria essenza più autentica.

La vita vissuta è come se alimentasse le capacità di introspezione e di decodifica dei comportamenti umani. L'adulto entrando in contatto con la sua essenza più profonda, ricerca l'unicità, l'autenticità del suo essere persona. Il tempo e le esperienze esistenziali è come se instillassero nell'uomo adulto un insopprimibile desiderio educativo di appropriazione: il bisogno di trarre fuori da sé per fare emergere alla coscienza la dimensione più vera che rende ciascuna persona una unicità irripetibile.

> Determinati valori assumono allora una particolare importanza: la coscienziosità nell'adempiere agli impegni assunti; l'attenersi alla parola data; la fedeltà nei confronti di chi ci dà fiducia; l'onore come senso infallibile di ciò che è giusto e di ciò che è ingiusto, di quello che è nobile e di quello che è volgare; la capacità di distinguere tra quanto è autentico e quanto è falso nelle parole, nei comportamenti, nel lavoro e nelle cose (Guardini, 2015, p. 43).

Questa appropriazione porta la persona, in questa età, a vivere conformemente alla propria natura, ai propri valori, quindi, ad essere autenticamente se stessa (Borghesi, 2019, p. 60). Per elevarsi al *proprium* caratteristico personale bisogna abbattere gli steccati che vincolano il mondo ad una visione soggettiva, narcisistica ed infantile; solo superando il giogo delle reattività, del determinismo causa-effetto, la persona può autenticamente ascendere alla sua natura originaria. All'interno del carattere, riconosciamo pedagogicamente, l'impronta personale, la vocazione, gli aneliti, ma anche le paure, i limiti, i desideri, che insieme concorrono a declinare il comportamento, la relazionalità, la progettualità e le modalità proprie di reazione rispetto ad un determinato evento. Il carattere è un segno peculiare che connota la persona in tutte le manifestazioni della sua esistenza. Il mantenimento della parola data, ad esempio, rappresenta la fedeltà della persona a se stessa e all'etica che declina la sua esistenza, al rispetto radicale degli altri e della loro costitutiva ed inalienabile libertà che come anelito e tensione insopprimibile si coniuga con il desiderio di attuazione del valore al quale si tende, cercando di agire per compiere tutto il bene di cui la persona è capace (Fedeli, 2003, p. 120). L'auto appartenenza è una delle peculiarità che connotano l'età adulta in cui

> […] si scopre il senso della durata. In questo periodo l'uomo scopre che cosa voglia dire istituire, difendere, creare una tradizione. […] Su di esse la vita può fare affidamento perché hanno abbandonato l'immediatezza degli impulsi e il flusso dei sentimenti per inserirsi nell'ambito dei valori perenni (Guardini, 2015, p. 44).

La stabilità interiore è una peculiarità dell'età adulta, la capacità di perseguire un progetto e di essere responsabili delle proprie scelte e del ruolo proprio che la persona occupa nella società. In questa stagione esistenziale la persona consolida il suo senso di appartenenza alla tradizione e struttura una dimensione spirituale che le fa percepire di essere parte di qualcosa di più grande che la trascende.

> Così l'atto dell'esser se stessi alla sua radice diviene ascesi: debbo rinunziare al desiderio d'esser altrimenti da come sono o addirittura un altro da quello che sono. […] Debbo rinunciare ad avere talenti che mi sono negati; debbo riconoscere i miei limiti e rispettarli. […] Alla radice di tutto sta l'atto mediante il quale accetto me stesso. Debbo acconsentire ad essere quello che sono. Acconsentire ad avere quelle qualità che ho. Acconsentire a stare nei limiti che mi sono tracciati (Guardini, 2011, p. 17).

Guardini vede l'adulto come la persona che si riconosce come tale in tutte le sue esperienze e nel suo essere nel mondo. L'essere persona dell'adulto si esplica, dunque nell'accettazione dei propri limiti e nella valorizzazione dei propri 'talenti' nella sua attività lavorativa. "Questo è anche il periodo nel quale l'uomo è più preparato ad accollarsi oneri, a esigere molto dal proprio lavoro, a dedicare tempo ed energie nella propria opera senza risparmio" (Guardini, 2015, p. 48). In questa stagione la persona deve operare una sintesi virtuosa tra progettualità, aspettative e senso di realtà che, talvolta, può portare a disattendere le aspettative auspicate (Ascenzi, 2003, p. 169). In queste circostanze si sperimenta il "senso del limite",

> si ha coscienza di come gli uomini si comportano […] Tutto questo prepara una crisi. L'alternativa che si pone: da una parte questo disincanto e disillusione, questa conoscenza della meschinità dell'esistenza prende il sopravvento e l'uomo diventa scettico e sprezzate. […] Oppure egli attuerà quella riaffermazione della vita che viene dalla serietà e dalla fedeltà e che genera un sentimento nuovo del valore dell'esistenza. […] Svolge il lavoro con la stessa correttezza di prima, nonostante tutti i fallimenti, perché è nel lavoro stesso che sta il senso del dovere. Ricomincia sempre daccapo i suoi tentativi di dare ordine e di aiutare (Guardini, 2015, p. 47).

Questa riscoperta del valore della vita si alimenta con "la serietà e la fedeltà", la persona ascende all'accettazione di sé e dei limiti propri che sono costitutivi della sua condizione creaturale. Intraprende allora scelte lavorative ed esistenziali consapevoli segnate dalla "fortezza", ovvero dalla capacità di disciplinare le sue azioni in direzione di un fine, e dalla stabilità del carattere e dal "coraggio" di restare fedele a se stesso e alle scelte intraprese.

Nell'analisi guardiniana condotta ne *L'opposizione polare* sugli opposti che caratterizzano l'esistenza, il rischio concreto che la persona può sperimentare è quella di "scambiare una parte per il tutto". Dove invece il sapere cresce e si sviluppa dal limite, cresce anche la consapevolezza del tutto che si estende in una dimensione concreta della persona nella realtà.

Bibliografia

Ascenzi A. (2003). *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*. Milano: Vita e Pensiero.

Borghesi M. (2019). *Romano Guardini: antinomia della vita e conoscenza affettiva*. Milano: Jaca Book.

Fedeli C. (2003). *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*. Milano: Vita e Pensiero.

Gerl-Falkovitz H.B. (2018). *Romano Guardini: la vita e l'opera*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1985).

Guardini R. (2022a). *Mondo e persona, saggio di antropologia cristiana.* Brescia: Morcelliana (Original work published 1939).

Guardini R. (2022b). *La fine dell'epoca moderna. Il potere*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1950).
Guardini R. (2016). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1925).
Guardini R. (2015). *Le età della vita. Loro significato pedagogico e morale*. Milano: Vita e Pensiero (Original work published 1953).
Guardini R. (2011). *Accettare se stessi*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1960).
Guardini R. (1997). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1925).

Il contributo pedagogico del Teatro d'impresa per gestire lo stress e promuovere il benessere organizzativo

Maria Buccolo
Dottoressa di ricerca - Università degli Studi Roma Tre
maria.buccolo@uniroma3.it

1. La formazione nelle organizzazioni e il contributo pedagogico del teatro d'impresa

Negli ultimi anni, i cambiamenti del mondo del lavoro hanno reso sempre più evidente la necessità di una svolta "antropo-pedagogica", tesa ad affermare l'umanizzazione del lavoro medesimo e la "personalizzazione" dell'attuale esperienza lavorativa (D'Aniello, 2021). In tale scenario, la sfera emozionale diviene sempre più importante non solo come esito o esperienza che accompagna l'attività di lavoro, ma anche come richiesta individuale posta dal professionista e pertanto, meritevole di attenzione. In seguito alla pandemia, il 25% dei lavoratori europei ha dichiarato di soffrire di stress sul lavoro, anche nelle forme del cosiddetto «tecnostress» (Salanova et al., 2013). Lo stress è la risposta fisiologica dell'organismo che coinvolge il sistema fisico, neurologico, ormonale, immunitario e psicologico, in ambito biologico, emotivo e cognitivo (Fink, 2016). Una risposta che – nel breve termine (stress acuto) – favorisce fenomeni dinamici di adattamento dell'organismo alle più svariate condizioni ambientali, ma che – se si verifica troppo frequentemente e/o per lunghi periodi (stress cronico) – può avere effetti disfunzionali e patologici su vari organi e sistemi (McEwen, 2017). Di conseguenza, non gestire o gestire in maniera inadeguata questo fenomeno determina problemi per la salute dei lavoratori, per l'equilibrio delle loro famiglie, per le aziende e la collettività.

Quando si parla di formazione alla sicurezza e di stress lavoro correlato nelle organizzazioni, una delle difficoltà più diffuse è rappresentata dal fatto che, sovente, il percorso attuato non riesce ad introdurre i lavoratori a guardare con occhio critico le proprie attività e superare la loro resistenza a cambiare i comportamenti, anche se sono rischiosi e generano emozioni negative. Per sensibilizzare e formare ai temi citati, bisogna avviare un percorso di revisione della cultura presente e questo può avvenire attraverso la formazione, che rappresenta una leva importante per generare un cambiamento nelle persone e nell'organizzazione. In tal senso si fa riferimento ad una tipologia di formazione che guarda all'integrazione delle tre dimensioni – razionale, pratica ed emozionale – della conoscenza. La modalità attraverso cui il soggetto costruisce conoscenza, pertanto, non sarà più l'addestramento, bensì l'apprendimento, che vede il soggetto e non più i contenuti al centro del processo formativo, riconoscendo l'importanza della

dimensione emozionale (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012). Si pone, dunque, la necessità del passaggio da un approccio formativo tradizionale ad un modello di formazione complesso, che vede l'affermarsi dei "saperi leggeri" della formazione, sotto forma di processi di apprendimento basati sulle pratiche del teatro d'impresa, i quali hanno un'incidenza determinante nei processi di socializzazione e cambiamento organizzativo. Grazie all'individuazione dei saperi leggeri è possibile creare il ponte che collega i significati del sentire con quelli del pensare, nell'intento di generare una cognizione che sia ad un tempo emozionale e razionale. Ciò è reso possibile dal fatto che tutte le pratiche di formazione esperienziale – come il teatro d'impresa – utilizzano una riflessione di tipo analogico, attraverso lo svolgimento di attività basate sulla distanza e sulla creazione di un tempo e di uno spazio, senza rischio, per facilitare il processo di comprensione e scoperta. Il teatro d'impresa offre quindi la possibilità, ai soggetti in formazione, di riflettere in maniera leggera sui propri comportamenti, aggirando quelle difese che spesso vengono suscitate dai metodi di formazione tradizionale.

Tutto ciò va nella direzione di una conoscenza sostenibile, ossia di una conoscenza che cerca di "connettere" i saperi del sentire e dell'immaginare con i saperi della ragione. Per tale motivo, il teatro d'impresa come dispositivo pedagogico di formazione è considerato, oggi, da un'ampia letteratura non solo specialistica come linguaggio completo, complesso, autonomo e viene sempre da questa rappresentato come l'immagine di uno specchio che amplifica e deforma la realtà individuale e collettiva, ma anche come luogo della ragione e dell'utopia, del gioco e della finzione, della parola e del gesto, della proiezione e della catarsi, del desiderio e del sogno, del sentimento e dei sensi.

2. Gestire lo stress lavoro correlato con il teatro d'impresa per promuovere il benessere organizzativo

La formazione sul tema dello stress lavoro correlato è fondamentale per poter riconoscere i sintomi, valutare il rischio e attivare dei comportamenti preventivi. Il percorso formativo "Gestire lo stress-lavoro correlato con il teatro d'impresa" attività formativa finanziata dai fondi interprofessionali Fonarcom attivati dalla Società Ronzoni Group di Roma per le seguenti organizzazioni: Ambasciate del Brasile e del Canada, Fugro Oceansismica Italy, Gesca IT Srl, Cartoni macchine da pesa Spa. Questa esperienza è stata riconosciuta come attività di aggiornamento quinquennale sulla sicurezza dei lavoratori ed ha permesso di conoscere i potenziali fattori di rischio psico-sociale, le modalità con cui agiscono, i metodi e gli strumenti per identificarli, di valutarne la pericolosità in relazione all'attività lavorativa e di progettare un piano di prevenzione. Gli obiettivi dell'attività formativa hanno riguardato la conoscenza dei fattori di stress, i metodi e gli strumenti per identificarli.

La finalità del percorso formativo è stata centrata sullo sviluppo dell'attenzione verso sé stessi e sull'ascolto sia corporeo che emozionale, come modalità preventiva

di situazioni di stress. La scelta dell'approccio partecipativo del teatro d'impresa ha permesso ai partecipanti di portare in aula le problematiche specifiche, per costruire insieme le soluzioni che hanno trovato una risposta negli indicatori di rischio e nella parte legislativa, che ha costituito lo sfondo integratore del percorso formativo. Sono stati proposti diversi tipi di tecniche tratte dal training teatrale e adattate al tema della gestione dello stress e sicurezza nei luoghi di lavoro, chiedendo ai partecipanti di "mettersi in gioco" e sperimentare in primis su sé stessi. Agli esercizi pratici si sono alternati momenti di meta-analisi di quanto esperito, fornendo indicazioni rispetto allo stress lavoro correlato e alla valutazione di rischi, al fine di creare una cultura educativa della sicurezza. Il percorso di formazione ha avuto la durata di una giornata per ogni organizzazione ed ha previsto, alla fine, la somministrazione di un questionario di ricerca quali-quantitativa sull'esperienza vissuta. Da una prima analisi dei dati, si evidenzia che l'impatto della rappresentazione teatrale messa in scena dai partecipanti e la parte relativa agli esercizi pratici è stata molto più efficace dei risultati che si possono ottenere da una lezione frontale tradizionale. Inoltre, si rilevano alcuni cambiamenti (piccoli ma più duraturi) in senso migliorativo, a livello di benessere individuale e organizzativo.

3. Conclusioni

Il teatro d'impresa in questa esperienza formativa ha offerto un contesto sufficientemente lontano da quello strettamente professionale, in cui è stato facile, in modo indiretto, accettarsi, riflettere su se stessi e pensare al benessere organizzativo. L'obiettivo è stato quello di integrare la comprensione intellettuale dei problemi e delle soluzioni con l'esperienza, cioè la capacità di apprendere in maniera "olistica" coinvolgendo mente, corpo ed emozioni. In tal modo, il processo di apprendimento si è sviluppato in maniera naturale e spontanea ma, nello stesso tempo, potente e senza sforzo, poiché si sono attivate tutte le componenti dell'intelligenza umana. L'idea di partenza è stata, infatti, quella di pensare che l'applicazione del teatro d'impresa in un percorso di formazione sulla gestione dello stress lavoro-correlato, potesse creare valore aggiunto sia per i singoli lavoratori che per l'organizzazione entrando nella loro cultura. Una considerazione condivisa riguarda il fatto che non sempre risulta efficace trattare il tema dello stress lavoro correlato unicamente attraverso riferimenti teorici e normativi; spesso questa strada risulta sterile, non sensibilizza e non arriva ad incidere nella sfera emozionale dei professionisti. Per comprendere il senso pedagogico del teatro d'impresa nella formazione possiamo concludere prendendo in prestito le parole del regista A. Boal (2011): "Il teatro non è solamente un avvenimento, è uno stile di vita! Siamo tutti degli attori: essere cittadino non è vivere la società, è cambiarla".

Bibliografia

Boal A. (2011). *Il Teatro degli Oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana.

Buccolo M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Buccolo M., Mongili S., Tonon E. (2012). *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.

D'Aniello F. (2021). Il lavoro che cambia e l'imprescindibilità della dimensione relazionale. In: S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 285-292). Atti del Congresso nazionale S.I.Ped. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Lecce: Pensa MultiMedia.

Fink G. (2016). Stress, definitions, mechanisms, and effects outlined: Lessons from anxiety. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 3-11). Elsevier Academic Press.

McEwen B.S. (2017). Neurobiological and Systemic Effects of Chronic Stress. *Chronic Stress*, 1, 1-11. https://doi.org/10.1177/2470547017692328

Salanova M., Llorens S., Cifre E. (2013). The dark side of technologies: technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology, 48*(3), 422-436. http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.680460

Il senso dell'orientamento: percorsi realizzati e vie percorribili attraverso la pedagogia generativa

Maria Chiara Castaldi
Ricercatrice - Università degli Studi di Salerno
mcastaldi@unisa.it

1. Premessa: il *senso* nell'orientamento generativo

Nella prospettiva della pedagogia generativa, in quanto "scienza di confine" (Mannese, 2019; 2021), la dimensione teleologica intorno alla possibilità che il soggetto-persona ha di realizzare se stesso diviene il perno centrale per co-costruire percorsi orientativi efficaci e, dunque, generativi (Mannese, 2019), *oltre* le mere logiche economicistiche (Zamagni, 2020). Tale direzionalità scientifica della pedagogia richiede una declinazione multipla e dinamica su più livelli di analisi: dal biologico al biografico (Dewey, 1949), dal naturale al culturale, dall'intra all'intersoggettivo, dall'affettivo all'etico. Emiliana Mannese, responsabile scientifico dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno, in collaborazione con l'équipe di ricerca ad esso afferente, ha attivato percorsi di ricerca-azione volti alla costruzione e declinazione pedagogica della generatività, della *cura sui* e dell'orientamento generativo (Mannese, 2016; 2019; 2020) attraverso metodologie specifiche nell'ambito della Clinica della Formazione (Massa, 1992) e dell'autobiografia (Demetrio, 1999; 2017). Il progetto e le riflessioni presentate in questo contributo si inseriscono in tale "prospettiva pedagogica che affronta e coniuga il paradigma della Cura sui, l'orientamento e il lavoro" in relazione ai temi "dell'apprendimento profondo e del cambiamento formativo, del rapporto tra pensiero generativo e dimensione identitaria, dell'orientamento generativo" (Mannese, 2022, p. 7).

In questo orizzonte di ricerca la pedagogia del lavoro assume una prospettiva volta a conferire "sempre valore e senso al primato pedagogico della centralità dell'istanza antropologica" (Alessandrini, 2012, p. 65); la possibilità e il dovere pedagogico di progettare percorsi educativo-formativi di orientamento diviene responsabilità della comunità educante (Castaldi, 2022) di aver cura delle istanze etiche fondamentali, delle condizioni di libertà e di partecipazione (Alessandrini, 2012, p. 65), per il superamento delle ingiustizie sociali e del disagio esistenziale attraverso percorsi di autorealizzazione culturalmente ed eticamente orientati (Mannese, 2019).

2. Percorsi realizzati e vie percorribili attraverso la pedagogia generativa

Il presente lavoro intende mostrare alcune metodologie costruite e utilizzate, in relazione a obiettivi specifici di orientamento generativo, dall'équipe di ricerca dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, nell'ambito del progetto "OrientaIntempo" indirizzato alle studentesse e agli studenti della scuola secondaria di I grado e realizzato nell'anno scolastico 2018-2019 in alcuni istituti scolastici nel territorio provinciale di Avellino.

Il progetto ha assunto in sé rilevanti elementi di innovazione pedagogico-metodologica in relazione alle dinamiche di apprendimento-insegnamento, sulla scorta delle evidenze scientifiche registrate dalle neuroscienze dinamiche sul rapporto tra natura e cultura, mente e cervello (Doidge, 2007; Merzenich, 2013), pensiero ed esperienza (Dewey, 1933; Mannese, 2016). Il progetto, nato da un accordo di rete tra il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Regione Campania e alcune istituzioni scolastiche di istruzione secondaria di I grado della regione Campania, ha inteso promuovere una ricerca-azione partecipativa finalizzata alla costruzione di percorsi di accompagnamento alla scelta della scuola secondaria di II grado[1]. Tra i molteplici obiettivi e fasi del progetto si ritiene primario richiamare la necessità di promuovere, attraverso un ripensamento dell'orientamento in termini di generatività (Mannese, 2019), l'attivazione da parte dello studente di buone pratiche autoriflessive di conoscenza di sé, in relazione all'altro e al mondo, al fine di favorire la co-costruzione di scelte consapevoli e autentiche, sia nella direzione della futura scelta scolastica sia orientate al mondo del lavoro.

2.1 *Presupposti scientifici e obiettivi specifici di alcune attività progettuali*

Nel libro *Saggio breve per le nuove sfide educative* (2016) Emiliana Mannese richiama il pensiero del filosofo Alva Noë dell'Università della California di Berkeley, il quale analizza il ruolo dello sguardo nei processi di costruzione della coscienza, intesa come esperienza consapevole e conoscenza di sé e del mondo, come processo di culturalizzazione, mostrando a partire dalle evidenze delle ricerche biologiche (Siegel, 2013) e neuroscientifiche dinamiche, come i processi biologici e neurofisiologici come la visione non siano estranei e indipendenti dalla dimensione contestuale e dagli aspetti affettivi e relazionali che ci interconnettono col mondo intorno a noi (No*ë*, 2010). A partire da questi fondamentali apporti scientifici multidisciplinari è stata presentata, nell'ambito del Progetto, l'attività "Allo specchio" (Mannese, 2019, p. 91), in cui è stato chiesto agli studenti di provare a scrivere nello specchio disegnato su un foglio come si vedevano, descrivendosi con almeno cinque aggettivi, e successivamente descrivere come ritenevano di essere

1 www.format.unisa.it/orientaintempo

visti dagli altri. Dall'analisi quantitativa è emerso che i ragazzi hanno dimostrato una generale difficoltà nell'accedere al canale linguistico in riferimento alla visione del proprio sé e all'auto-descrizione. La quasi totalità dei partecipanti per le sedi di Mirabella Eclano e Sant'Angelo dei Lombardi (AV), a cui appartiene il campione indagato, ha preferito descriversi a partire dalle considerazioni espresse nei loro riguardi dalle figure significative del loro mondo affettivo-relazionale (genitori, nonni, amici, insegnanti): "mia mamma dice che sono pigro"; "la mia amica mi ritiene simpatica"; "la prof dice che sono chiacchierone" ecc. Mentre alla richiesta di scrivere gli aggettivi per indicare come si vedevano in prima persona, la quasi totalità dei partecipanti ha preferito chiedere consiglio agli amici, oppure ha optato per la descrizione fisica. Tali risultati consentono di interpretare pedagogicamente il nesso tra immagine del sé relazionale e costruzione identitaria con particolare riferimento al ruolo primario del volto come epifenomeno dell'io intra e intersoggettivo.

In un'altra attività, "La mia forma" (Mannese, 2019, p. 73), ai partecipanti è stato chiesto di realizzare la propria sagoma riempiendola con supporti grafici e materiali scelti liberamente, al fine di "raccontare" se stessi, i propri gusti, idee, interessi, amicizie, peculiarità ecc. facendo riferimento al percorso orientativo attuato. Dal dato quantitativo si evince che questa azione laboratoriale ha suscitato la curiosità e l'interesse del 100% del campione. L'esperienza *floor-time*, mediata dalla relazione tra pari, ha catalizzato l'attenzione e favorito il coinvolgimento emotivo. L'analisi qualitativa ha rilevato come l'adozione di strategie comunicativo-relazionali empatiche e la creazione di un clima di classe cooperativo abbiano consentito il superamento di alcune criticità iniziali di alcuni partecipanti dovute ad una percezione di disagio relativa alla rappresentazione del proprio sé corporeo.

3. Conclusioni

Il focus progettuale sulla fascia 11-14 anni è stato condizione inaggirabile per l'efficacia stessa delle azioni messe in campo, consentendo l'avviamento di percorsi di conoscenza del sé e di lettura ermeneutico-esistenziale di bisogni e desideri attraverso la metaforizzazione dei vissuti, il racconto di esperienze e la riflessione sugli stili di apprendimento e sulla costruzione dell'eticità personale e sociale, quali pratiche educativo-formative proprie della generatività pedagogica (Ricciardi, 2022) e, dunque, dell'orientamento generativo (Mannese, 2019). Tali metodologie concorrono al processo di esplicitazione di quel potenziale, universale e singolare, che è il talento, la cui emersione e cura formativa (Castaldi, 2022) costituiscono la condizione inaggirabile affinché il soggetto in formazione possa orientare il proprio percorso esistenziale verso una vita autentica.

Bibliografia

Brazelton T., Greenspan S. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini*. Milano: Raffaello Cortina.

Castaldi M.C. (2022). Aver cura dell'orientamento: dalla responsabilità educativa alla generatività pedagogica. *Attualità Pedagogiche, Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno, 4*(1), 54-62.

Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.

Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.

Demetrio D. (1999). *Il gioco della vita*. Milano: Guerini Associati.

Doidge N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte delle Grazie.

Mannese E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Mannese E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 1, 24-30.

Massa R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Merzenich M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life.* San Francisco: Parnassus Publishing, LLC.

Mortari L. (2019). *Aver cura di sé.* Milano: Raffaello Cortina.

Noë A. (2010), *Perchè non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.

Ricciardi M. (2022). *Pedagogia generale e pedagogia del lavoro. Intersezioni culturali.* Limena (PD): Libreriauniversitaria.it edizioni.

Zamagni S. (2020). *Disuguali. Politica, economia e comunità: un nuovo sguardo sull'ingiustizia sociale.* Sansepolcro (AR): Aboca.

Benessere e sostenibilità. Costruire una cultura del lavoro sostenibile[1]

Gina Chianese
Professoressa Associata - Università degli Studi di Trieste
gchianese@units.it

Barbara Bocchi
Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Trieste
barbara.bocchi@units.it

1. Costruire una cultura della sostenibilità al lavoro

Il tema della sostenibilità costituisce un caposaldo dell'Agenda 2030 che attraversa trasversalmente i 17 obiettivi di sviluppo. Secondo questo documento, lo sviluppo socialmente sostenibile mira a ridurre le disuguaglianze in termini di benessere, salute e inclusione.

Attraverso il progetto europeo *Education as a Constructor of Social and Cultural Sustainability for the 21st century (SUS21*) si è promossa la sostenibilità sociale e culturale nel campo dell'educazione degli adulti e della società civile, con riferimento a sei diversi temi: istruzione di qualità (obiettivo 4), riduzione delle diseguaglianze (obiettivo 10), consumo e produzione responsabile (obiettivo 12), parità di genere (obiettivo 5), salute e benessere (obiettivo 3).

All'interno del consorzio dei partner[2] il gruppo di ricerca dell'Università di Trieste[3] si è occupato di redigere un questionario e una matrice di autovalutazione attraverso l'identificazione di indicatori chiave per costruire e promuovere una cultura del lavoro sostenibile. Tale Intellectual Output (IO), in ultima istanza, contribuisce a rendere gli individui responsabili delle proprie condizioni e situazioni lavorative e del loro ruolo di agenti attivi del cambiamento e a favorire movimenti resilienti a livello individuale e organizzativo.

Il quadro teorico si basa sull'approccio eco-sociale all'educazione – legato a un concetto ampio di benessere, partendo da una combinazione di prospettive ecologiche e sociali sulla trasformazione culturale delle comunità e sulle determinanti del benessere individuale (Salonen, 2015) – e una prospettiva trasformativa (Me-

1 Il saggio costituisce il lavoro congiunto delle due autrici, tuttavia sono da attribuire a Gina Chianese il paragrafo 1, a Barbara Bocchi il paragrafo 2.

2 Il Consorzio di partner è composto da diverse organizzazioni di educazione degli adulti di vari Paesi: Finlandia, Polonia, Cipro e Italia.

3 Il team è formato da: Gina Chianese (responsabile di progetto), Matteo Cornacchia, Marco Ius e Barbara Bocchi.

zirow, 2000) che sottolinea gli aspetti riflessivi e di cambiamento dell'apprendimento.

A partire da una disamina teorica del concetto di benessere al lavoro, in questa sede ci si concentrerà sulla definizione del Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) che lo definisce come il «creare un ambiente che promuova uno stato di soddisfazione che permetta ai dipendenti di prosperare e di raggiungere il loro pieno potenziale a beneficio di loro stessi e della loro organizzazione» (CIPD, 2016, p. 21). Questa definizione si lega ai concetti di *flourishing* (Seligman, 2011; Huppert, So, 2009) e di *Bellessere* (Spaltro, 2006) intesi quali temi centrali capaci di mettere a sistema i bisogni, le competenze e le capacità dell'individuo con le condizioni del lavoro e la qualità delle condizioni di lavoro (Eurofounds, 2019). Attraverso la ricerca si è inteso esplorare la percezione del luogo di lavoro quale contesto in cui poter "fiorire" e come luogo di "bellessere" e non solo di mal-essere come da diverse fonti e situazioni viene, invece, confermato (Gozzoli, Gazzaroli, 2022).

Pertanto, il team dell'Università di Trieste nel corso degli incontri formativi con un gruppo di educatori della cooperativa "La Quercia" ha utilizzato metodi attivi come il lavoro di gruppo, le arti espressive e il Lego Serious Play per favorire l'espressione degli elementi che influenzano la condizione di benessere percepito personale e organizzativo.

Nel corso del progetto biennale sono state realizzate, attraverso un approccio bottom up che ha visto il coinvolgimento diretto di un gruppo di educatori, le seguenti attività:

- mappatura dello stato dell'arte e quadro teorico sullo studio e la ricerca del benessere;
- mappatura delle buone pratiche in Italia e in Europa;
- incontro di formazione sul benessere nei contesti educativi con gli educatori, volti a indagare:
  1. indicatori di benessere e felicità con redazione dell'albero delle parole significative;
  2. "costellazione di parole» attraverso un percorso narrativo-espressivo;
  3. condizioni di benessere e malessere al lavoro attraverso il Lego Serious Play;
- Focus Group;
- questionario e matrice di autovalutazione;
- analisi dei dati e report.

Di seguito saranno proposti alcuni topics emersi nel corso della ricerca e analizzati attraverso dei Focus Group.

2. La ricerca: l'analisi dei dati

I Focus Group hanno costituito l'occasione per monitorare e analizzare in profondità alcune tematiche emerse nel corso della ricerca e per attuare un follow up capace di restituire elementi nuovi per approfondire e continuare la ricerca esplorando nuovi punti di vista e progettando soluzioni condivise con i partecipanti. Ai Focus hanno partecipato su base volontaria gli educatori della Cooperativa *La Quercia*. In particolare, a due Focus hanno partecipato gli educatori che avevano frequentato l'intero percorso proposto dalla ricerca; agli altri due, quelli che non avevano aderito alla proposta.

Nella gestione dei Focus Group sono state utilizzate una serie di domande-stimolo volte ad indagare gli aspetti:

– inerenti al benessere lavorativo (a partire dall'albero delle Parole che riportava quelle scelte con una maggiore frequenza);
– considerati problematici e come possibili fonti di stress;
– considerati come risorse e fonti in grado di garantire benessere lavorativo;
– di natura personale ritenuti importanti per l'ottimale svolgimento del loro lavoro;
– concreti, capaci di aumentare le condizioni di benessere lavorativo.

I quattro Focus Group si sono svolti online per favorire la partecipazione di tutti e sono stati condotti da un moderatore-facilitatore che poneva le domande e focalizzava i temi di discussione.

Le conversazioni sono state registrate, trascritte integralmente e sottoposte ad analisi di contenuto attraverso il software Nvivo 12. L'approccio classico all'analisi di contenuto riguarda l'analisi interpretativa del testo sulla base di categorie. Attraverso l'analisi con NVivo, si chiariscono quali sono i Nodi e si vanno successivamente a creare ulteriori sotto-categorie (Classificazioni). Si procede poi all'individuazione di categorie concettuali sulla base di affinità semantiche. I Nodi identificati estratti attraverso le analisi di contenuto sono stati sette:

– Retribuzione adeguata;
– Riconoscimento;
– Soddisfazione sul lavoro,
– Ruolo della cooperativa nel rispondere al benessere dei soci;
– Benessere (ulteriori indicatori);
– Problematiche;
– Proposte.

In questa sede l'analisi sarà limitata al quinto nodo "Benessere: ulteriori indicatori". Nel corso dei Focus i partecipanti hanno, infatti, avuto modo di approfondire ulteriormente il significato del termine benessere al lavoro individuando ulteriori sotto-categorie da analizzare, corrispondenti a nuovi indicatori di benes-

sere. Tra quelli emersi, i più significativi sono risultati: l'importanza del ruolo del coordinatore come garante della coesione e del benessere del gruppo; la necessità di gestione e di supporto emotivo; la comunicazione consapevole e necessaria tra i membri del gruppo; la coesione tra i colleghi; un ambiente lavorativo sereno e infine, un'intenzionalità progettuale in risposta al lavoro in emergenza.

Riferendoci proprio a questo ultimo punto, ma in stretta connessione anche alle precedenti categorie, riportiamo alcuni stralci significativi:

> "L'interesse per il lavoro viene sempre meno. Cosa servirebbe per rendere più lieve il mio lavoro? Qualcuno con cui confrontarci, non lamentele ma un vero confronto sul versante educativo. A volte mi piacerebbe fare il muratore almeno vedo cosa hanno fatto prima di me […] arrivo e vedo tre file di mattoni messe in un certo modo, vedo con quale logica e continuo e così dopo di me […] quando invece arrivo in "emergenza" su un servizio, non so nulla di come ha lavorato il mio collega, di quale era il progetto, dei ragazzi che incontro, […]".

Particolarmente sentita tra gli educatori è la necessità di benessere che passa dal riconoscimento professionale:

> "L'educatore sembra sempre quello che porta fuori i disabili e parlare del mio lavoro di dopo scuola diventa: sì, vado con i bambini, poi gioco poi faccio i compiti . E mi dicono: allora non fai niente! . Bisogna diffondere il pensiero che dietro determinate azioni c'è un pensiero".

E ancora rispetto alla gestione e al supporto emotivo:

> "Da un po' di tempo è come se non avessi colleghi, lavoro da solo, per questo sono legato al lavoro di comunità […] è per questo che partecipo a questi incontri: per essere meno solo".

La ricerca ha messo in evidenza non solo ulteriori indicatori che possono diventare una base progettuale per ripensare il lavoro educativo, ma soprattutto la necessità di riformare il lavoro di cura in un'ottica di benessere condiviso dove solo chi sta bene può, a sua volta, far stare bene.

Bibliografia

CIPD (2016). *Growing the health and well-being agenda: From first steps to full potential*. In https://www.cipd.co.uk/Images/health-well-being-agenda_2016-first-steps-full-potential_tcm18-10453.pdf.

Eurofound and International Labour Organization (2019). *Working conditions in a global perspective.* Geneva: Publications Office of the European Union, Luxembourg, and International Labour Organization.

Huppert F.A., So T.T. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Concep-

tual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, *110*(3), 837-861.
Gozzoli C., Gazzaroli D. (2022). When Are Organizations Sustainable? Well-Being and Discomfort in Working Contexts: Old and New Form of Malaise. *Sustainability*, 14, 8752.
Mezirow J. (2000). *Learning as Trasformation*. San Francisco: Jossey Bass.
Salonen A., Konkka J. (2015). An Ecosocial Approach to Well-Being: A Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene. *Foro de Educación*, *13*(19), 19-34.
Seligman M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Florence, MA: Free Press.
Spaltro E. (2006). L'idea di benessere lavorativo. *Terza Corsia*, XI, luglio-settembre, 6-7.

Il benessere organizzativo nei servizi educativi comunali di Trieste

Matteo Cornacchia
Professore Associato - Università degli Studi di Trieste
mcornacchia@units.it

1. Premessa

In ragione della sua offerta di servizi educativi rivolti alla fascia dagli 0 ai 18 anni di età, il Comune di Trieste rappresenta un unicum nel panorama nazionale, sia per la storia attraverso cui tali servizi si sono venuti a costituire, sia per la scelta di non appaltarli a soggetti del privato sociale, sia, infine, per l'elevato numero di persone coinvolte tanto fra gli operatori quanto fra i destinatari. Nel capoluogo giuliano la prima scuola dell'infanzia (all'epoca "scuola materna") fu istituita nel 1838, mentre il primo nido d'infanzia (all'epoca "asilo nido") risale al 1924; a queste iniziative va poi aggiunta l'apertura del primo ricreatorio comunale nel 1908: si trattava di una particolare istituzione sorta inizialmente con lo scopo di prevenire forme di delinquenza offrendo ai giovani delle classi sociali più povere un'alternativa alla strada. Negli anni la funzione dei ricreatori è molto cambiata e da punti di incontro per "ragazzi difficili" (per usare un'espressione cara a Bertolini) sono diventati strutture organizzate che propongono attività ricreative, sportive e parascolastiche in stretta collaborazione con gli istituti comprensivi della città. L'attuale offerta di servizi educativi comunali si compone di 18 nidi d'infanzia che accolgono oltre 800 bambini e bambine dagli 0 ai 3 anni; 30 scuole dell'infanzia, frequentate da oltre 2500 bambini e bambine dai 3 ai 6 anni; 13 ricreatori a cui si rivolgono oltre 3800 ragazzi e ragazze fino ai 18 anni di età.

2. La formazione in servizio del personale educativo nel Comune di Trieste

Uno degli aspetti più sorprendenti di questa imponente offerta educativa è rappresentato dal fatto che tutte le strutture e, soprattutto, il personale necessario per gestirle fanno direttamente capo al Comune, in netta controtendenza rispetto a molte altre realtà in cui questo genere di servizi viene appaltato o delegato a soggetti del privato sociale nelle more del principio di sussidiarietà orizzontale. L'area "Scuola ed Educazione" del Comune di Trieste impiega complessivamente 711 persone fra educatori/rici e insegnanti, alle quali vanno aggiunte ulteriori 29 figure con funzioni di coordinamento pedagogico. Al di là dei costi di gestione e del peso che la voce "educazione" ha sul bilancio comunale – aspetto che non rileva ai fini

del presente contributo ma che meriterebbe una riflessione a parte sul mantenimento del welfare pubblico – l'efficacia di un simile impianto organizzativo è determinata anche dalle modalità di reclutamento e dal programma di formazione continua del personale. Su quest'ultimo punto, l'amministrazione del capoluogo giuliano ha attivato da diversi anni una convenzione a cadenza biennale con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste attraverso cui l'attività di formazione continua del personale educativo viene affidata a docenti e ricercatori di area (prevalentemente) pedagogica dell'ateneo triestino. Nel biennio 2019-2020 tale convenzione ha avuto un taglio diverso dal solito, nel senso che la proposta di formazione è stata inclusa in un più ampio progetto di ricerca-azione orientato alla valutazione del benessere organizzativo (Avallone, Paplomatas, 2004) nei servizi educativi. In fase di definizione degli obiettivi formativi, infatti, i dirigenti del Comune avevano evidenziato alcuni segnali di potenziale disagio fra gli operatori collegati, fra le altre cose, ad alcune vertenze sindacali per la stabilizzazione dei precari e la riorganizzazione dei servizi. I docenti dell'Università di Trieste hanno pertanto ritenuto di non tralasciare quell'informazione e di farne, anzi, oggetto di approfondimento attraverso un'indagine quanti-qualitativa volta a rilevare i climi organizzativi interni ai nidi d'infanzia, alle scuole dell'infanzia e ai ricreatori: i risultati dell'analisi, poi, sono divenuti anche l'oggetto della successiva fase di formazione secondo lo schema tipico della ricerca-azione. L'intuizione di lavorare sul benessere di educatori e insegnanti si è infine rivelata ancor più efficace in ragione delle restrizioni che, di lì a poco, sarebbero intervenute a causa della pandemia da Covid-19: l'oggettiva difficoltà a riprogrammare tutte le attività educative a distanza e le enormi complicazioni determinate da quella situazione hanno generalmente acuito fatiche e insoddisfazioni fra tutti gli operatori, giustificando ancor di più un intervento specificamente dedicato al tema del benessere organizzativo.

3. Le fatiche del lavoro educativo

La parte del progetto formativo dedicata all'indagine si è svolta attraverso la combinazione fra strumenti quantitativi (un questionario sul benessere organizzativo di 36 quesiti, differenziato per tipologia di servizio e somministrato online) e qualitativi (focus group e intervista online a domande aperte dopo la lettura di alcuni brani/materiali stimolo). Non potendo entrare nel merito degli aspetti metodologici che hanno caratterizzato l'impianto di ricerca nel suo complesso, mi limiterò a riportare in questa sede i risultati finali che sono stati oggetto degli incontri formativi in tre sessioni plenarie conclusive (anche in questo caso articolate per tipologia di servizio).

Il tema generale del benessere di educatori/rici e insegnanti è stato tradotto nell'immagine ad esso contraria della "fatica del lavoro educativo" scelta, anche nel dare il titolo all'intero percorso biennale, a partire dalle suggestioni offerte dal saggio di Demetrio *L'educazione non è finita* (2009) a proposito degli "sfinimenti"

cui bisogna essere disposti a sottoporsi nella relazione educativa in netta contrapposizione a rappresentazioni superficiali e stereotipate del profilo dell'educatore: ne sono emerse sette principali "fatiche" che, nell'opinione degli operatori, restituiscono tutta la complessità del loro ruolo.

La prima fatica individuata è quella degli *adempimenti*, a segnalare una complessiva burocratizzazione delle mansioni educative riscontrata nel vertiginoso aumento del tempo speso per attività d'ufficio (riunioni di équipe, relative verbalizzazioni, stesura di rapporti, ecc.) e sottratto alla relazione educativa con i destinatari, divenuta un aspetto quasi minoritario nella programmazione quotidiana o settimanale.

La seconda fatica, intitolata alla *legittimazione*, riguarda proprio l'immagine stereotipata che spesso accompagna il lavoro educativo, al quale non viene sempre riconosciuto uno specifico percorso di qualificazione professionale di livello universitario (specie nel caso dei ricreatori per l'involontario richiamo, appunto, ad attività di tipo custodialistico-ricreative e non strettamente educative); l'effetto è quello di costringere gli operatori a continue rivendicazioni circa il loro inquadramento non soltanto nei confronti dell'opinione pubblica, ma anche all'interno della rete organizzativo-professionale in cui sono inseriti.

La terza fatica è riconosciuta nella pratica della *delega* cui famiglie, scuola ed altri professionisti fanno sempre più ricorso; in una fase storica caratterizzata da una costante "emergenza educativa" (Ulivieri et al., 2018) educatori ed educatrici si trovano in molte circostanze a dover coprire mancanze altrui e farsi carico di funzioni oltre il loro mandato ma che, se non venissero assunte, lascerebbero gli educandi privi di riferimenti.

La quarta fatica consiste nell'*accoglienza* di vicende educative che si inscrivono in complicate storie di vita segnate da emarginazione, disagio, povertà economiche e culturali, vulnerabilità; si tratta di situazioni sempre più diffuse nei servizi territoriali, molto spesso in assenza di un'adeguata supervisione pedagogica, con conseguenti ricadute sul piano del coinvolgimento emotivo e del senso di efficacia per condizioni di esercizio vincolanti e non modificabili.

La quinta fatica è stata descritta attraverso l'immagine dell'*alienazione*, nel senso che la natura del lavoro educativo, ontologicamente orientato al lungo periodo, comporta il rischio di non poter valutare (e apprezzare) fino in fondo i risultati del proprio intervento professionale per il loro manifestarsi in momenti anche molto distanti sul piano temporale dalle circostanze in cui la relazione educativa ha avuto luogo.

La sesta fatica è rappresentata dalla relazione con l'*altro*, conseguenza della dimensione collegiale del lavoro educativo; se da una parte questo aspetto rappresenta senz'altro una ricchezza, dall'altra comporta un notevole impiego di energie da riservare alla mediazione specie nel contesto delle équipe multidisciplinari, dove più facilmente emergono visioni e prospettive di intervento rappresentative di culture professionali molto diverse.

La settima fatica, infine, intreccia il piano strettamente professionale a quello *esistenziale*: il fatto di lavorare nell'ambito della cura e della relazione di aiuto, in-

fatti, non rende educatori ed educatrici immuni dalle proprie crisi, dalle proprie fragilità, dalle normali difficoltà della vita adulta che si frappongono nelle traiettorie biografiche di ciascuno.

Bibliografia

Avallone F., Paplomatas A. (2004). *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*. Milano: Raffaello Cortina.

Cornacchia M., Madriz E. (2017). La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile. *Metis*, VII, 1.

Demetrio D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla.* Milano: Raffaello Cortina.

Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Ulivieri S. (Ed.). (2018). *Le emergenze educative nella società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Percorsi umanizzanti in Pedagogia Medica. La Medicina Narrativa e le Medical Humanities

Chiara D'Alessio
Professoressa Associata - Università degli Studi di Salerno
chdalessio@unisa.it

1. Introduzione

L'OMS ha più volte espresso in documenti ufficiali l'importanza di una adeguata preparazione del personale sanitario come elemento per garantire la sostenibilità dei sistemi sanitari.

La pedagogia medica si occupa della formazione pre e post-laurea del personale sanitario con metodologie diverse. L'ordinamento didattico del corso di laurea in Medicina e Chirurgia pone attenzione sia all'acquisizione della competenza tecnica che allo sviluppo delle capacità di relazione: nella pratica però risulta prioritaria l'acquisizione della competenza tecnica. Non è però sufficiente limitarsi all'indicare le parole giuste da utilizzare durante la comunicazione con il paziente: occorre insegnare al curante a creare relazioni, a saper leggere tra le righe, a capire il senso ed il significato di ciò che viene detto, imparando anche a riconoscere e modulare i propri stati emozionali.

La SIPeM (Società Italiana di Pedagogia Medica) si propone di favorire lo sviluppo, il coordinamento e la valorizzazione delle conoscenze, delle ricerche e degli studi con l'obiettivo di diffondere i principi di questa disciplina nella formazione del medico e del personale sanitario, in modo da produrre misurabili miglioramenti nella cultura e nei servizi sanitari del Paese. La SIMeN (Società Italiana di Medicina Narrativa)[1] ha come finalità quella di approfondire e divulgare le tematiche attinenti la MN coinvolgendo pazienti, caregiver, associazioni, operatori sanitari e sociali, ricercatori.

In questa sede si analizzano due prospettive della Pedagogia Medica: la MN e le Medical Humanities, le quali, se inserite all'interno di un percorso assistenziale-educativo possono contribuire a formare i professionisti della salute alla costruzione di relazioni di cura autentiche.

1 La scrivente è iscritta sia alla SIPeM che alla SIMeN.

2. La Medicina Narrativa

La narrazione della malattia è il punto di partenza del colloquio tra medico e paziente. Il paziente esplicita la sua condizione confrontandosi con un esperto e ciò lo aiuta a ritornare allo stato di benessere precedente: in caso di malattia cronica, all'accettazione della malattia e i cambiamenti a cui conduce.

Con il termine di MN (dall'inglese Narrative Medicine) si intende una metodologia d'intervento clinico-assistenziale basata su una specifica competenza comunicativa. La narrazione è lo strumento fondamentale per acquisire, comprendere e integrare i diversi punti di vista di quanti intervengono nella malattia e nel processo di cura. Il fine è la costruzione condivisa di un percorso di cura personalizzato (storia di cura). La Narrative-Based Medicine (NBM) si integra con l'Evidence-Based Medicine (EBM) e, tenendo conto della pluralità delle prospettive, rende le decisioni clinico-assistenziali più complete, personalizzate, efficaci e appropriate. Le narrazioni di pazienti e curanti sono elementi imprescindibili di una medicina fondata sulla partecipazione attiva dei soggetti coinvolti nelle scelte. Le persone, attraverso le loro storie, diventano protagoniste del processo di cura.

La MN inizia a diffondersi negli anni '80 per contrastare il modello biomedico tradizionale. In seguito, la docente e medico internista Charon (2006) avvia un programma di medicina narrativa, una metodologia di intervento clinico-assistenziale basata su una specifica competenza comunicativa, che aiuta pazienti e curanti a comprendere meglio i propri vissuti, utile a riconoscere e interpretare le storie di malattia favorendo reazioni adeguate alla terapia.

I curanti si avvalgono di uno strumento denominato cartella parallela alla cartella clinica, dove vengono annotati vissuti, sentimenti ed emozioni che caratterizzano il lavoro di cura, normalmente non espressi nella cartella tradizionale.

Charon utilizza questo strumento anche a scopo didattico, annotando narrazioni particolarmente significative di pazienti che consentono di approfondire la conoscenza di sé e dell'altro. Il confronto con la persona malata sradica infatti le proprie certezze esistenziali e risveglia interrogativi sulla vita e sul dolore, aiutando i curanti a conoscere profondamente sé stessi. La studiosa sostiene che l'applicazione alla formazione medica della MN sviluppa maggiori capacità di attenzione e di creazione di legami con i pazienti.

In questo modo, oltre a professionisti formati sugli aspetti strettamente organici, essi saranno professionisti riflessivi, capaci di entrare in relazione empatica con i malati e i propri caregiver, di affiancare i pazienti nella lotta quotidiana verso la guarigione, nell'accettazione della malattia o dell'accompagnamento alla morte.

Sta ai curanti far dialogare, coniugandoli, l'approccio storico-narrativo della NBM con quello logico-formale dell'EBM, pratica medica che richiede che le migliori prove derivanti dalla ricerca vengano integrate all'esperienza clinica e alla valutazione del singolo caso del paziente.

Launer (2022) sottolinea come l'approccio narrativo possa aiutare il medico a diventare consapevole del suo ruolo sociale, evidenziando la dimensione di potere presente nella relazione con paziente e i familiari. Egli sostiene l'importanza del

soffermarsi sul linguaggio utilizzato, poiché la sfida di tale approccio sta nel contenere la dimensione di un racconto che va finalizzato ad un risvolto operativo delle cure.

Zannini (2008) esamina il rapporto tra disponibilità di tempo e approccio narrativo nella relazione con il paziente, sostenendo quanto sia necessario nella pratica quotidiana avere tempi dedicati al racconto proporzionati alla complessità del percorso di cura.

Marini (2016) mettendone in luce origini e stato attuale, dimostra come EBM e NBM possano essere una coppia in sintonia; esamina l'arte di ascoltare con particolare riferimento all' empatia, costrutto base delle scienze umane; paragona il linguaggio di medici, pazienti ed operatori di cura ad una torre di Babele dove gli stili comunicativi divergono, riporta storie di pazienti e di medici evidenziando il potere esplorativo della MN. Definisce un nuovo concetto di "normalità" in Medicina; spiega come sia possibile colmare il divario tra personalizzazione di cura e ricerca attraverso i risultati emersi dalle storie dei pazienti.

L'utilizzo della narrazione ha la finalità di sviluppare nuovi atteggiamenti verso sé stessi e le funzioni svolte ed insegna a riflettere sui modi con cui si vive la relazione con il malato e le esperienze di malattia e di morte. La narrazione da parte dei discenti delle esperienze svolte durante il tirocinio di formazione ha una funzione pedagogica e trova applicazione anche nella stesura del portfolio personale sugli aspetti biografici dei curanti. Uno strumento utilizzato è il diario riflessivo al cui interno il curante annota le riflessioni durante l'incontro con il paziente. La stesura del diario avviene un secondo momento e, presentata ad un tutor che può commentare il lavoro singolo o in gruppo, favorisce confronto ed arricchimento reciproci. La scrittura diaristica unisce alla conoscenza del malato la conoscenza di sé. Il diario riflessivo, nella dimensione di pratica formativa, può essere assunto come elemento di sorpresa, dando importanza all'imprevedibilità dei suoi contenuti e, come strumento didattico, non va trasformato in pratica costrittiva alla riflessività. Esso suggerisce inoltre una considerazione sul ruolo dell'educatore non solo attuatore di pratiche e competenze ma insieme guida e portatore di esperienze vissute.

3. Le Medical Humanities

La MN si pone all'interno dell'ampia prospettiva delle Medical Humanities, campo multidisciplinare che coinvolge discipline umanistiche (pedagogia, storia, filosofia, letteratura, etica, religione), scienze sociali (psicologia, sociologia, geografia della salute), letteratura ed arti visive, applicandole alla formazione e alla pratica medica (Bleakley, 2020).

Letteratura ed arti aiutano a sviluppare competenze di osservazione, analisi, empatia e riflessione necessari per amplificare l'umanità nelle cure. L'esperienza artistica (sia nel momento della fruizione che della produzione) migliora le capacità cognitive generali, in particolare il pensiero speculativo, analitico e critico e po-

tenzia l'intelligenza emotiva: se ne intravedono dunque le potenzialità derivanti dalla loro applicazione alla formazione medica.

Un importante canale formativo nell'ambito delle Medical Humanities è rappresentato da film centrati sulla malattia: per citarne alcuni, *A Beautiful Mind, Figli di un Dio minore, Risvegli, Patch Adams, Un medico un uomo, Un medico di campagna*, che consentono l'interpretazione della malattia nelle dimensioni fisiopatologica, emotiva e come oggetto di giudizio e stigma.

Il modo per innescare tali processi è la programmazione di interventi formativi che abbiano lo scopo di sviluppare la consapevolezza di sé, delle proprie aspettative, del proprio stile comunicativo, delle proprie risposte emozionali. Solo così si potrà comprendere il punto di vista del paziente.

La progettazione dell'assistenza sanitaria basata sui bisogni e sui diritti dei pazienti considera la MN anche in relazione all'economia degli investimenti nel sistema sanitario, nel passaggio dalla gestione della malattia intesa solo in senso fisiologico alla gestione sostenibile della malattia anche nella sua dimensione emotiva. Per tale motivo occorrerebbe, superando i timori, investire economicamente in Medical Humanities. Marini propone un approccio innovativo alla MN vista come ponte tra scienza, assistenza clinica, organizzazione delle cure, economia sanitaria e Medical Humanities: ambiti, in medicina, ancora frammentati.

Bibliografia

Bleakley A. (2020). *Routledge Handbook of the Medical Humanities*. New York: Routledge.

Charon R. (2006). *Narrative medicine. Honoring the Stories of Illness.* New York: Oxford University Press.

Launer J. (2022). *Reflective Practice in Medicine and Multiprofessional Healthcare.* Boca Raton, Florida: CRC press.

Marini M.G. (2016). *Medicina Narrativa. Colmare il Divario tra Cure Basate sulle Evidenze e Humanitas Scientifica*. Vercelli: Effedì.

Zannini L. (2008). *Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti di cura.* Milano: Raffaello Cortina.

L'umanesimo del lavoro in Romano Guardini

Carlo Mario Fedeli
Professore Associato - Università degli Studi di Torino
carlo.fedeli@unito.it

Considero un indicatore molto significativo dell'interesse per la figura e l'opera di Romano Guardini il fatto che in questa sessione compaiano due contributi su di lui, e ringrazio vivamente il collega Bossio per il suo.

Introduco il mio, di taglio più storico-pedagogico, osservando che molte delle questioni oggi cruciali per la comprensione del fenomeno del lavoro hanno conosciuto sorprendenti anticipazioni nella pedagogia di lingua tedesca del primo Novecento. Sulla scia dell'invito del professor Elia a riscoprire, attraverso Hessen, la bellezza del lavoro, potremmo proseguire andando a rileggere, sempre in un'ottica di superamento del funzionalismo, anche la concezione di lavoro "educativo" e *Arbeitsschule* di Kerschensteiner.

1. "Tutta l'asprezza del lavoro e delle professioni dei nostri giorni"

In Guardini l'attenzione al fenomeno del lavoro è presente fin dall'inizio della sua biografia intellettuale e l'accompagna come una costante. Qui posso solo esporre per cenni le sue coordinate fondative e la sua maturazione. Enuncio subito la ragione di fondo che l'alimenta, la sostiene e, col passare del tempo, la "densifica". Il fenomeno del lavoro, nella sua complessità, rientra obiettivamente nel campo di realtà del "mondo", inteso come totalità, che è non solo uno dei poli costitutivi dell'esistenza umana (Guardini, 1939), ma anche l'oggetto specifico della cattedra (*Religionsphilosophie und katholische Weltanschauung*) alla quale egli viene chiamato, nella primavera del 1923, a Berlino.

Già in uno dei primissimi scritti Guardini si domanda se l'interesse per la cultura e la civiltà del Rinascimento, allora risvegliatosi in Germania, può condurre a una rinnovata concezione in senso umanistico dell'opera dell'uomo, nelle sue varie declinazioni. Il giudizio è perplesso e critico: pur riconoscendo il valore immortale della "ricchezza traboccante di vita" e della "grandezza – veramente geniale – dei suoi uomini e delle loro opere", egli osserva che il Rinascimento, nel "suo contenuto più proprio ed essenziale", nel "suo spirito e [...] magistero", non appare in grado di aiutare l'uomo contemporaneo a "reperire quel nuovo stile [di vita e di pensiero, capace di abbracciare e sostenere] tutta l'asprezza del lavoro e delle professioni dei nostri giorni, la forza delle tensioni sociali, l'asciutta obiettività e

il rigore della macchina, la felice grazia e leggerezza dei ponti d'acciaio" (Guardini, 1911, *passim*).

Verso la fine del periodo in cui è assistente ecclesiastico della *Juventus* di Magonza, Guardini dà alle stampe una densa riflessione sul lavoro e la professione (Guardini, 1919), finalizzata *in primis* ad aiutare i membri della *Juventus* tornati vivi dal fronte, o giunti al termine degli studi superiori, nella ricerca della loro personale vocazione nel lavoro e nella vita.

Nell'agosto dell'anno seguente Guardini sale al Castello di Rothenfels, sul Meno, al secondo convegno annuale del movimento giovanile cattolico *Quickborn*. Il convegno – di cui dirà che "ha avuto per me conseguenze come poche altre cose" (Guardini, 1949, p. 7) – gli permette di conoscere quei giovani e l'ideale che li anima. Il frutto di questo incontro è un legame immediatamente pedagogico: a quanti gli chiedono di accompagnarli nella loro formazione cristiana, egli comincia a indirizzare una serie di lettere, che saranno di lì a qualche anno raccolte insieme come *Briefe über Selbstbildung* (Guardini, 1921-1924).

2. "Una nuova base di intelligenza e di libertà"

Fin da questi primi momenti della biografia e della riflessione di Guardini si può vedere come il lavoro costituisca per lui, in quanto fattore caratterizzante la fisionomia e la struttura della società, uno dei principali ambiti cui l'educazione deve preparare e introdurre. Ma questa prima sensibilità conosce un ulteriore e veramente decisivo approfondimento proprio dall'interno del rapporto via via più stretto coi giovani del *Quickborn*. Accenno brevemente ai due passaggi o snodi cruciali.

Il primo prende la forma di un secondo scambio epistolare. Appena terminata la guerra, il padre di Guardini muore improvvisamente. Vengono a mancare le ragioni della permanenza della famiglia a Magonza: la madre e i fratelli rientrano in Italia. Romano resta in Germania, prosegue gli studi teologici e cerca di mantenere come può il legame con loro. Un modo è quello di frequentarli per brevi soggiorni di vacanza a Varenna, sul lago di Como. Il ritornare nella "terra che da vent'anni non avevo più visto" (Guardini, 1959, p. 9) gli offre l'occasione per sviluppare, fra la Pentecoste del 1923 e l'autunno del 1925, una lunga riflessione, attraverso quelle che diverranno le *Briefe vom Comer See* (Guardini, 1927). In esse il lavoro non compare come oggetto di specifica trattazione, ma piuttosto come uno dei fenomeni che fanno da sfondo a una riflessione fondativa che s'interroga sulle questioni più rilevanti – alla luce delle trasformazioni in corso – per la formazione umana e cristiana.

Questo passo dell'ultima lettera, nella quale Guardini cerca di cogliere, con uno sguardo retrospettivo, il cambiamento d'epoca che sta avvenendo, descrive bene il cuore della questione:

> Sento che avverrà una penetrazione in profondità. L'uomo d'oggi non è più quello del diciannovesimo secolo; quell'uomo che, sicuro di sé, si muoveva con arroganza nella sfera della realtà fisica e di quella psichica. Si ha l'impressione che si sia aperta una dimensione interiore che attiri a sé l'uomo. C'è una nostalgia che ci sospinge verso l'interiore, verso la quiete; una volontà di trarsi dalla mischia e di entrare nel raccoglimento. Ma in un raccoglimento che non neghi l'essere e l'agire della vita che ci attornia, ma sia nel cuore di questa. Noi intuiamo delle possibilità di concentrarci, di interiorizzarci nel quotidiano, nella vita tale e quale è oggi. Credo che riconosceremo che la tecnica, l'industria, la politica stessa hanno bisogno di quiete e di fervore per adempiere al loro compito. Chi vive in questo mondo ha bisogno dell'arte di trovare in se stesso e in qualcosa di più profondo di sé un punto d'appoggio da dove partire per afferrare questo mondo (Guardini, 1959, pp. 107-108).

Il secondo passaggio ha per teatro il Castello di Rothenfels. Il lavoro educativo che, sotto la direzione di Guardini, si sviluppa in esso fra il 1927 e il 1939 e s'irradia nelle cerchie di giovani e adulti che lo frequentano si polarizza attorno a tre capitali questioni: l'autenticità dell'esistenza umana nell'era della scienza e della tecnica; la tensione dialettica fra natura e cultura come polarità costitutive del vivere; la sperimentazione di un "rinnovamento cristiano" della vita, che provenga "veramente dal cuore"[1].

Tutto ciò che viene sperimentato a Rothenfels in quei dodici anni, così radicalmente affermativi dell'umano, crea l'*humus* che nutrirà anche la successiva riflessione di Guardini sulla possibilità di un "nuovo" umanesimo, affidata agli scritti, maggiori e minori, del secondo dopoguerra (Guardini 1950, 1951, 1962, 1993). Le sfide crescenti che la società di massa, la scienza e la tecnica, l'interconnessione ormai planetaria delle dinamiche economiche, sociali e politiche cominciavano a porre rendevano sempre più urgente e necessaria una riflessione pedagogica di quella portata. Quasi profeticamente, l'ultima lettera dal Lago di Como ne aveva individuato così la pietra angolare:

> Il mondo della tecnica e le sue forze scatenate non potranno essere dominati che da un nuovo atteggiamento che ad esse si adatti e sia loro proporzionato. L'uomo è chiamato a fornire una nuova base di intelligenza e di libertà che siano, però, affini al fatto nuovo, secondo il loro carattere, il loro stile e tutto il loro orientamento interiore. L'uomo dovrà porre il suo vivo punto di partenza, dovrà innestare la sua leva di comando là, dove nasce il nuovo evento (Guardini, 1959, pp. 90-91).

Per quanto, naturalmente, il fenomeno del lavoro presenti oggi aspetti e caratteristiche nuove rispetto alla prima metà del Novecento, mi sembra che la lunga e pensosa riflessione di Guardini su di esso suggerisca "una strada che ancora oggi

1 Per una più ampia descrizione di tale lavoro educativo sia permesso rinviare a Fedeli, 2018.

può essere percorsa" (Miano, 2020, p. 27) con piena aderenza alla realtà e senso di responsabilità.

Bibliografia

Fedeli C.M. (2018). *Guardini educatore*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Guardini R. (1911). "Das Interesse der deutschen Bildung an der Kultur der Renaissance...". *Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland*, *148* (1911), 881-891.
Guardini R. (1919). Zum Begriff des Berufes. *Akademische Bonifatius-Korrespondenz*, *35* (1919), 29-41.
Guardini R. (1921-1924). *Briefe über Selbstbildung. In Einzelheften*. Burg Rothenfels am Main: Deutsches Quickbornhaus.
Guardini R. (1927). *Briefe vom Comer See*. Mainz: M. Grünewald, Wiesbaden: Hermann Rauch.
Guardini R. (1939). *Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*. Würzburg: Werkbund.
Guardini R. (1949). *Rede bei der Gedenkfeier am Pfingstmontag 1949*. In H. Kahlefeld (hrsg.), *Burg Rothenfels 1955. Romano Guardini zum 70. Geburtstag*, Burg Rothenfels am Main 1955.
Guardini R. (1950). *Das Ende der Neuzeit. Ein Versuch zur Orientierung*. Basel: Hess.
Guardini R. (1951). *Die Macht. Versuch einer Wegweisung*. Würzburg: Werkbund.
Guardini R. (1959). *Lettere sull'autoformazione*. Brescia: Morcelliana.
Guardini R. (1962). *Sorge um den Menschen*. Würzburg: Werkbund.
Guardini R. (1993). *Ethik. Vorlesungen an der Universität München*. Hrsg. von H. Mercker, Mainz-Paderborn: M. Grünewald-F. Schöningh.
Miano F. (2020). *Spirituale e storico nell'etica. Studi su Romano Guardini e Emmanuel Mounier*. Napoli-Salerno: Orthotes.

Dal punto di svolta al punto di equilibrio. Formare alla *medietà* per il benessere organizzativo

Ines Giunta
Ricercatrice - Università Ca' Foscari Venezia
ines.giunta@unive.it

1. Il punto di svolta: verso una nuova saggezza

Il riconoscimento della natura non lineare delle dinamiche delle organizzazioni complesse e la consapevolezza della loro fondamentale interconnessione e interdipendenza con altri fenomeni pone la comprensione di fronte alla necessità di dover disporre di una visione del mondo ecologica, che proceda ad una revisione profonda dei nostri *sguardi* (disciplinarmente incapsulati), ad una loro necessaria confluenza su questi fenomeni (una interdisciplinarità finalmente praticata) e, conseguentemente, ad un radicale slittamento di prospettiva (dagli oggetti e dalle strutture materiali ai processi e ai pattern di organizzazione immateriali) (Capra, 2021). Un *punto di svolta epistemica*.

Il presupposto di fondo che giustifica questa necessità epistemica si fonda sull'idea, ormai ampiamente accettata dalla comunità scientifica, che le *strutture sociali*, siano esse partiti politici, città, scuole o, nel nostro caso, aziende, rispondano ad una medesima *bío-logica*, che siano costituite, cioè, da una un insieme auto-regolato che genera sia la rete sia il suo confine e caratterizzate da continue interazioni con l'esterno. Sul solco di questa consapevolezza, in anni recenti negli ambienti aziendali e gestionali si è molto discusso della natura propria delle loro organizzazioni in quanto strutture complesse e dei rischi legati ad un'idea di crescita immaginata come illimitata su un pianeta finito: sono, tuttavia, ancora pochi gli esempi virtuosi di cambiamenti profondi degli assetti che vadano nella direzione tracciata. Siamo, con tutta evidenza, ad un *punto morto.*

A tale riguardo, se non è compito della pedagogia entrare nel merito delle politiche di management da adottare, lo è senz'altro quello di porre a tema il fatto incontrovertibile che, da qualsiasi prospettiva la si analizzi, la *transizione* verso un futuro sostenibile non è un più problema concettuale, ma eminentemente educativo: la nuova visione della realtà, e le implicazioni economiche, oltre che sociali e politiche, che la caratterizzano passano, infatti, attraverso la capacità di riuscire ad *educare* a quella particolare forma di consapevolezza che Bateson (2002) definisce *saggezza sistemica*, la cui essenza è fondata sul rispetto profondo della *sapienza* della natura (che da sempre garantisce il perpetuarsi della vita) e sul progressivo riconoscimento delle strutture circuitali che la caratterizzano (De Biasi, 1992).

Segnalarne l'esigenza come obiettivo per il futuro vuol dire, tuttavia, contestualmente avere registrato il più incredibile dei paradossi, che riguarda la curiosa distorsione per effetto della quale la coscienza rimane (drammaticamente) cieca di fronte alla *natura sistemica* dell'essere individuale, alla *natura sistemica* della cultura in cui vive e alla *natura sistemica* del sistema ecologico che lo circonda e cioè, indefinitiva, al suo modo di essere e stare al mondo più profondo. Questo fenomeno è attribuito da Bateson (2022) ad un'abitudine di pensiero strumentale indicata con l'espressione *finalità cosciente*, che è nutrita da una rappresentazione dualistico-oppositiva organizzata per finalità e operante per scorciatoie, estraendo, cioè, sequenze che, non avendo la struttura ad anello caratteristica della struttura sistemica globale (Manghi, 2004), abdicano di fatto alla possibilità di ricorrere al criterio della doppia descrizione e, con essa, a quella di contemplare anche quella parte di mondo che è fatta di relazioni e interdipendenze. È proprio a seguito di questa importante presa di coscienza che diventa, dunque, necessario esplorare tanto il processo quanto i principi regolativi comuni che dispiegano il funzionamento di questi sistemi complessi.

2. Il punto di equilibrio

Uno dei principi consolidati in natura e su cui si fonda la saggezza sistemica è che il vivente possa *accrescersi* solo entro i *limiti delle proprie possibilità*, che come tali non sono illimitate. Il desiderio, la spinta verso l'*oltre*, prima manifestazione di questa potenza ed espressione dello spinoziano *conatus conservandi*, spiega Natoli (2022), vuole assolutamente e per un tempo anch'esso *indefinito,* ma non è infinito, nel senso che trova un limite alla sua espansione nella *interna exhaustione* o nelle forze esterne. Ed è in questo scarto tra la potenza e la coscienza, la zona buia in cui il non sapere *fino a quanto* scolora nell'illusione di potere *più di quanto* si possa in realtà, che per il filosofo si è giocata la storia evolutiva dell'uomo nei termini di quello che definisce un *gioco al limite*, condotto secondo una logica che intercetta nell'*oltrepassamento* la vittoria prometeica su ogni finitudine. Oggi questo *oltrepassamento* prende le forme inquietanti di una *tensione senza intenzione etica*, di un *conatus* fine a se stesso tipico del pensiero lineare del mainstream, il quale persegue una logica di crescita economica e aziendale perpetua, indiscriminata e deregolamentata come panacea per tutti i problemi del mondo, che si concretizza nel valorizzare una produzione senza sosta, un aumento dei consumi anche non prettamente necessari e una filosofia dell'usa e getta insensibile ai costi sociali e ambientali delle sue attività (Capra, 2014), nei quali, invece, dovrebbe riconoscere i limiti alla sua potenza.

Questa consapevolezza della necessità di dover porre un *limite* ad una tensione interna amministrandola e governandone le derive si traduce nella ricerca sapiente di un *punto d'equilibrio*, che matura come domanda e si traduce nel bisogno formativo di *educare* ed *essere educati all'equilibrio*, e, in definitiva, alla saggezza sistemica.

L'altro è che viviamo in un ambiente costantemente perturbato, o, come direbbe Spinoza *in continua variatione* (Natoli, 2022). Dai batteri alle popolazioni umane, siamo sistemi adattivi fortemente interconnessi, la cui evoluzione è pensabile nei termini di un processo *storico* e *innovatore* (Ceruti, 2018) di cui è impossibile prevedere gli sviluppi. In questi ecosistemi esistono, infatti, solo di rado rapporti lineari di causa ed effetto: la loro natura è, piuttosto, intrinsecamente *dinamica* e *non lineare*, contiene, cioè, innumerevoli *cicli di feedback* attraverso i quali la rete globale si autoregola e si autoequilibra. Coerentemente con queste premesse, risulta evidente come sia impossibile comprendere i grandi problemi del nostro tempo storico, tra cui quelli relativi ad una concezione del lavoro appiattita su logiche estranee al soggetto che ne mortificano il valore, astraendoli dalle loro interconnessioni e considerandoli separatamente.

Ne consegue che, affinché un'organizzazione complessa riesca ad amministrare la propria *variatione* è necessario che il sistema compia un continuo sforzo di equilibratura tra le dinamiche che attiva e le risposte che gli provengono dai sistemi con i quali entra in relazione e, cioè, rispetto ad una *tensione esterna.* Anche in questo caso, in una logica pedagogica, questa consapevolezza si traduce nella necessità di *un'educazione all'equilibrio* orientata alla comprensione tanto del processo quanto dei principi della saggezza sistemica.

3. Omeostasi e medietà

Ora, a tutti i livelli di complessità e nelle diverse creature, il processo che permette di guadagnare o e mantenere una *stabilitas* (Natoli, 2022), ossia un equilibrio dinamico nonostante le variazioni, interne o esterne che siano, viene chiamato *omeostasi*. Per quanto in *natura* il meccanismo che ne spiega il funzionamento sia da considerarsi come un'eredità evolutiva finalizzata a garantire la sopravvivenza del vivente, sia automatico, proceda in un modo per lo più inconscio e sia di per sé semplice, spiega ancora Natoli, esso, tuttavia, si complessifica in considerazione della particolare condizione umana, quando cioè la tutela dell'intervallo compatibile con la vita diventa cosciente e opera il controllo dei processi vitali introducendo la possibilità che, in una situazione data, il soggetto valuti le opzioni migliori e decida di conseguenza. Nell'uomo, quindi, il processo omeostatico evolve in *omeostasi autobiografica*, finalizzata a qualcosa di più della sopravvivenza: alla stabilizzazione di sé.

Inoltre, visto che è nella natura dell'uomo unirsi in gruppo e costituire una società, è possibile estendere questa capacità di controllo dei processi vitali alle convenzioni sociali e alle regole morali, introducendo con ciò l'esistenza di una terza forma logica di omeostasi, quella *culturale*. In particolare, il programma omeostatico delle *organizzazioni* corrisponderebbe a quell'aspetto della cultura che riguarda gli assunti fondamentali che guidano un'organizzazione e che si concretizzano nei comportamenti, nei valori e nelle relazioni che la caratterizzano determinando i livelli di benessere tanto dell'azienda quanto di chi vi lavora.

Una volta individuato il processo che garantisce il raggiungimento del punto di equilibrio, è possibile passare ai principi che lo regolano (Capra, Luisi, 2014; Capra, Henderson, 2013; Brown, 2011) e che svolgono una funzione euristica nella definizione di un approccio all'evento-formazione (Annacontini, 2008) consapevole delle esigenze segnalate. Il primo di questi principi suggerisce che per ogni struttura, organizzazione e istituzione vi sia una *grandezza ottimale*: la massimizzazione di una qualsiasi singola variabile – per esempio il profitto – condurrà inevitabilmente alla distruzione del sistema. Il secondo raccomanda l'importanza del *riciclo* in natura: allo stesso modo in cui alcune parti degli organismi o degli ecosistemi crescono mentre altre muoiono e rilasciano dei componenti che favoriscono nuova crescita, così, una crescita economica potrà essere sostenuta se anch'essa includerà un equilibrio dinamico tra crescita, declino e riciclo, Il terzo prevede che, esattamente come avviene per ogni essere vivente, un'economia sarà sana se si troverà in uno stato di *equilibrio dinamico* caratterizzato da fluttuazioni continue delle sue variabili.

4. Conclusioni

In conclusione, il disvelamento del paradosso della cultura occidentale reca con sé la necessità di produrre spiegazioni che si sottraggano alla tentazione di attribuire il primato alla finalità cosciente e la integrino, piuttosto, in quanto comunque parte dei processi conoscitivi del vivente, nel quadro più globale ed ecologico della saggezza sistemica, in ragione della quale la vita è sempre e comunque un *gioco di equilibri*. Visto da questa prospettiva, il vivente ci appare soprattutto come una creatura chiamata, oggi come ieri, all'esercizio della *mesòtes* aristotelica. Ma oggi, coma mai prima, il raggiungimento *punto di equilibrio* è accompagnato da nuove consapevolezze circa il suo funzionamento che, pur nell'imprevedibilità costitutiva degli esiti che si produrranno, forniscono quantomeno preziose indicazioni su come procedere saggiamente.

Consapevoli di questo fine, compito della pedagogia diventa quello di *educare lo sguardo* ad un approccio globale che potenzi la conoscenza, prima, e la percorrenza, dopo, degli aspetti che la saggezza sistemica indica come praticabili ai fini di sostenere le reti ad ogni livello e, in definitiva, la vita stessa.

Bibliografia

Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.

Bateson G., Bateson M.C. (2002). *Dove gli angeli esitano: verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.

Brown L. (2011). *Un mondo al bivio. Come prevenire il collasso ambientale ed economico*. Milano: Edizioni ambiente.

Capra F. (2021). *La rete della vita*. Milano: BUR.

Capra F., Henderson H. (2013). *Crescita qualitativa.* Sansepolcro: Aboca.
Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
De Biasi R. (1992). Il fine non perseguibile. Su Bateson e la 'non-comunicazione'. *Aut aut,* 251.
Manghi S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
Natoli S. (2022). *Il posto dell'uomo nel mondo*. Milano: Feltrinelli.

Professionalità e gentilezza per costruire benessere

Silvia Guetta
Professoressa Associata - Università degli Studi di Firenze
silvia.guetta@unifi.it

1. Introduzione

Generatività, innovazione, benessere formativo e organizzativo sono pratiche che si apprendono se il loro esercizio è sostenuto da una chiara *forma mentis* fondata sui valori della gentilezza. Diversamente da quello che sperimentiamo in molti contesti scolastici e luoghi di lavoro, gli studi sul benessere in comunità e nelle aziende hanno messo in evidenza come la gentilezza non si riferisca solo alle buone azioni, ma rientri pienamente nelle strategie che portano al successo scolastico e aziendale.

La gentilezza non è cortesia e neppure accondiscendenza esteriore o remissività. Caratterizzandosi come una complessità di aspetti di cura per la relazione, essa porta, nelle specifiche esperienze professionali e lavorative, l'elemento strategico per l'azienda perché impatta positivamente nell'universo delle relazioni in cui è inserita: si traduce infatti in una maggiore attenzione per le parti che la costituiscono, per l'ambiente nel quale s'inserisce, per il pubblico al quale si rivolge.

Il contributo mette in evidenza alcuni studi in questo ambito e le proposte metodologiche per la costruzione di forme di benessere personale, professionale, lavorativo e aziendale.

2. Essere gentile fa stare bene

La gentilezza va ben oltre il significato comune di buona educazione. E un valore sociale di fondamentale importanza che crea senso di appartenenza, condivisione, rispetto reciproco, empatia, perdono, gratitudine e interconnessione. Essa è una risorsa umana di grande efficacia e potenza spesso calpestata, oppure svalutata da modelli sociali e culturali ancorati a strutture violente. Fin da piccoli apprendiamo come la gentilezza contribuisca a farci stare meglio, a vivere il piacere della relazione affettiva, a godere delle scoperte di cui la quotidianità e ricca. Già a tre anni i bambini sanno esprimere chiaramente quando ci sono situazioni di gentilezza e quando il comportamento di un'altra persona crea disturbo o malessere. Se hanno avuto modo di sperimentare e di riconoscerne il significato, i bambini sono in grado di

esprimere il loro disappunto e di chiedere che il comportamento degli adulti nei loro confronti cambi per essere più gentile (Tomasello, 2009).

Da cosa imparano i bambini a riconoscere la gentilezza e a chiederla agli adulti? Essa può essere appresa proponendo e condividendo modelli comportamentali e comunicativi che accompagnano la crescita quotidiana, l'incontro con le persone, l'esplorazione della realtà e del proprio sentire. Questi comportamenti e modi di comunicare vengono percepiti con uno stato di benessere e di arricchimento della vita interiore della persona. "La gentilezza si trova proprio al cuore di ciò che noi siamo, ci mostra come siamo fatti, che cosa vogliamo, cosa pensiamo" (Ferrucci, 2005, p. 10).

Sviluppando le sfumature e le molteplici dimensioni della gentilezza è possibile conoscere un'importante dimensione dell'umano. L'essere umano, come ricorda Morin (1999), va conosciuto nella sua completezza e interdipendenza interiore, ancora prima che esteriore. Non alimentare i canali dello spirito, del sentimento, del movimento e della cognizione conduce a forme di squilibrio e di malessere interiore che ricadono necessariamente sulla qualità delle relazioni interpersonali e sui contesti sociali in cui viviamo (Lumera, De Vivo, 2021).

La gentilezza ha anche un'azione fortemente inclusiva. Lumera e De Vivo (2021) sostengono "che è possibile indagare l'impatto biologico, vitale emotivo, mentale, sociale e spirituale di 5 valori: gentilezza, ottimismo, perdono, gratitudine e felicità". Ferrucci (2005) ne aggiunge altri, tra questi: l'empatia, la sincerità, la memoria, il servizio, l'appartenenza, la fiducia, la gioia[1]. I valori rimandano a delle azioni concrete, forniscono gli strumenti e le strategie per il miglioramento della salute e il mantenimento della longevità. Tali valori vengono ricondotti a 6 pilastri (Lumera, De Vivo, 2021) che sostengono il miglioramento della qualità di vita e del benessere personale e sociale: relazioni felici, alimentazione, meditazione, movimento fisico, musica, contatto con la natura. La biologia dei valori vuole dimostrare, dati ed esperienze alla mano, che non è il più forte sul piano fisico, mentale economico, ma è il più gentile e il più cooperativo a essere maggiormente adatto al cambiamento e alla sopravvivenza su questo pianeta. La gentilezza risulta essere la strategia evolutiva migliore per vivere più a lungo in salute e felicemente.

La biologia della gentilezza si collega alle ricerche in ambito epigenetico (Lipton, 2006). Gli studi sulla biologia cellulare hanno dimostrato l'influenza delle relazioni e della qualità di vita nel mantenere la vitalità o, al contrario favorire l'invecchiamento delle cellule. Viene quindi dimostrato scientificamente che la nostra salute non dipende da una condizione geneticamente predeterminata o solo da fattori ambientali. Le nostre credenze, le relazioni con l'ambiente esterno, la fisiologia interna e, soprattutto, la nostra percezione dell'ambiente/realtà rappresentata, interagiscono e intervengono sull'operato dei nostri geni.

1 Piero Ferrucci presenta 19 valori (2005).

3. Educazione alla gentilezza alla mente inclusiva e alla interdipendenza eco-sistemica

Già negli anni ’50 del secolo scorso, Feuerstein (2008) sosteneva che il raggiungimento del successo formativo non dipendesse dal bagaglio genetico ereditato. Non si tratta quindi di tirare fuori dalla persona quello che ha dentro secondo il classico riferimento a *ex-ducere.* Per lo psicopedagogista erano piuttosto l’intenzionalità e la qualità della relazione educativa le responsabili dell’attivazione di circuiti neuronali preposti ai processi di apprendimento (Guetta, 2001), gli attivatori del miglioramento della qualità di vita delle persone.

Indagini scientifiche hanno evidenziato che l’esperienza di meditazione permette ai bambini e ai ragazzi di sperimentare e di imparare a riconoscere le condizioni di benessere (Goleman, 2013). Attraverso le meditazioni e gli altri pilastri delle azioni gentili (relazioni felici, alimentazione, movimento fisico, musica, contatto con la natura) è possibile educare alla scoperta dell’energia vitale e al principio di interconnessione che la nostra mente ha lungamente abbandonato (Nhat Hanh, 1993; Dalai Lama, Goleman, 2009). Un principio fondamentale che aiuta a riconoscere ciò che intossica il cuore, a interconnettere il sentire con il pensare, a scoprire la propria dimensione spirituale, con gli altri e con l’ambiente.

Attraverso i percorsi e i valori della gentilezza si offrono gli strumenti per interagire in modo proattivo in situazione di conflitto. Essere proattivi permette la rottura della circolarità dello stress che causa situazioni di malessere per gli effetti fisici che attiva. Integrata ad altre competenze, individuabili nelle *life* e *social skills* (Denti, Whang, 2012), si possono delineare le molteplici strade che portano alla scoperta e alla consapevolezza della ricchezza interiore come patrimonio comune di tutti gli esseri e che abitano la casa comune, il nostro pianeta.

4. Gentilezza per il benessere delle aziende

Nelle sintetiche considerazioni presentate sopra, emerge chiaramente che è necessario integrare educazione/apprendimento, con le scienze del benessere per poter progettare forme di convivenza pacifica e migliorare la qualità nella cura della rete delle relazioni.

Purtroppo, questa priorità viene elusa perché contrapposta alla necessità di vivere una realtà frettolosa, distratta, spinta a consumare e a riempire vuoti affettivi con superficiali surrogati. Così succede che, nonostante l’immediata piacevole percezione che ne deriva quando viene donato o ricevuto un atto gentile, oggi la gentilezza continua ad essere così estranea al senso comune, tanto da venire considerata persino pericolosa.

Lo è, in particolar modo, nel mondo della produzione, che detta i tempi stretti e l’automatizzazione delle azioni, e nel mondo dell’economia per la necessità di guardare al guadagno come risultato del successo, a scapito della qualità di vita. Mostrare gentilezza e attenzione al benessere delle persone viene ritenuto un fat-

tore di debolezza che rende l'azienda vulnerabile e poco competitiva (Bauman, 2011).

Gli aspetti quantitativi, invece, permettono un miglior controllo delle dinamiche e una più facile lettura dei risultati. Questa tendenza viene sempre più rinforzata dai sentimenti di paura, precarietà, impotenza vissuti oggi alla luce della consapevolezza delle condizioni di grande sofferenza del nostro pianeta e dall'aumento sproporzionato del riarmo e della minaccia del nucleare che è entrata nella quotidianità (Lumera, De Vivo, 2022).

A differenza di quanto una certa propaganda di sviluppo economico vuole fare credere, ciò che conta per le persone sono soprattutto le relazioni di qualità che si creano e sviluppano sia negli ambienti lavorativi che non (Bartolini, 2021). A tale proposito Palma e Canuti (2022) affermano che i benefici della cultura della gentilezza si riscontrano nella riduzione dei "costi relazionali", costi che non appaiono ufficialmente in nessun bilancio, ma si manifestano in inutili lamentele, nel rifacimento di lavori, negli errori da distrazione, nei progetti non consegnati e nelle promesse non mantenute. Le ricerche in questo ambito, cresciute dopo il periodo pandemico, hanno messo in evidenza come la mancanza di relazione crei delle forti criticità e hanno mostrato come anche nell'azienda sia fondamentale riconoscere l'importanza della gentilezza come azione di inclusione, empatia e miglioramento della qualità di vita (Palma, Canuti, 2022). Aspetti questi che vengono sempre più ritenuti come investimenti a lungo termine dell'impresa, come prevenzione delle malattie professionali e un modo "economico" per attirare nuovi clienti ed essere vincenti sul mercato.

Concludiamo considerando come la gentilezza, in alcuni contesti, cominci ad essere ritenuta tra i più importanti principi di *management* da applicare sistematicamente alla gestione delle aziende. Nel rapporto "State of People Strategy. How HR Results in Times of Change" del 2023[2], viene evidenziato come il reclutamento sia passato dalla seconda priorità più alta delle risorse umane, all'ottava. Le aziende stanno reinvestendo in coinvolgimento e diversità, equità, inclusione e appartenenza.

Ecco che la gentilezza diventa un elemento davvero strategico per l'azienda perché impatta positivamente nell'universo delle relazioni in cui è inserita: si traduce infatti in una maggiore attenzione per le parti che la costituiscono, per l'ambiente nel quale s'inserisce e per il pubblico al quale si rivolge.

Bibliografia

Bartolini S. (2021). *Ecologia della felicità. Perché vivere meglio aiuta il Pianeta.* Milano: Mondadori.

Bauman Z. (2011). *Modernità liquida.* Bari: Laterza.

2 https://lattice.com/state-of-people-strategy-report-2023

Dalai Lama, Goleman D. (2009). *Le emozioni che fanno guarire.* Milano: Mondadori.
Denti L.G., Whang P.A. (2012). Kindness is society: participatory social justice for all. *Rattling Chains: Exploring Social Justice in Education,* 19, 99-109.
Ferrucci P. (2005). *La forza della gentilezza.* Milano: Mondadori.
Feuerstein R. (2008). Conductive Education and Structural Cognitive Modifiability. *Race, 7*(1), 5-8.
Goleman D. (2013). *Focus. Perché fare attenzione ci rende migliori e più felici.* Milano: Rizzoli.
Guetta S. (2001). *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein.* Napoli: Liguori.
Lipton B.H. (2006). *La biologia delle credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula.* Cesena: Macro Edizioni.
Lumera D., De Vivo I. (2021). *Biologia della Gentilezza.* Milano: Oscar Mondadori.
Lumera D., De Vivo I. (2022). *Ecologia interiore.* Milano: Oscar Mondadori.
Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Raffaello Cortina.
Nhat Hanh T. (1993). *La pace è ogni passo: la via della presenza mentale nella vita quotidiana.* Roma: Ubaldini.
Palma A.M., Canuti L. (2022). *L'arte di essere gentili. Buone pratiche quotidiane.* Firenze: Edizioni Terra Nuova.
Sen A. (2002). Response to commentaries. *Studies in Comparative International Development,* 37, 78-86.
Tomasello M. (2009). *Why We Cooperate?* Cambrige: MIT Press.

Una costellazione di parole e di storie. Una formazione creativa per promuovere benessere negli educatori

Marco Ius
Ricercatore - Università degli Studi di Trieste
marco.ius@units.it

1. Una cornice per un'attività di formazione/ricerca

Il Progetto Europeo "SUS21 - Education as a Constructor of Social and Cultural Sustainability for the 21st century", conclusosi a marzo 2023, ha visto la partecipazione di partner di quattro Paesi che basandosi sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 hanno collaborato per la promozione della sostenibilità attraverso la creazione di documenti, moduli formativi e strumenti da disseminare nei contesti di educazione degli adulti (formazione di base, formazione continua, contesti formali e informali).

L'attività di ricerca del gruppo triestino (Chianese, Ius, Cornacchia, 2022) si è focalizzata sul tema del benessere organizzativo nei contesti professionali (CIPD, 2016) con particolare riferimento al lavoro degli educatori. Nello specifico, la ricerca si è prefissa di identificare alcuni indicatori utili a promuovere sostenibilità nel lavoro e a redigere una matrice di autovalutazione sulle pratiche di benessere al fine di responsabilizzare gli individui sulle proprie condizioni e situazioni lavorative e sul proprio ruolo di potenziali agenti di cambiamento. Lungo il percorso è stato coinvolto un gruppo di educatori di una cooperativa in un ciclo di incontri finalizzati a promuovere e raccogliere, con attività di formazione/ricerca e tramite focus group, punti di vista e riflessioni sul tema del benessere nel proprio lavoro e nella propria organizzazione. All'interno di un approccio di apprendimento trasformativo (Mezirow, Taylor, 2009) gli incontri formativi sono stati facilitati attraverso l'utilizzo di metodi attivi e creativi al fine di incontrare e stimolare i partecipanti in modalità innovative (disegno onirico applicato all'ambito formativo, Lego Serious Play®) per fare emergere i diversi punti di vista, prestando particolare attenzione a mantenere la coerenza tra l'emersione e raccolta di contenuti e l'utilizzo di metodi che promuovono benessere individuale e nel gruppo (Ius, Moretto, 2018; Ius, 2020).

Il presente contributo intende presentare, discutere e riflettere sul processo e sui risultati dell'incontro che ha accompagnato 17 educatori a un approfondimento a partire da 5 parole chiave emerse durante l'attività proposta nella sessione precedente, con la quale è stato costruito l'Albero delle parole (Reciprocità, Rispetto, Retribuzione, Riconoscimento, Raggiungimento). L'attività proposta si è

posta l'obiettivo di consentire ai partecipanti di esplorare in modo più approfondito i pensieri e i vissuti che caratterizzano la loro esperienza lavorativa e i loro rapporti all'interno dell'organizzazione per la quale operano.

Consapevoli del potenziale educativo e formativo dei contesti in cui i pensieri e le emozioni vengono condivisi e partecipati all'interno delle relazioni (Mannese, 2016), è stata offerta a ciascuno l'opportunità di esprimersi, di comunicare i propri pensieri e sentimenti sul proprio benessere lavorativo, di ascoltare gli altri, di co-creare storie metaforiche e di dare e ricevere "messaggi" per potenziare il proprio e altrui benessere professionale.

L'approccio moreniano (Moreno, 1985; 2007) e l'attività espressiva sono stati intenzionalmente scelti per stimolare la spontaneità e la creatività del gruppo e offrire una cornice di lavoro attenta a mantenere una coerenza tra il contenuto trattato (il benessere) e il metodo (un lavoro di gruppo piacevole e stimolante come elemento di promozione del benessere organizzativo).

La struttura dell'attività ha seguito i seguenti passi. Ciascun partecipante, dopo aver scelto la parola chiave maggiormente significativa per la propria esperienza, è stato invitato a fare un "disegno automatico" con l'iniziale della parola, a fare un disegno libero, ad assegnare un titolo a entrambi i disegni e, con un'inversione di ruolo, a individuare un "messaggio potente" che il disegno esprimeva all'autore. Si è passati a una condivisione dell'esperienza e di quanto emerso dai disegni prima in coppia e poi in 4 sottogruppi all'interno dei quali è stato proposto di co-creare una storia comune che contenesse gli elementi simbolici contenuti nei singoli disegni. La lettura in grande gruppo delle tre storie create nei sottogruppi ha dato avvio alla condivisione di pensieri, emozioni e riflessioni su contenuti in merito al benessere nel luogo di lavoro e sul processo di lavoro proposto. Tutti i materiali raccolti sono stati successivamente utilizzati per l'ideazione di un video messo a disposizione dei partecipanti come restituzione del lavoro.

2. L'analisi e i risultati

Il materiale raccolto consiste in:

17 coppie di disegni di ciascun partecipante, dei quali si presenta di seguito a titolo esemplificativo (cfr. Fig. 1) quanto prodotto da un'educatrice che lavorando sulla parola *Reciprocità* ha intitolato il primo disegno *La fiera*, il secondo *Natura Sommersa* e ha individuato il messaggio *Muoviti! Vai! Mettiti in movimento!*



Fig. 1: Parola *Reciprocità*

- 4 storie di gruppo dal titolo *Strada*, *Il sereno dopo la tempesta*, *Sogno* e *Incontro*. Riportiamo il testo della prima storia con l'obiettivo di mostrare un esempio che consenta di cogliere il linguaggio simbolico con il quale le storie sono state co-costruite. *Un giorno un cavalluccio marino incontra un altro pesce che vuole mandarlo via perché non sembra un pesce. Il cavalluccio urla e si offende senza convincere il pesce. Gli consiglia di calmarsi. Il cavalluccio allora si fa più gentile e convince il pesce. Con il suo modo gentile insegna il rispetto al pesce e vanno insieme a bersi una limonata. Insieme creano una rete di amici che unisce tutti gli animali marini. C'è una rinascita e calma.*
- La trascrizione della fase di *debriefing* e di riflessione sull'attività proposta.

L'analisi qualitativa del materiale iconico e narrativo raccolto è stata condotta attraverso il software Nvivo con un sistema di codifica *bottom-up* che ha portato a evidenziare i seguenti temi che sono stati associati dagli educatori al benessere e considerati come fattori che lo promuovono. Li presentiamo sinteticamente per aree riportandoli in corsivo.

In primis, si evidenzia la dimensione relazionale in cui *incontro tra diversi e gli opposti*, e la *dimensione inter-personale/culturale* consente di *costruire rete* grazie al *rispetto e reciprocità*, alla *comunicazione gentile* e alle occasioni di *convivialità* che portano *freschezza e dissetano*. Il secondo tema riguarda il bisogno di contesti in cui l'*esperienza del disorientamento viene vista come costitutiva*, in cui vi è la *disponibilità a rinascere dal conflitto e dagli ostacoli*, *integrando i diversi "pezzi" dell'identità professionale*, potendo bilanciare *rischio e sicurezza*, lavorando con *calma* sulle *teorie implicite ed esplicite*, *focalizzandosi sulle pratiche* e soprattutto sui *riflessi difficili da cogliere*. Il terzo tema concerne la capacità di focalizzarsi sul *positivo/risorse*, sul sapere *celebrare i risultati raggiunti*, mantenendo uno sguardo che si nutre degli *ideali* e che necessità di *lenti per cercare "leggerezza" in un lavoro che è potenzialmente pesante* grazie ad azioni di *valutazione e autovalutazione*.

3. Discussione e riflessioni aperte

L'analisi brevemente proposta, oltre ad aver contribuito insieme alle altre attività formative e di ricerca alla definizione della griglia per i focus group (cfr. contributo di Chianese e Bocchi nel presente volume), sembra confermare la coerenza tra contenuti e obiettivi del progetto europeo e la scelta metodologica che sulla quale l'attività formativa è stata delineata. In particolare, quanto i partecipanti hanno prodotto e condiviso porta a sostenere l'opportunità di creare contesti in cui il lavoro di formazione e ricerca destinato agli educatori possa integrarsi e consentire a questi ultimi di ritrovarsi in una comunità di riflessione sulla propria identità professionale e di servizio grazie a un approccio che, nell'essere partecipativo, può diventare formativo e trasformativo. Se, da una parte, il metodo e gli strumenti proposti sollevano domande su come continuare ad approfondire il senso e le possibilità di utilizzare questi metodi nella ricerca pedagogica, dall'altra interpellano coloro che si occupano di tale ricerca su come integrare il ruolo del ricercatore in campo pedagogico con l'identità di pedagogista sempre finalizzata alla crescita dell'altro, che anche la relazione di ricerca non può esimersi dal perseguire.

Bibliografia

Bermolen A., Dal Porto M.G., Moretto L. (2001). *La via del simbolo: Psicodramma olistico e tecniche espressive in gruppi di crescita.* Roma: CVX.

Chianese G., Ius M., Cornacchia M. (2022). Promoting sustainable workplace and wellbeing through innovative educational practices. In J. Fombona Cadavieco, R. Navas Sanz (Eds.), *Impact of the AEi Project: Adults, Employment and Inclusion / Impacto del Proyecto AEi: Adultos, Empleo e Inclusión*. 2nd International Conference Adult Education for Employment and Inclusion, CyLAEI 2022 (pp. 85-87). Oviedo: Universidad de Oviedo.

CIPD (2016). *Growing the health and well-being agenda: From first steps to full potential*. In https://www.cipd.org/globalassets/media/comms/news/aaaaaaahealth-and-well-being-at-work_tcm18-40863.pdf

Ius M., Moretto L. (2018). Let's start drawing resilience: A method to actively involve social professionals in trainings. In C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo, F. Julien-Gauthier (Eds.), *Resilience et culture, culture de la resilience* (pp. 934-944). Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES.

Ius M. (2020). Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie. *Studium Educationis*, *21*(1), 126-137.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mezirow J., Taylor E. (Eds.). (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey Bass.

Moreno J.L. (1985). *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*. Roma: Astrolabio.

Moreno J.L. (2007). *Who shall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*. Roma: Di Renzo.

Il coordinatore come ruolo di "cerniera" in un servizio educativo complesso

Elisabetta Madriz
Ricercatrice - Università degli Studi di Trieste
emadriz@units.it

1. La "cerniera" tra dimensione interna ed esterna

La figura del coordinatore dei servizi educativi si caratterizza per una multisfaccettatura identitaria che, se da un lato ha trovato proprio a partire dalla legge 205/2017 una sua collocazione formativa all'interno delle lauree magistrali della filiera educativa, d'altro lato fatica ancora a definirsi non tanto nelle funzioni specifiche, quanto più nel riconoscimento sociale della marcatura pedagogica che contrassegna il suo ruolo. Al di là degli aspetti di tipo gestionale che fanno innegabilmente parte delle funzioni assegnate al coordinatore, all'interno dei servizi educativi ciò che gli viene richiesto può essere metaforicamente rappresentato con l'immagine di una "cerniera": se nella dimensione interna egli opera come "sarto" e "manutentore" del lavoro di équipe, nella dimensione esterna è impegnato costantemente a tenere uniti i lembi di una rete di relazioni tessute tra attori diversi. Al tenere distinte, negli aspetti di tipo tecnico-gestionale, queste due dimensioni, interna ed esterna, deve corrispondere una raffinata capacità pedagogica di qualificare intenzionalmente le relazioni, con i singoli e i gruppi, lavorando alla creazione di contesti e situazioni di servizio rispondenti ai bisogni educativi espressi dal territorio. Un coordinatore, dunque, non lavora per compartimenti stagni (equipe, mondo dei servizi, bisogni educativi dei singoli e delle comunità, etc.) ma fa del suo impegno una vera e propria tessitura relazionale, su temi, registri e codici diversi, funzionali a interpretare le realtà comunitarie cui il servizio si rivolge per dare ad esse risposte educative coerenti, organizzate e in sintonia con gli altri interventi ad esse rivolte. Come afferma Premoli, "si tratta di una funzione di leadership e di formazione, assunta da professionisti dotati di maturità personale, di competenze centrate sulla progettazione pedagogica, sulla gestione del gruppo di lavoro e delle risorse umane, di esperienza sul campo, integrata – o disponibile a integrarsi – nella cultura organizzativa e pedagogica dell'ente di appartenenza" (2011, p. 80), capace di situarsi all'interno di contesti ecologici più ampi e complessi.

Un esempio interessante, in tal senso, risulta essere il così definito *servizio educativo domiciliare* (SED, da qui in avanti), che ha una valenza preventiva nella promozione di capacità e di autonomie personali e familiari, nell'attivazione di risorse

individuali e collettive, nella creazione e nello sviluppo di ambienti educativi diffusi. Esso si colloca all'interno della rete delle risorse territoriali (si connota, infatti, come una forma particolare del lavoro educativo territoriale), opera nei luoghi di vita dei minori per attivare e rinforzare le risorse personali e collettive, atte al superamento di quelle difficoltà sociali e relazionali che impediscono la crescita armonica dei minori. É un servizio che si pone a servizio della comunità nella sua dimensione singolare (la persona) e nella sua dimensione plurale (dalla famiglia a tutte le agenzie educative in cui il minore cresce), e proprio per questo il suo coordinamento risulta complesso ed articolato.

L'intento dei prossimi paragrafi è quello di indagare e rendere espliciti, in un lavoro di prima analisi, quel *profilo nascosto* (De Ambrogio, Casartelli, Cinotti, 2020) del coordinatore pedagogico, che rende il suo operato, interno ed esterno, tanto complesso quanto determinante per la qualità dell'offerta educativa di cui i territori sociali della contemporaneità hanno forte bisogno.

2. Il lavoro interno all'équipe: l'opera di sartoria e di manutenzione

La parola latina "sartor" deriva dal verbo "sarcire", che significa restaurare, rammendare. Il lavoro del sarto è un lavoro raffinato e complesso, che contempla molteplici competenze, sia di ambito creativo sia di ambito tecnico: le une senza le altre non possono portare ad alcun risultato apprezzabile. La manualità spesa nella concretezza, la conoscenza dei "materiali di lavoro" e delle "proporzioni dei modelli", la creatività, la capacità di "prendere le misure" e di rendere un "abito" adatto alla singola persona e alle sue caratteristiche si declinano opportunamente, nel coordinamento pedagogico, in quella capacità di lavorare con l'équipe e per l'équipe: essa è orientata, in particolare a "creare condizioni perché gli operatori di primo livello possano svolgere al meglio il proprio lavoro" (Premoli, 2011, p. 80). Un SED è per sua stessa definizione un servizio rivolto al territorio e alle famiglie, dunque gli educatori *crescono nel servizio* per mezzo della pratica che incontra quotidianamente i limiti, le fatiche, le difficoltà delle famiglie e dei minori nei loro contesti. Il fatto stesso che non vi sia un luogo formale istituzionale che accolga gli interventi, ma che essi avvengano nei luoghi materiali e simbolici della quotidianità, chiede alla professionalità educativa che agisce al loro interno una particolare sensibilità

Per questa ragione il lavoro di cucitura e manutenzione dell'équipe impone al coordinatore di agire in una duplice direzione: sugli aspetti personali di ogni educatore/educatrice – in quelle capacità che ciascuno/ciascuna trae dalla sua persona e perfeziona nella scienza pedagogica – e sugli aspetti professionali, che nelle biografie formative hanno assunto particolari posture e posizionamenti culturali e scientifici. Se l'abilità "sartoriale" si manifesta nella capacità di tenere insieme le dimensioni della persona e quelle della professionalità in un sistema identitario plurale che è costituito dal lavoro di équipe, viceversa quella della manutenzione opera in funzione della promozione della qualità dell'operato educativo, nella di-

rettrice dell'intenzionalità e nella consapevolezza di agire verso un bene comune proprio a partire dalle situazioni particolari cui si rivolgono gli interventi educativi.

Il coordinatore, dunque, deve "offrire ascolto alle storie per come si presentano ma anche per le loro potenzialità, tenere a bada risonanze e convinzioni […] deve invitare alle riflessività, chiedendo ai presenti di esprimere il loro pensiero su ciò che viene detto. Rispetto, apertura, leggerezza, curiosità sono atteggiamenti che evitano di cadere nella tentazione di dare risposte e diventare istruttivi; al contempo insegano a sostare nell'incertezza, a riconoscerla e a non temerla" (Formenti, 2009, pp. 124-125).

3. Il lavoro esterno all'équipe: tessiture relazionali sottili e resistenti

Il ruolo poliedrico (Grassi, 2022) del coordinatore assume la sua più evidente connotazione nelle funzioni che egli svolge esternamente all'équipe, laddove gli interlocutori sono multipli, particolari per i gradi di relazione e, quindi, di simmetria o di asimmetria insiti nel mandato che il servizio assume. Da un lato il rapporto istituzionale con servizi sociali, servizi sanitari, tribunali, scuole connota il risvolto pubblico del lavoro di un SED, dall'altro l'incontro con le famiglie costituisce il terreno più delicato e "privato" di quel patto a fondamento dell'intervento educativo. Come sostiene D'Antone, "la strutturale interconnessione tra il servizio educativo e le istanze del Servizio sociale rappresenta un importante legame tra le istanze educative e quelle più specificamente legate alle problematicità e alla tutela sociali" (2017, p. 173): di questa interconnessione strutturale il coordinatore si fa garante, sia sotto il profilo della progettualità che la sostiene sia sotto quello della modalità intrinsecamente relazionale, attraverso cui l'intervento a favore della famiglia si realizza. Questa caratteristica relazionale nutre l'intero sistema in cui si va a promuovere la capacità di crescita della famiglia e dei minori: tale sistema, infatti, è responsabile della corretta "strutturazione di legami di rete con il territorio" (D'Antone, 2017, p. 174) che viene inteso nella sua più ampia accezione. Esso pedagogicamente "ci si offre come luogo di appartenenza, di apprendimento, di realizzazione di sé, di relazioni sociali […] uno spazio che nell'essere vissuto trova il suo senso e la sua destinazione" (Madriz, 2021, p. 425). All'interno di questo spazio condiviso il coordinatore si spende a sostegno delle reti territoriali (Toni, 2014) e diventa tessitore di relazioni sottili, matrici generative della futura efficacia progettuale.

Bibliografia

Cabiati E. (2021). *Il coordinamento passo dopo passo. Metodologia e strumenti per i servizi di welfare*. Trento: Erickson.

D'Antone A. (2017). Educativa domiciliare e spazio neutro in qualità di servizi a sostegno

della famiglia come sistema educativo: linee essenziali ed elementi per il ripensamento del curricolo dell'educatore sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 161-180.

De Ambrogio U., Casartelli A., Cinotti G. (2020). *Il coordinatore dei servizi alla persona*. Roma: Carocci.

Formenti L. (2009). Educare all'incertezza: l'orientamento presso l'università. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 118-126.

Grassi C. (2022). *Ruolo e funzioni del coordinatore pedagogico nella gestione delle relazioni complesse*. Lucca: Maria Pacini Fazzi.

Madriz E. (2021). L'educativa domiciliare. Voci e pensieri della professionalità agita. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *Le responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 424-431). Lecce: Pensa MultiMedia.

Premoli S. (Ed.). (2008). *Il coordinamento pedagogico dei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.

Premoli S. (2011). Di che coordinatore c'è bisogno oggi? Il ruolo di coordinamento tra incertezza e speranza. *Animazione Sociale*, 254, 78-86.

Toni P. (2014). *Coordinatore pedagogico, professione multitasking. 30 modelli per gestire*. Bergamo: Junior.

La pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro

Maria-Chiara Michelini
Professoressa Associata - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
mariachiara.michelini@uniurb.it

1. Cornici culturali

Il presente saggio cercherà di mettere a fuoco un possibile contributo della pedagogia nell'ambito della prospettiva dell'umanesimo del lavoro.

L'espressione è da tempo utilizzata con una certa frequenza, pur nell'ambito di approcci diversi, ed è caratterizzata da una certa polisemia. La storia dell'imprenditoria italiana è ricca di esempi positivi (si pensi a Olivetti e Mattei), riconducibili a visioni aziendali che considerano la persona e i suoi bisogni elemento essenziale del lavoro. Ancora oggi imprenditori illuminati affermano una concezione del produrre che avvenga in un contesto fatto di tempi, luoghi, forme organizzative capaci di rispettare e valorizzare la persona nelle sue esigenze e caratteristiche. Su questo solco si è fatta strada una concezione di economia integrale come ripensamento di strategie di mercato, di utilizzo della tecnologia, di forme produttive ed organizzative centrate su valori di dignità della persona. Entro tale concezione l'impresa, il lavoro e la persona, pur essendo luoghi distinti, vengono interpretati come tre facce della medesima medaglia da ricomporre per il benessere di tutti e per la ricchezza (Folador, Buffon, 2020, p.175). In casi di questo tipo, il costrutto di nuovo umanesimo ha un significato autentico e pregnante. Viceversa, altre concezioni, pur intendendo valorizzare l'umano nel lavoro, lo hanno fatto entro un paradigma complessivo sinteticamente riconducibile al capitale umano, come orizzonte per il quale l'uomo rappresenta un mezzo in vista di un fine costituito dal profitto, dall'incremento della ricchezza. In tal senso il benessere del lavoratore e la valorizzazione dei suoi talenti costituiscono strumentalmente una leva utile all'incremento della produttività dell'impresa e, quindi, della sua crescita economico-finanziaria. In questo senso Benasayag parla di passaggio dall'umano alle risorse umane, in cui l'uomo è scomposto e catturato a pezzi dalla macro-economia, come capitale, per cui la singola impresa prenderà quei funzionamenti che sono utili ai propri scopi, evitando l'interferenza di altre dimensioni della persona. Sta qui il discrimine fondamentale rispetto ad una concezione riconducibile all'approccio dello «sviluppo umano» o anche «delle capacità» (Sen, 2001; Nussbaum, 2011; Nussbaum, 2012). Si tratta di un orientamento ampiamente condiviso e apprezzato che stigmatizza i limiti degli approcci utilitaristici, primo fra tutti quello che misura la qualità della vita di una

nazione sulla base dell'utilità totale o media del PIL. Nella loro analisi su di esso, Nusbbaum e Sen evidenziano la sottovalutazione della libertà. Analogamente, Sen sottolinea l'insufficienza di approcci che tendono a dividere equamente le risorse fra tutti i cittadini, senza considerare le diverse condizioni individuali. L'equità in senso democratico è infatti da intendersi come promozione dello sviluppo di ogni persona, con il conseguente impiego delle risorse necessarie in relazione alle specifiche esigenze. Detto in estrema sintesi, il rapporto tra le risorse, intese come mezzo, e la persona, considerata come fine, ribalta il senso dell'approccio allo sviluppo umano, rispetto a quelli riconducibili al capitale umano.

In questa cornice, Benasayag, utilizzando le metafore di *endoscheletro* ed *esoscheletro,* affonda la sua critica radicale alla nostra società che non lascia più ai contemporanei la possibilità di vivere «così come sono». Il biopotere postmoderno, afferma, impone il diktat di divenire gelatina plasmabile rispetto alle istanze del mercato e dell'impresa. In tal senso egli analizza gli effetti interiori devastanti della cultura della performance, come adattamento al modello proposto. In campo pedagogico, egli interpreta, parallelamente «la pedagogia delle competenze» come «una visione meccanica e troppo semplicistica dei fatti e dei gesti dell'umano» (Benasayag, 2018, p. 82). Il tutto lo porta ad un interrogativo radicale circa la fine dell'umanesimo come passaggio dell'uomo che, grazie alla sua storia personale possiede certe qualità, a «un uomo senza qualità» (p. 36).

2. Il contributo della pedagogia per un lavoro giusto

In questo scenario, riteniamo che la pedagogia oggi sia chiamata a compiere uno sforzo sia nella direzione dell'approccio critico alla concezione del lavoro, sia nella direzione dell'elaborazione e messa in atto di proposte concrete e percorribili. In verità, va riconosciuta una certa tendenza a sfuggire tale impegno, contribuendo a rimarcare la delegittimazione posta in essere da più parti nei suoi confronti. Da questo punto di vista la pedagogia è chiamata sia ad un'elaborazione teorica, che sappia animare il pubblico dibattito sociale in merito alla cultura della performance e dei risultati, sia alla responsabilità della presenza in tutti gli ambiti di lavoro, non limitandosi a quelli già raggiunti in qualche misura da tale visione, per loro storia e specificità. In particolare, pensiamo che la pedagogia abbia il compito di storicizzare l'idea di uomo e di lavoro esplicitando in che modo oggi sia possibile controvertire il diktat dell'educazione come conformazione e adeguamento alle istanze neoliberiste, affermando sia in sede teorica che operativa quanto tale prospettiva sia contraria ad un'autentica concezione dello sviluppo umano, con inevitabili ricadute anche sul piano del progresso economico e sociale, soprattutto guardando al lungo periodo. Va perciò proposta un'idea di lavoro giusto, in quanto non solamente capace di assicurare una remunerazione equa a chi lo ha svolto, ma anche in quanto corrisponde al bisogno di autorealizzazione della persona che agisce e, in virtù di ciò, è in grado di dare pieno sviluppo alle sue capacità. Il lavoro va considerato come attività intrinsecamente trasformativa, che interviene sulla

persona e sulla società, nutrendosi delle motivazioni intrinseche dei soggetti e non soltanto di quelle estrinseche.

Oltre al piano politico e culturale, la pedagogia è chiamata a ripensare l'educazione e la formazione contribuendo a far si che tutte le persone crescano e si sviluppino per come esse sono, non conformandosi ad un modello prestabilito. In tal senso occorre individuare modelli e scelte operative che consentano ai soggetti di vivere delle vere esperienze di conoscenza che esigono tempo lento e scultura del vivente (Benasayag, p. 98), contrariamente all'attuale tendenza a trasformarle in operazioni di informazione (tempo veloce e reattivo) che scolpiscono il nostro cervello, sviluppando circuiti neuronali specifici.

Anche il Life Long Learning, che sembra sempre più essere inteso strategia per adattarsi alle istanze pressanti del mercato globale adeguando pensiero, azione, formazione di ciascuno, senza discussione critica a riguardo, va re-interpretato nel suo senso. Il dovere di apprendere per tutta la vita riguarda obiettivi che altri sembrano avere il diritto di stabilire. In tal senso è necessario che la pedagogia operi in vista di modelli di formazione delle persone alla consapevolezza di sé, come dimensione legata all'esercizio del pensiero riflessivo nell'ambito delle professioni e nell'elaborazione culturale, in ordine alle strutture delle attività e delle organizzazioni capaci di assicurare il profilo morale del lavoro. Harari (2020) sottolinea come, in un mondo alluvionato di informazioni irrilevanti, la lucidità è potere e la vera partecipazione al dibattito sul futuro dell'umanità, dipende dalla capacità di una visione chiara. Le persone hanno bisogno di strumenti critici per interpretare le tante informazioni, per distinguere ciò che è importante da ciò che è irrilevante e soprattutto per potere inquadrare tutte le informazioni in un più ampio scenario mondiale.

Conseguentemente occorre affrontare il tema della forma organizzativa a cui tendere, la quale coincide con quella della comunità, molto più che con quella dell'impresa a cui, viceversa, la logica neoliberista tende a schiacciare le prospettive. Il modello della comunità, viceversa, permette la piena valorizzazione della creatività di chi lavora, consentendo sviluppo umano e sociale. Anche nel mondo imprenditoriale si stanno facendo strada da tempo ipotesi di questo tipo. La pedagogia è chiamata ad offrire il proprio contributo per dare spessore e traducibilità operativa al modello comunitario dell'organizzazione del lavoro, a partire dalla sua caratterizzazione essenzialmente riflessiva, oltre che democratica, dialogica e partecipativa. Occorre, in tal senso, esplorare il possibile, percorrendo le strade della ricerca e della sperimentazione che diano corpo a tale dimensione, nel solco delle ipotesi di *comunità di pratica* di Wenger e di *comunità di pensiero* (Michelini, 2016).

Bibliografia

Alessandrini G., Pignalberi C. (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa* (trad. it). Milano: Feltrinelli.
Biesta G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if LifelongLearning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, *5*(3&4), 169-180.
Dewey J. (1984). *Democrazia e educazione* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
Harari Y.N. (2020). *21 lezioni per il XXI secolo*. Giunti Editori/Bompiani.
Michelini M.C. (2006). *Progettare e governare la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
Michelini M.C. (2016). *Fare comunita di pensiero*. Milano: FrancoAngeli.
Morin E., Zagrebelsky G. (2012). *Comunità planetaria e nuovo umanesimo.* Milano: Mimesis.
Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacita: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto: perche le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
Sen A. (2002). *Globalizzazione e liberta*. Milano: Mondadori.
Sen A. (2001). *Lo sviluppo e liberta: perche non c'e crescita senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
Sen A. (2001). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Il dibattito formativo come bene relazionale comune[1]

Marco Milella
Professore Associato - Università degli Studi di Perugia
marco.milella@unipg.it

Agnese Rosati
Professoressa Associata - Università degli Studi di Perugia
agnese.rosati@unipg.it

1. Beni comuni e dibattito

Finalità del contributo presente è quella di porre in risalto nel percorso formativo, sotto il profilo personale e culturale, il ruolo del dibattito. Considerato come processo di sviluppo di pensiero ed esercizio di parola, il dibattito è principalmente espressione di un bene relazionale comune da custodire e coltivare, anche con una riflessione formativa matura e attenta, in grado di farsi carico di un processo generale di cura verso le persone e le comunità. Nonostante, quindi, di beni comuni e relazionali si parli sempre più spesso, l'attenzione e la cura quotidiane verso di essi è ancora carente. Teorizzare e auspicare astrattamente gli stessi beni, sovente, non corrisponde alla loro messa in pratica. Pure quando si ritiene di essere fautori delle concezioni filosofiche che li sostengono, succede che, al contrario, si perseguano, quasi automaticamente, "benesseri" individuali e individualistici. Per questa ragione, crediamo siano necessarie occasioni di confronto, momenti di apertura e scambio funzionali alla cura delle relazioni, un processo che passa attraverso l'ascolto e il dialogo, lo sguardo e la parola. Sono questi, a parer nostro, gli elementi alla base di una relazione che richiede alle persone di saper far spazio nella propria esistenza alle storie degli altri, per confrontare le esperienze, riflettere sui vissuti e le narrazioni, comprendere i silenzi ed ascoltare le voci. È questo, in fin dei conti, il senso del saper "so-stare" nelle relazioni, attraverso un esercizio di vita quotidiana impegnativo, poiché scoprirsi soggetti attivi e presenti nelle relazioni richiede accoglienza, pazienza, tempo, costanza, umiltà, riflessione e approfondimento (Milan, 2020; Schiavone, 2022). Nell'incontro con l'altro sono i sentimenti, i pensieri e le parole a dare corpo ad una polifonia che permette di accedere alle dimensioni interiori più profonde, per saper interpretare ciò che accade e che troppo spesso non siamo in grado di comprendere pienamente. Questo richiede ai soggetti e alle stesse istituzioni di superare la naturale tendenza all'autoreferenza e alla chiusura, responsabile di una visione limitata e limitante per i soggetti perché non aperta ad accogliere variabili, idee e posizioni divergenti. Delineare una visione di

1 Questo contributo è frutto di una riflessione comune, tuttavia la stesura delle singole parti è da attribuire a Marco Milella per il §§ 2 e ad Agnese Rosati per il § 1.

insieme, per questo complessa e strutturata, permetterà alle persone di arricchire anche le proprie prospettive interpretative, importanti per saper mediare bisogni e negoziare significati che nascono da interazioni, scambi e 'presenze' (Hinde, 1997; Dunbar, 2004). Il farsi "pontieri" (Milan, 2020), attraversare con sensibilità e intelligenza i confini dell'io, è mettersi in ascolto di sé e dell'altro, secondo una interpretazione antropologico-dialogale (ibidem, p. 107) che spezza la circolarità autoreferenziale per aprire all'accoglienza tutto degli altri e di noi, comprese le fragilità e la vulnerabilità. La coltivazione di questo spirito di prossimità che trova sostegno nelle pratiche dialogiche, dà un nuovo vigore al senso di comunità di cui oggi si avverte la debolezza e la stanchezza. Questa stanchezza, per Byung-Chul Han (2020), corrode la forza 'rassicurante' dell'unione, una prossimità che pare perdersi nell'illusione di non necessitare di legami, mentre nella realtà globalizzata siamo diventati tutti «il nostro prossimo» (Schiavone, 2022, p. 150). Questa "fusione", a cui i fenomeni planetari spingono le popolazioni, rappresenta una nuova dimensione dell'umano (Ibidem), perché è chiaro che «senza contatto non c'è vita» (Benasayag, Cany, 2021, p. 73); i rapporti con il mondo e le relazioni interumane, sono un itinerario vitale nell'esistenza di ogni uomo, per le sollecitazioni che offrono, gli incontri che regalano, le esperienze da condividere e i vissuti che meritano sempre di lasciare qualcosa e di insegnare.

In considerazione di ciò si può dire che l'io diventa un luogo di accoglienza di quella estraneità che sembra appartenere agli altri, i quali, però, fanno parte di noi, perché «simili ad una corda che intreccia i fili di molte altre vite» (Bodei, 2013, p. 28). Questa consapevolezza, a cui il dibattito formativo avvicina, permette anche di recuperare un'origine comune, che i processi di umanizzazione custodiscono e la "stanchezza del noi" può altrimenti far dimenticare (Han, 2020).

2. Formare a dibattere autenticamente

In quest'ottica, si deve proporre una vera e propria formazione ai beni relazionali che sia capace di sensibilizzare alla fruizione delle risorse pubbliche (Scitovsky, 2007), anche e soprattutto di quelle ecologiche. L'impresa non è facile e l'esito positivo non è scontato. Infatti, una simulazione (Selterman, 2015), avvenuta, proprio in un contesto formativo, in aule universitarie e divenuta famosa con il nome di "dilemma dei beni comuni", ha messo in luce come i comportamenti della maggioranza stentano a riconoscere l'opportunità di scelte cooperative, strategiche e razionali. In mancanza di tali decisioni, infatti, il comportamento individualistico si rivela improduttivo e ingiusto anche per chi lo attua. Tali ingiustizie trovano un pernicioso *humus* nell'incapacità di aprire un dialogo interiore con se stessi e di confrontarsi con gli altri e nella perdita della fiducia di poter apprendere da ogni incontro e dalle diversità di opinioni, percezioni e concezioni. Proprio formare al rispetto della differenza vuol dire considerarla sinonimo e condizione di ogni relazione. Per far questo è opportuno apprendere e ri-apprendere costantemente a dialogare con gli altri e, ermeneuticamente, con se stessi. La dimensione

del dibattito formativo prende forma nel dialogo con sé stessi attraverso emozioni, idee, pensieri e visioni altrui. La sua importanza, che rappresenta anche un'urgenza formativa odierna, consiste nel portare alla luce le nostre più profonde concezioni per metterle alla prova nell'esercizio di mettersi nei panni degli altri. In questo modo, sia nell'ascolto che nell'argomentare a favore di posizioni diverse è possibile convivere, in modo non violento, con convinzioni e percezioni altrui, e trovare anche un rafforzamento delle proprie o il bisogno di cambiarle. Il tutto implica l'immergersi in un gioco relazionale che, similmente alla recitazione, richiede di "fingere" (inteso etimologicamente non come sinonimo di "rendere falso", ma di "inventare", "costruire") di essere sia se stessi che qualcun altro, allo stesso tempo. Il dialogo interiore, inoltre, apre le porte a un esercizio formativo basilare per il dibattito: lo scambio delle parti. Platone, che alla forma del dialogo affida il suo pensiero, è consapevole degli effetti della cristallizzazione dei "ruoli" in una disputa e delle potenzialità intrinseche all'inversione dei ruoli nella dinamica delle domande e delle risposte tanto che nel *Protagora* (2000, p. 832), fa dichiarare a Socrate di essere disposto a rispondere alle domande di Protagora e, poi, a invertire i ruoli. In questo modo, il dibattito autentico prevede un costante apprendimento che rivela che il significato del parlare risiede prima di tutto nell'imparare ad ascoltare. Un ascoltare che si qualifica soprattutto come apertura sempre nuova nei confronti delle persone e delle parole. Solo così è possibile prestare attenzione a ciò che, a causa delle abitudini, del rumore di fondo e della brutalità dei toni non era più udibile. Si tratta, quindi, di non smettere mai di ridare significato alle parole e a chi le pronuncia, sapendo che tale restituzione non può essere mai definitiva. Quando e se si presumesse ultimata tale operazione si toglierebbe la base euristica del dibattito, la sua ragion d'essere. Essa non è tanto quella di trovare risposte, ma di imparare dagli altri e da se stessi a porre nuove domande. Succede spesso, infatti, che parole, idee e pensieri vengano alterati dall'usura e dall'uso, come le banconote che, a forza di circolare, si consumano. Bisogna, quindi, formare al dialogo che le parole possono avere con se stesse. Questo dialogo implica un dinamismo delle parole che si trova, per esempio, nell'ironia (Mizzau, 1984, p. 68) quando i vocaboli, muovendosi nei loro significati, capovolgendosi, sembrano "danzare" (Giorello, 2019, p. 73). E per ridare vita alle parole, bisogna che esse siano soggetto e oggetto di sempre nuove domande. Il dibattito formativo deve servire a non smettere di porsi domande e, quindi, di indagare. "L'essenza della domanda è il porre e mantenere aperte delle possibilità" (Gadamer, 1983, p. 349). Queste possibilità si concretizzano nella opportunità di riconoscere i nostri inevitabili pregiudizi, di sentire la loro continua finitezza e inadeguatezza per metterli in movimento, in cammino per cercare e realizzare forme e pratiche di auto-etero-tras-formazione, di vera e autentica co-evoluzione. Il bisogno e il desiderio di cambiamento sono frutto del sentirsi finiti ed incompleti, immersi in un tempo e in uno spazio che non controlliamo, che ci condizionano (anche se non lo ammettiamo) e che possiamo attraversare, creativamente, solo se accettiamo di riconoscere che ci influenzano. Il modo con cui facciamo domande e cerchiamo risposte è il nostro apporto al divenire del presente. Dibattere formativamente

serve anche a sentire il prezioso bisogno di cambiamento delle nostre premesse nei confronti della vita e del mondo. In questo modo, tale attività deve essere un impegno formativo costante per combattere le ingiustizie, apprendendo a mettersi anche nei panni altrui. Solo così si può riconoscere che le proprie convinzioni possono rafforzarsi o cambiare e che, soprattutto, le ragioni dell'altro non sono qualcosa da eliminare, ma la dimensione stessa del dialogo interiore. Tale dialogo è una forma di prevenzione e terapia di tutte quelle forme di auto-dispregio, che portano le vittime, le persone più deboli a fare proprie le percezioni e le concezioni dei carnefici. Solo così il dibattito può manifestarsi come quel bene relazionale comune che esercita l'immaginazione umanizzatrice: la stessa che ci permette di fare ipotesi, di condividere percezioni, concezioni e credenze altrui e di dialogare su di esse.

Bibliografia

Han B.C. (2012) (2020). *La società della stanchezza.* Milano: Nottetempo.
Hinde R.A. (1997). *Relationship: a dialectical perspective.* Hove, UK: Psychology Press.
Benasayag M., Cani B. (2022). *Il ritorno dall'esilio. Ripensare il senso comune.* Milano: Vita e Pensiero.
Bodei R. (2013). *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri.* Milano: Feltrinelli.
Dunbar R.I.M. (2004). *The human story.* London: Faber&Faber.
Gadamer H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
Giorello G. (2019). *La danza della parola. L'ironia come arma civile per combattere schemi e dogmatismi*. Milano: Mondadori.
Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri … tracce per una sceneggiatura pedagogica.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Mizzau M. (1984). *L'ironia. La contraddizione consentita*. Milano: Feltrinelli.
Platone (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
Schiavone A. (2022). *L'Occidente e la nascita della civiltà planetaria.* Bologna: Il Mulino.
Selterman D. (2015). *Why I give my students a 'tragedy of the commons' extra credit challenge*: https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2015/07/20/why-i-give-my-students-a-tragedy-of-the-commons-extra-credit-challenge/.
Scitovsky T. (2007). *L'economia senza gioia*. Roma: Città Nuova.

Leadership e formazione *art-based*

Alba G.A. Naccari
Professoressa Associata - Università degli Studi di Roma "Foro Italico"
alba.naccari@uniroma4.it

1. Leadership, benessere organizzativo, espressione artistica

Nella formazione alla leadership, in ambito pedagogico, si argomenta sempre più in merito alla necessità di integrare alle competenze economiche e giuridiche, quelle squisitamente "umane", volte a saper valorizzare collaboratori e dipendenti come *cultura in atto*, ovvero come persone capaci di motivarsi, di esprimere i propri talenti in azienda, di comunicare e condividere con i colleghi il proprio sapere e saper fare. Un/a leader così formato/a può implementare i processi virtuosi dell'interazione tra i collaboratori, così da andare nella direzione di una *learning and teaching organization, cioè* un'organizzazione che grazie al confronto aperto e costruttivo tra le persone, può *fare memoria* dei saperi generati, migliorando i propri campi d'azione e contribuendo alla crescita dei dipendenti stessi.

Di conseguenza, il/la manager così formato/a possiede specifiche competenze relazionali, capacità empatiche (Goleman, 2018) e di ascolto, è capace di leggere i bisogni dei suoi dipendenti legati sia alle caratteristiche dell'attività lavorativa richiesta sia alle unicità delle personalità coinvolte, sa "risuonare" con i loro bisogni. E', quindi, un/a leader capace "di far leva sulle emozioni", dotato/a di "fondamentali abilità psicologiche, come la capacità di mantenere alto il morale dei propri collaboratori e favorirne la motivazione e l'impegno" (Ivi, pp.17-19)

Tutto questo va nella direzione di quel *benessere organizzativo* (Rossi, 2012), i cui valori ispiratori sono la collaborazione, la cura e l'accoglienza, non la competizione ed il potere. Questo concetto di benessere va pensato in interazione armonica con il benessere della collettività più ampia nella quale l'azienda è inserita. Il/la leader diventa, così, anche un/a leader etico/a (Mollo 2016), ovvero un/a manager che sa considerare nelle proprie scelte il bene del territorio, città e ambiente, in cui opera, nella considerazione e sviluppo del bene comune. Queste caratteristiche implicano, altresì, le capacità autoriflessive (Thich Nhat Hanh, 2014), ovvero il sapersi leggere dentro, saper stare in ascolto di sé, prendersi cura della propria evoluzione umana, vivere il lavoro con presenza e consapevolezza, così da poter meglio leggere il presente, interagire con gli altri ed essere capaci di ascolto attivo, e di risoluzione di problemi e difficoltà relazionali.

Oltre che progettare la formazione per i propri dipendenti, quindi, un manager che sa integrare gli aspetti «umani" e "umanizzanti" nel proprio lavoro, è sempre orientato all'autoformazione nella sua globalità e complessità, e tende a considerare

il lavoro stesso come dimensione non solo auto-realizzativa ma formativa essa stessa per se stessi e per gli altri.

Molte di queste competenze e capacità possono essere sviluppate attraverso modalità formative che facciano della produzione artistica e creativa il principale mediatore didattico. I processi artistici, quali la produzione plastico-pittorica, quella coreografica e quella narrativa, così come sono indagati e prospettati nelle metodologie arte-terapeutiche, consentono, infatti, di contattare il mondo dell'*Erlebnis*, ovvero il variegato mondo dell'esperienza interiore, valoriale e relazionale, così da esserne più consapevoli, e affinarne le potenzialità. Le diverse forme artistiche sono un condensato culturale di possibilità umane, ivi comprese le competenze relazionali; confrontarsi autenticamente e soggettivamente con esse consente, quindi, di contattare in se stessi/e attitudini e valori che possono così essere implementati e resi più consapevoli, appropriandosene creativamente (Naccari, 2006). *Abitando* con il proprio corpo, le emozioni e l'immaginazione i simboli coreografici, plastico-pittorici e/o narrativi è possibile allora anche migliorare e/o riattivare modi di essere in interazione, di rapportarsi, di condividere, di prendersi cura dell'altro…

2. Un laboratorio basato sull'arte per i futuri e le future leader

Attività pedagogiche a mediazione artistica, coerenti con quanto sopra sinteticamente argomentato, sono state proposte in una Attività Formativa a Scelta (AFS, 4 CFU), agli/lle studenti/esse del corso di laurea magistrale in *Management dello sport* (LM 47) presso l'Università del Foro Italico di Roma, nell'a.a. 2015-16 e nell'a.a. 2018-19, per un totale di 15 studenti e studentesse (6 il primo anno 9 il secondo, il laboratorio era pensato per non più di 20 studenti per anno di corso, la necessità di utilizzare la palestra ha fatto sì che gli orari non fossero congeniali alla frequenza di un numero più elevato di studenti e studentesse). Nel primo anno ha partecipato alla conduzione, insieme all'autrice di questo brevissimo resoconto, la docente di Economia, Cristiana Buscarini, che ha avuto modo di integrare i vari feedback conclusivi sulle attività a partire dalla prospettiva delle sue competenze disciplinari. In entrambi gli anni sono stati presenti 1/2 tirocinanti esterni/e, esperti/e in discipline artistiche, che hanno potuto sostenere le conduttrici nella redazione del diario di bordo dell'attività, così da monitorare in maniera più efficace il processo formativo. Le diverse pratiche artistiche sono state integrate tra loro nella valorizzazione dei temi simbolici esplorati come temi generativi di apprendimento (Freire, 2004) così com'è proprio del metodo simbolico-antropologico (Naccari, 2012).

Gli obiettivi del corso, condivisi con i/le partecipanti, sono stati proprio quelli di agevolare e strutturare quella specificità di competenze "umane" che rischiano di essere poco incentivate e valorizzate in un management eccessivamente orientato al marketing ed al successo economico (Sen, 2006). Nello specifico gli obiettivi concordati sono stati: essere più consapevoli del proprio personale stile affettivo-

relazionale, migliorare le competenze relazionali, contattare e implementare le personali attitudini connesse alla gestione dei gruppi, acquisire la consapevolezza dei molteplici aspetti della relazione umana (verbali, non verbali, culturali), comprendere e gestire i diversi aspetti delle dinamiche di gruppo nella mediazione artistica, sviluppare attitudini di leadership *risonante* (Goleman, 2018).

Le metodologie concrete, proposte per ciascun anno per 8 incontri di 3 ore ciascuno, a cadenza settimanale, si sono basate sull'integrazione di diverse arti performative e non, dal movimento scenico, alla danza, alla produzione plastico-pittorica. Generalmente attività di teatro danza, danza contemporanea, improvvisazione e/o immaginazione in movimento hanno aperto la lezione, attivando vissuti connessi agli obiettivi individuati grazie allo spessore simbolico-metaforico del movimento; successivamente, sono state utilizzate metodologie di tipo grafico-pittorico e/o narrativo per rielaborare e iniziare a focalizzare in maniera consapevole quanto contattato e/o appreso-sviluppato. Nelle diverse proposte si è spesso fatto uso di produzioni coreografiche e/o narrative di gruppo, così da permettere di entrare nelle dinamiche relazionali in modo più significativo (rispetto alla comunicazione verbale) e più centrato sulle emozioni, l'immaginazione, le capacità empatiche e l'interazione basata sull'integrazione di ruoli differenti. Si è fatto anche un discreto uso di giochi-esercizi in coppia, orientati alla sperimentazione della fiducia in sé e nell'altro, integrando in questo modo codici affettivi di leadership sia di tipo "materno" che "paterno" (Trentini, 2004, pp.107-116). Si è cercato anche di far fare esperienza di strategie educative a mediazione artistica che consentissero di canalizzare-sublimare-trasformare catarticamente quelle emozioni che possono boicottare un positivo strutturarsi delle relazioni, generando conflitti, quali ad esempio, la rabbia, l'aggressività, la competizione.

Al termine dell'intero percorso si è proposta la lettura simbolico-ermeneutica delle opere prodotte, (coreografiche, plastico pittoriche e narrative), attraverso la metodologia dell'amplificazione culturale come restituzione-rispecchiamento simbolico-narrativo del processo di apprendimento-cambiamento effettuato (Naccari, 2012, pp. 95-96). Questo ulteriore spazio narrativo-riflessivo ha permesso di posizionarsi in modo più costruttivo rispetto a se stessi/e, scegliendo la più congruente prospettiva ermeneutico-esistenziale, così da vedere meglio e dare maggiore spazio ad aspetti di sé connessi alle attitudini relazionali considerate ed auspicate come più congeniali.

La valutazione delle attività è stata realizzata sia attraverso modalità art based, che attraverso un questionario a domande aperte centrato sull'autopercezione dei/lle partecipanti in merito alle conquiste effettuate; i diversi dati raccolti hanno evidenziato la positività formativa dei processi attivati in relazione agli obiettivi attesi, nel rispetto delle differenze e della unicità delle soggettività coinvolte. Ciascuno/a dei/lle ragazzi/e ha infatti potuto sia diventare più consapevole dei propri punti di forza nella gestione dei gruppi e in generale nelle relazioni, sia iniziare a contattare e prendersi cura degli aspetti vissuti come manchevoli e bisognosi di ulteriori possibili sviluppi.

Bibliografia

Freire P. (2004). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Ed. orig. 2004).
Goleman D. (2018). *Essere leader. Guidare gli altri con l'intelligenza emotiva*. Milano: Bur (Ed. orig. 2002).
Mollo G. (2016). *Il leader etico*. Perugia: Morlacchi.
Naccari A.G.A (2006). *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
Naccari A.G.A. (2012). *La mediazione corporea per un'educazione olistica. Simboli in movimento tra pedagogia e terapia*. Milano: Guerini.
Rossi B. (2012). *Il lavoro felice*. Brescia: La Scuola.
Sen A.K. (2006). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
Thich Nhat Hanh (2014). *L'arte di lavorare in consapevolezza*. Città di Castello PG: Terra Nuova (Ed. orig. 2012).
Trentini G. (2004). *Oltre il potere. Discorso sulla leadership*. Milano: Franco Angeli.

Il lavoro come luogo di costruzione dell'identità personale: piste di riflessione pedagogica dalla "Laborem exercens" di Giovanni Paolo II

Giorgia Pinelli
Gruppo RES - Università di Bologna
giorgia.pinelli3@unibo.it

1. Premessa

Non è possibile comprendere l'enciclica *Laborem exercens*, promulgata da Giovanni Paolo II nel 1981, senza far riferimento ad alcuni elementi della sua vita e della sua formazione. Basti pensare all'esperienza vissuta dall'allora ventenne Karol Wojtyła: chiusa l'Università Jagellónica nel 1939 dai nazisti, tra il 1940 e il 1944 per evitare la deportazione egli fu costretto a lavorare presso le cave di pietra di Zakrzowek, e in seguito alla Solvay come addetto alle caldaie. Poté così sperimentare il lato umanizzante del lavoro, e nel contempo la disumanizzazione in cui esso può compiersi: la riduzione dell'uomo ad oggetto di sfruttamento, la brutale indifferenza rispetto alle condizioni dei lavoratori. Un'eco di tutto ciò traspare ne *La cava di pietra*, breve poema pubblicato sotto pseudonimo nel 1957. Vi si riconosce la potenza creativa del lavoro umano, capace di imprimere il marchio della razionalità umana nel mondo delle cose:

> Il lavoro ha inizio dentro; fuori tanto si dilata
> che presto prende le mani, raggiunge i confini del respiro.
> Ecco, guarda: la volontà tocca nella pietra una profonda campana.
> Quando il pensiero coglie una certezza,
> cuore e mano insieme raggiungono la vetta più alta.
> […] La pietra ti dà la sua potenza, il lavoro matura l'uomo
> che ne riceve ispirazione per un difficile bene.
> Dal lavoro ha dunque inizio una crescita di cuore e di mente
> che tante persone coinvolge e tanti eventi importanti
> ed in mezzo ai martelli matura l'amore! (Wojtyła, 1957/2001, p. 197).

D'altro canto, non vi si tace la dolorosa condizione di chi vive l'ingiustizia della spersonalizzazione/alienazione, rappresentata plasticamente dalla tragica morte – passata in sordina, come ordinaria amministrazione – di un operaio ridotto ad "oggetto animato", spogliato della sua dignità proprio dal lavoro che doveva consentirgli di esprimerla:

> Non era solo. I suoi muscoli si diramavano in una folla immensa
> finché alzavano il martello, finché vibravano di energia -

ma questo durò solo finché egli sentì il terreno sotto i piedi,
finché la pietra non gli squarciò la tempia
e non gli entrò nelle stanze del cuore.
Sollevarono il corpo. Sfilarono in silenzio.
Da lui ancora emanava fatica ed un senso d'ingiustizia.
Avevano bluse grigie, scarpe infangate fin sopra la caviglia.
Ed in quel modo rivelavano
che cosa tra la gente dovrebbe aver fine.
Il suo tempo si fermò con violenza. Sui quadranti di bassa tensione
le lancette, liberate di colpo, scesero a zero.
La pietra bianca entrò in lui, corrose la sua essenza
e a sé l'assimilò tanto da farne pietra.
Chi alzerà quella lastra? Chi sdipanerà di nuovo i pensieri
in quelle tempie squarciate – come si squarcia l'intonaco di un muro? (Ivi, p. 203).

2. Il lavoro come *azione della persona*

Altrettanto decisivo il percorso intellettuale compiuto dal Wojtyła filosofo dell'azione, che concede al marxismo di aver colto correttamente la prassi nel suo definire attivamente i tratti dell'uomo, la cui essenza è dinamica (e non astrattamente statica) e cambia nella storia. Il futuro pontefice rigetta però recisamente il materialismo storico.

Marx postulava l'esistenza di un legame deterministico tra il carattere materiale dell'uomo e la sua prassi storica. L'uomo, in tale prospettiva, non sarebbe che il prodotto della propria attività lavorativa, la quale è però a sua volta sempre la risultante di forze socio-economiche e materiali, di rapporti di produzione storicamente affermatisi: di realtà impersonali, sulle quali egli non ha potere[1]. Wojtyła riconosce invece un'essenza metafisica dell'uomo, "irriducibile" (cfr. 1978/1995) alle forme storiche o materiali, benché incarnata in esse e dinamizzata nella concreta esistenza personale. Semmai, la storia è il luogo in cui l'uomo può prender coscienza della propria natura e "divenire ciò che è" (cfr. Buttiglione, 1982, pp. 41-42).

A parere di Wojtyła ogni atto umano, anche se proteso transitivamente all'esterno, ha un lato intransitivo che ricade sul soggetto agente e contribuisce a plasmarne il volto, nella misura in cui esso implica la sua persona integralmente. Prima ancora che gli effetti o i prodotti del lavoro/agire umano, è l'agire stesso ad operare sull'uomo e a trasformarlo. Accogliendo l'accezione fenomenologica del termine, egli riconosce nell'atto umano una *trascendenza orizzontale*, per cui nell'intenzionalità conoscitiva e volitiva il soggetto oltrepassa se stesso e si protende verso il mondo. Le si aggiunge però una *trascendenza "intensiva" e "verticale"*, nella

1 È celebre il detto lapidario de *L'ideologia tedesca*: "Non è la coscienza che determina la vita, ma la vita che determina la coscienza" (Marx, Engels, 1932/1972, p. 13).

quale la persona si scopre immanente al proprio atto ma, al tempo stesso, tramite l'atto si scopre sempre più "una" nell'azione: realizza la propria natura, anche eticamente (cfr. Wojtyła, 1969/1999, pp. 285-339). Agendo e lavorando l'uomo può migliorare e diventare sempre più se stesso; o viceversa de-umanizzarsi, disperdersi nel mondo delle cose.

3. Il lavoro come luogo umanizzante ed educativo

Le riflessioni suesposte costituiscono l'infrastruttura di *Laborem exercens*[2], ove la "radice avvelenata" di ogni politica economico-sociale è identificata con una riduzione a merce/cosa del lavoro (e dunque dell'uomo): con uno sguardo funzionalistico ed utilitaristico, tentazione sempre presente nella storia umana, che enfatizza la "dimensione oggettiva" del lavoro a scapito di quella, più essenziale, "soggettiva": "In tutti i casi di questo genere […] *l'uomo viene trattato come uno strumento di produzione*, mentre egli - egli solo, indipendentemente dal lavoro che compie - dovrebbe essere trattato come suo soggetto efficiente e suo vero artefice e creatore" (par. 7).

Il versante soggettivo del lavoro apre al suo "sostrato etico", nel quale convergono tre "cerchi di valori". Esso si configura in primo luogo come

> un bene dell'uomo. Ed è non solo un bene «utile» o «da fruire», ma un bene «degno», cioè corrispondente alla dignità dell'uomo, un bene che esprime questa dignità e la accresce. […] Il lavoro è un bene dell'uomo - è un bene della sua umanità -, perché mediante il lavoro l'uomo *non solo trasforma la natura* adattandola alle proprie necessità, ma anche *realizza se stesso* come uomo ed anzi, in un certo senso, «diventa più uomo» (par. 9).

Gli altri due cerchi rimandano al nesso strutturale del lavoro con la dimensione familiare e comunitaria: con la vocazione relazionale inscritta nel nostro DNA antropologico, che lega il nostro "io" a relazioni generative che ci consegnano a noi stessi (cfr. par. 10). In altri termini il lavoro, poiché è umano, appare dotato della "forza sociale" che consente "di costruire una comunità" (par. 20).

In definitiva, l'aspetto soggettivo del lavoro si connette direttamente

> al fatto che colui che lo compie è una persona, un soggetto consapevole e libero, cioè un soggetto che decide di se stesso. […] *il primo fondamento del valore del lavoro è l'uomo stesso*, il suo soggetto. A ciò si collega subito una conclusione molto importante di natura etica: per quanto sia una verità che l'uomo è destinato ed è chiamato al lavoro, però prima di tutto il lavoro

2 L'enciclica fu voluta dal pontefice polacco per celebrare il novantesimo anniversario della *Rerum novarum*, promulgata da papa Leone XIII il 15 maggio 1891 e riconosciuta come atto di nascita della Dottrina sociale della Chiesa cattolica.

> è «per l'uomo», e non l'uomo «per il lavoro». […] *lo scopo del lavoro*, di qualunque lavoro eseguito dall'uomo – fosse pure il lavoro più «di servizio», più monotono, nella scala del comune modo di valutazione, addirittura più emarginante – rimane sempre l'uomo stesso (par. 6).

Questa lettura appare pedagogicamente rilevante, soprattutto rispetto alle condizioni attuali del mercato del lavoro (riduzione di personale, precarietà, sfruttamento, enfasi sulla performance...) ed alle loro inevitabili ricadute – potenziali o già accertate – sulla persona e sulla comunità umana; o, ancora, rispetto a visioni socialmente diffuse nel mondo occidentale, che tendono a squalificare il lavoro manuale attribuendo un maggior grado di umanizzazione all'istruzione teorica.

In realtà, l'ingresso in ambito lavorativo comporta l'inserimento in un mondo vitale: un contesto comunitario di lavoro e vita, una trama auto-espansiva di rapporti personali contrassegnata almeno potenzialmente da profondità di immedesimazione e di partecipazione, uno spirito di appartenenza e "di corpo". Plasmando a vario titolo la realtà sotto la guida di un Maestro (Moscato, 2016) o nella logica della "comunità di pratica" (Pinelli, Caputo, 2021) si è plasmati e ci si plasma nella propria identità personale. Di questa consapevolezza è necessario riappropriarsi, tanto nell'ottica della formazione professionale ad ogni suo livello, quanto nella prospettiva della conduzione/gestione dei concreti contesti lavorativi.

Bibliografia

Buttiglione R. (1982). *L'uomo e il lavoro. Riflessioni sull'enciclica "Laborem exercens"*. Bologna: CSEO.

Giovanni Paolo II (1981). *Lettera enciclica "Laborem exercens"*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html.

Marx K., Engels F. (1972). *L'ideologia tedesca* (F. Codino, Trad.). Roma: Editori Riuniti (lavoro originale scritto 1845-46, pubblicato 1932).

Moscato M.T. (2016). Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale. *Formazione Lavoro Persona*, 16, pp. 52-76.

Pinelli G., Caputo M. (2021). *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*. http://amsacta.unibo.it/6835/.

Wojtyła K. (2001). La cava di pietra. In Idem, *Tutte le opere letterarie* (pp. 193-203). (A. Kurczab & M. Guidacci, Trad.). Milano: Bompiani (lavoro originale pubblicato 1957).

Wojtyła K. (1999). *Persona e atto* (G. Reale & T. Styczèn, Trad.). Santarcangelo di Romagna: Rusconi (lavoro originale pubblicato 1969).

Wojtyła K. (1995). La soggettività e l'irriducibilità nell'uomo. In Idem, *Perché l'uomo* (pp. 45-57). (A. Sertola, Trad.). Milano: Mondadori (lavoro originale pubblicato 1978).

Il contributo dell'epistemologia della complessità alla pedagogia del lavoro. Riflessioni, tematiche, possibili sviluppi

Stefano Polenta
Professore Associato - Università degli Studi di Macerata
stefano.polenta@unimc.it

1. Premessa

L'epistemologia della complessità offre alla pedagogia del lavoro la possibilità di tematizzare in modo nuovo concetti come quelli di innovazione, benessere, persona e organizzazione. Il contributo ne offrirà una sintetica esplorazione, prendendo in esame la capacità dei sistemi complessi di "autoorganizzarsi" e di generare un "tutto che è più della somma delle parti" (tralasciando, per motivi di spazio, il tema dell'innovazione al bordo fra ordine e caos).

2. "Complessità" e pedagogia del lavoro

Sin dal suo sorgere, la prospettiva della complessità si è presentata come metodologia universale applicabile ai diversi livelli di realtà, come "teoria generale dei sistemi", per dirla con Ludwig von Bertalanffy. L'economia e il management non ne potevano rimanere esclusi ma, nonostante gli studi pionieristici di Brian Arthur e John Holland del Santa Fe Institute risalenti agli anni '80 dello scorso secolo, l'incontro è ancora tutto da costruire.

L'interesse degli economisti è stato attirato dal concetto di "autoorganizzazione". A differenza di come avverrebbe nella "classica" organizzazione verticistica, che stabilisce a monte comportamenti e assetti organizzativi, l'autoorganizzazione si sviluppa *bottom-up* quando si permette ai lavoratori di interagire in modo "non-lineare", ovvero lasciando che sia il libero gioco interattivo fra tutte le componenti del sistema a generare quelle che vengono definite "proprietà emergenti" o "proprietà del tutto". In tale prospettiva, centrale è la rete dinamica fra tutte le componenti del sistema che è capace di generare un "tutto" che è "più" della "somma delle parti". Il management non deve vincolare i comportamenti, che annullano i gradi di libertà dei lavoratori, irrigidendo il sistema, ma definire le regole di interazione e lasciare che siano le dinamiche non lineari a permettere l'emergere di comportamenti adattivi complessi (De Toni, Bernardi, 2008). Regole semplici e agenti competenti possono far produrre qualcosa di innovativo. Il comportamento più adeguato "emerge" dalla "competizione" e "cooperazione" fra gli "agenti", tenendo conto "dei vincoli e delle possibilità" *ad intra* (dinamiche di potere interne

all'impresa, modalità relazionali, regole dell'ambiente di lavoro, ecc.) e *ad extra* (opportunità e strade impercorribili nell'ambiente in cui agisce l'impresa). Per tale ragione il manager deve "fornire ai collaboratori tutti gli strumenti che consentano loro di diventare dei veri e propri imprenditori interni" (De Toni, 2010, p. 88) innescando la "danza" della complessità.

La logica delle *non-cognitive skills*, enfatizzando le caratteristiche personali del lavoratore e la sua capacità di relazionarsi, va in questa direzione, ovvero di un soggetto "propositivo" in grado esercitare la propria *agency*, ma anche di negoziarla con altri.

Tali prospettive vanno viste positivamente perché assegnano al lavoratore un ruolo più "attivo": la sua carriera professionale non è solo un adeguarsi a direttive che vengono dall'alto, ma un contribuire attivamente all'evoluzione dell'azienda, formandosi al contempo egli stesso. La prospettiva della complessità è, infatti, co-evolutiva, co-costruttiva, intrinsecamente collaborativa: affinché il "di più" della somma delle parti emerga c'è bisogno di una dinamica di gruppo. Il lavoratore non è solo un terminale di *input* e *output*, ma qualcuno che entra a far parte di un "tutto", influenzandolo ed essendone a sua volta influenzato, in una co-determinazione reciproca. Il tema del *decision making* distribuito è un risvolto delle considerazioni appena espresse.

3. Competizione *versus* cooperazione

Occorre a questo punto evidenziare – in sede di critica pedagogica – come l'enfasi unilaterale sulla competizione a scapito della cooperazione promossa dall'attuale capitalismo avanzato tenda privilegiare l'idea che la complessità sia una sorta di scontro darwiniano fra agenti. Questo tipo di mentalità è fortemente presente nella cultura d'impresa. Basti pensare al nome della rivista della Fondazione COTEC, *Innovazione e competitività,* o al classico testo *Competizione e conoscenza* di Friedrich von Hayek. Non manca occasione, anche a livello culturale e educativo, di invocare la parola "competitività" come sinonimo di crescita e sviluppo. Legare prioritariamente l'innovazione alla competizione è, però, devastante da un punto di vista educativo, perché svalorizza la dimensione della cooperazione. Le "proprietà emergenti" dei sistemi complessi vanno intese, invece, come il frutto della competizione *e* della cooperazione. Spiega Morin (1974): "il rapporto tra individui, come il rapporto tra individuo e gruppo, è regolato da un doppio principio di cooperazione-solidarietà da una parte, e di competizione-antagonismo dall'altra". Con la precisazione, a nostro parere, che è la cooperazione a dover prevalere sulla competizione, altrimenti i sistemi umani si disgregano. L'aggressività è funzionale all'evoluzione di un sistema solo se questo è il grado di "contenerla" e elaborarla. Se così avviene, i singoli e i gruppi sentono di poter rivendicare "assertivamente" i propri interessi/scopi. Il sistema-impresa se ne avvantaggia aumentando le possibili strategie a cui attingere per adattarsi alla realtà, a patto, però, che esista una cultura della mediazione che permetta di comporre le divergenze

mettendole al servizio degli scopi dell'impresa. Abbiamo bisogno, cioè, di una cultura del conflitto "sano", dove la divergenza è consentita perché può essere negoziata.

4. Il "clima" aziendale come principio formativo implicito

A tale proposito, occorre sottolineare che un'azienda è pervasa da una cultura, da una tradizione, da un modo di interpretare il mondo, da un'"atmosfera" che si respira al suo interno. Possiamo spiegare questa dimensione facendo riferimento al concetto di "campo" (Weiss, 1973, pp. 31-33) per indicare quella peculiare qualità collettiva che caratterizza un sistema e che si riverbera sulle parti, influenzandone il comportamento e garantendone una coesione non meccanica, ma organica e "vivente". In questo modo "ogni parte 'risponde' a qualsiasi […] turbamento dell'equilibrio collettivo come se anch'essa 'sapesse' esattamente come meglio mantenere l'integrità dell'intero sistema" (*ivi*, p. 19). Lewin (1938) aveva osservato come un gruppo democratico è pervaso da un "clima" che "spinge" le nuove persone che entrano nel gruppo a comportarsi democraticamente. La "cultura" che si respira in un'organizzazione, allora, fa sentire i suoi effetti ("di campo") sui lavoratori, orientandoli e sostenendoli nei propri percorsi lavorativi, agendo quindi come una sorta di principio formativo implicito. I collaboratori, cioè, non sono agenti "ciechi", che procedono per prove ed errori, ma, in quanto "parti del loro tutto", "respirano" la cultura dell'impresa percependone la direzionalità, sentendo di "appartenere" a un progetto al quale poter dare il loro contributo ed essendone, correlativamente, sostenuti e aiutati. La "mission" si riverbera nelle diverse aree funzionali, che così riescono a orientare meglio il loro lavoro a quanto è utile all'azienda. Quando si parla di "benessere" lavorativo ci si riferisce in gran parte a queste dinamiche. La cultura aziendale, se sentita provenire dal contributo di tutti, è fonte di nutrimento e di fiducia e sostiene implicitamente anche quei percorsi negoziali che sono in grado di modulare le conflittualità e la competizione. Scrive De Toni:

> Le resistenze non saranno mai superate se all'organizzazione mancherà un'anima, una comune ispirazione, un "dream", una passione che coinvolga tutti i collaboratori nel gusto della scoperta, della ricerca, nella costruzione del nuovo, nella soddisfazione di creare qualcosa di proprio, di distintivo, nel dare significato alla propria storia, al proprio progetto di vita, a un progetto di società più giusta e solidale (2010, p. 94).

Creare una cultura d'impresa è il modo per far valere le istanze della leadership in maniera non autoritaria, ma distribuita, che non comporta un abdicare dalla leadership, delegandola ai processi autoorganizzativi, che genererebbe solo caos e conflittualità, se non dinamiche regressive nell'organizzazione (Kernberg, 1999). Per Olson e Eoyang (2001), "l'auto-organizzazione […] non è un *laissez-faire* ma-

nagement. Significa impegnarsi nel guidare l'evoluzione dei comportamenti e delle interazioni invece che specificare i comportamenti effettivi". Nella prospettiva che stiamo avanzando, pertanto, è importante far sì che la "mission" si incarni in un "tessuto" relazionale, o di campo, tale da essere percepibile ad ogni livello dell'azienda, con il duplice vantaggio di "far sentire parte di" e di orientare il comportamento.

Questa prospettiva ci permette di vedere in modo nuovo la formazione, che deve puntare a far crescere il lavoratore in quanto tale, nella consapevolezza che questi metterà poi a disposizione tutta la sua "personalità" all'interno dei processi interattivi "non lineari" fra intelligenze. Peraltro, è noto il meccanismo dell'ex-attamento, introdotto da Stephen J. Gould e Elisabeth S. Vrba, ovvero il riutilizzo di strutture già maturate dagli esseri viventi per funzioni che originariamente non avevano. Noti esempi – come quello di Steve Jobs che, grazie al riuso delle competenze maturate durante un corso intensivo di calligrafia, ha escogitato la cifra distintiva dei prodotti Apple coniugando la funzionalità dei personal computer con uno stile armonioso e elegante – indicano come le competenze arricchiscono innanzitutto la persona perché, poi, l'uso che ne potrà fare è creativamente imprevedibile.

Riferimenti bibliografici

De Toni A.F., Bernardi E. (2008). *Il pianeta degli agenti. Teoria e simulazione ad agenti per cogliere l'economia complessa*. Torino: UTET.

De Toni A.F. (2010). Teoria della complessità e implicazioni manageriali: verso l'auto-organizzazione. *Sinergie*, 81/10, 77-96.

Kernberg O.F. (1999). *Le relazioni nei gruppi*. Milano: Raffaello Cortina.

Lewin K., Lippitt R. (1938). An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary. *Sociometry*, 3/4, 292-300.

Morin E. (1974). *Il Paradigma Perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano: Bompiani.

Olson E.E., Eoyang G.H. (2001). *Facilitating Organization Change. Lessons from Complexity Science*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Weiss P.A. (1973). *The Science of Life: the Living System – a System for living*. New York: Futura Publishing.

Alla ricerca di una Paideia del lavoro, oltre la contrapposizione tra *otium* e *negotium*, nella lezione pedagogica di Aldo Agazzi

Andrea Porcarelli
Professore Associato - Università degli Studi di Padova
andrea.porcarelli@unipd.it

1. Premessa

Gli interrogativi che riguardano le rappresentazioni sociali del lavoro hanno radici lontane e presentano quadri di riferimento differenti. Si parte dall'antica immagine in cui si distingueva nettamente tra il *labor*, il lavoro faticoso da riservare agli schiavi, e quelle *arti liberali* che si potevano svolgere nell'ambito di quell'*otium* che solo le persone libere (e agiate) potevano permettersi e che avrebbe nobilitato la loro umanità (*humanitas*). Molte sono le evoluzioni di tale rappresentazione nel corso del tempo, anche grazie ai progressivi innesti dovuti alla cultura biblica e al cristianesimo (in cui abbiamo una fortissima rivalutazione del lavoro, anche manuale, che diviene parte della spiritualità del monachesimo benedettino), per raccogliere infine le istanze di equità e giustizia sociale che prendono forma in età moderna e contemporanea, fino ad arrivare all'inserimento del diritto al lavoro tra i diritti umani fondamentali, di cui si fa carico anche la Costituzione, proclamando che la nostra Repubblica è "fondata sul lavoro" (art. 1).

Ogni rappresentazione sociale e culturale del lavoro contiene in sé una *paideia*, perlomeno implicita, che può rappresentare l'anima di qualsiasi percorso di educazione al lavoro o di orientamento scolastico e professionale. Tra gli autori che si sono posti in modo più sistematico il problema di passare da una paideia implicita ad un'esplicita pedagogia del lavoro, ci sembra significativo il contributo di Aldo Agazzi, che dialoga in modo proficuo con tutta la tradizione culturale dell'Occidente per elaborare una propria proposta di paideia del lavoro per un'educazione al lavoro. Il contesto disciplinare in cui ci si colloca è quello della *Pedagogia sociale* (Porcarelli, 2021), alla quale lo stesso Agazzi (1968) ha portato un contributo significativo, per il suo costituirsi come disciplina nel dibattito pedagogico italiano.

2. Il lavoro nell'ambito dell'attività umana

Agazzi ha una visione personalista (Vico, 2008; Porcarelli, 2012) che considera la natura umana in termini dinamici, in rapporto alla storia e alla cultura, in cui si inquadra la sua visione del lavoro per cui "il lavoro è il motore primo, l'incremen-

tatore, la sorgente inesausta della vita storica del genere umano, ossia della civiltà con i suoi incrementi, del progresso con le sue forze di persistenza e di avanzamento, in quanto esso è antecedente anche alla possibilità di esplicazione delle attività umane non lavorative (…): *lavoro eguale civiltà*" (Agazzi, 1958, p. 122).

Premesso che l'uomo agisce sempre in modo olistico, ovvero, "considerato nella sua integralità di struttura e di dinamica, è attività totale e agisce sempre nell'integralità e nell'unità della sua attività" (ivi, p. 126), è possibile individuare alcune forme principali (Agazzi le chiama *forme irriducibili*) dell'attività umana, che rappresentano le principali manifestazioni dell'attività di quell'essere fisico-spirituale che è la persona umana, la cui distinzione dipende dalle diverse manifestazioni dello spirito e, nel singolo uomo, dall'intenzione prevalente con cui la sua libertà intelligente si porta sulle varie tipologie di azione. In particolare si parla in primo luogo di un'*attività teoretica*, o del pensiero, ordinata al conoscere (empirico, scientifico e filosofico), che mira alla ricerca del vero; vi è poi un'*attività pratica*, ossia dell'azione, che riguarda il campo della moralità e orienta la volontà a compiere il bene secondo la coscienza etica di ciascuno; possiamo parlare di un'*attività estetica*, che si esplica nel gusto per la fruizione e la produzione del *bello* e che colleghiamo all'arte; possiamo parlare di un'*attività sociale* in cui la persona umana dà corso alla sua strutturale apertura relazionale all'altro, inteso sia come il prossimo (nelle relazioni interpersonali), sia come comunità sociale; l'*attività religiosa* si collega al tipo di esperienza che ciascuno vive con la dimensione trascendente, ovvero con il sacro; l'*attività tecnica*, *economica* ed il *lavoro* possono essere considerati un gruppo coeso di attività tra loro strettamente collegate e sono la sfera che qui ci interessa. Per cogliere la specificità dell'attività lavorativa in quanto tale, Agazzi propone una definizione lucida e articolata:

> Il lavoro è dunque l'attività primordiale dell'uomo in quanto essere vivente collocato nel cuore della natura tra cui deve vivere e durare. È l'attività che egli esplica immediatamente, al servizio dei bisogni della propria vita: sostenersi e ripararsi: l'attività che sopperisce al necessario. Se non che il lavoro non si arresta qui, Essendo la più immediata esplicazione della natura umana, esso progredisce di pari passo con l'avanzare dei secoli, lungo l'ascesa del progresso: l'uomo allora esprime dal suo lavoro anche tutte le forme dell'utile, in prodotti e in servizi, e popola il mondo con le opere realizzate dalla propria tecnica. E via via che egli avanza, allenta i vincoli che lo legano alla materia fino a sciogliersene quasi del tutto. Avremo, allora, i caratteri distintivi del lavoro dove: l'opera umana si proponga come fine un prodotto o un servizio necessario o utile alla vita; dove si abbia uno sforzo diretto a tale produzione, volto sul mondo esterno e sulla materia per coordinarla al fine; dove si senta presente il senso del dovere, di quell'obbligatorietà morale che il lavoro implica come dovere verso di sé e verso la società (ivi, pp. 271-272).

Il lavoro umano, proprio in quanto tale (in quanto *umano*), reca sempre in sé tutte le caratteristiche distintive della natura umana, come la consapevolezza degli

scopi e la motivazione a perseguirle, nell'ambito di un agire libero, che comunque tiene conto delle complesse relazioni interpersonali e sociali che lo caratterizzano, in termini sempre più complessi. Per questa ragione il lavoro umano, pur avendo stretti rapporti con la sfera dell'utile (dal bisogno di sostentamento alla più complessa trama di relazioni socioeconomiche) ha sempre in sé anche una dimensione estetica (il gusto di un lavoro ben fatto entra nella sfera del bello), una dimensione teoretico-contemplativa e una dimensione etica, che è particolarmente significativa in prospettiva educativa.

3. Dai valori del lavoro all'educazione al lavoro

I testi di Agazzi che abbiamo qui richiamato ci permettono di delineare i contorni di una paideia del lavoro di sicuro spessore. Egli identifica anche altri elementi impliciti nel quadro generale di cui sopra, come una profonda interconnessione (tomisticamente "circuminessio") tra le diverse dimensioni dell'attività lavorativa come attività umana. Agazzi afferma che "si deve mirare e giungere a conseguire negli scolari una vera e propria *passio ethica* del lavoro" (Agazzi, 1958, p. 295), sia nel senso generale per cui si ritiene disdicevole l'oziosa vita del fannullone, sia nel senso più specifico, per cui ogni attività professionale ha una dimensione etico-deontologica implicita, che va coltivata per via educativa. A ciò si aggiungono i valori umani che è possibile acquisire attraverso la "scuola del lavoro", in riferimento non solo ad alcuni specifici ambiti di competenza, ma soprattutto a competenze umane trasversali, come il senso di squadra, la capacità di collaborare, rispettare le regole e le altre persone, la capacità di affrontare con costanza la fatica, lo sforzo e talvolta anche la sofferenza che le attività lavorative spesso comportano.

Per tutte queste ragioni è importante che il lavoro sia ben presente anche nell'esperienza scolastica, con modalità adeguate all'età degli allievi, cioè partendo da un incontro ludico e gioioso con alcune realtà umane professionalmente caratterizzate, per arrivare – nella scuola secondaria – a fare esperienza di un lavoro "vero" (come dovrebbe configurarsi l'*Alternanza scuola-lavoro* – oggi PCTO – per essere autenticamente formativa) in cui ciascuno possa coltivare le proprie passioni e attitudini: "il lavoro deve esserci nei vari gradi dell'educazione, come concorso all'educazione integrale, come *banco di prova* delle attitudini stesse, indi a svolgimento specifico di quelle operative e di mestiere" (ivi, p. 241). Gli stessi insegnanti, in quanto lavoratori a contatto quotidiano con gli studenti, sono chiamati ad essere "testimoni" di professionalità, abnegazione, senso del dovere e rispetto assoluto delle regole e delle persone.

Concludiamo la nostra riflessione sottolineando come la prospettiva agazziana, elaborata in un'epoca in cui tanto il mondo del lavoro come il mondo della scuola erano profondamente differenti da quelli odierni, deve alla sua profondità il fatto di risultare ancora attuale, anche per rispondere alle sfide di un tempo presente "ostaggio di miti, ideologie e riduzionismi che sfamano una cultura capace di piegare le mani, di far abbassare le teste e di afferrare i cuori nel segno della completa

e non conflittuale autoalienazione asservita alle logiche antropofaghe del capitale, il lavoro va liberato, affinché l'uomo trovi in esso occasioni di perfezionamento e possa conquistare altri obiettivi esistenziali, e va ricostruita una società del lavoro" (D'Aniello, 2015, p. 144). Tali sfide richiedono risposte ardite. Per ricostruire una società del lavoro che lo "liberi" dalle ipoteche di un materialismo pervasivo, la pedagogia è chiamata a riprendere la lezione agazziana, che viene esplicitamente citata rispetto all'intento di "diffondere un senso del lavoro visto in via prioritaria come 'opera d'uomo' o attività propriamente umana, ed espressione tipica della persona per la persona, e di debellare per il suo tramite le patologie economiche, con quello che ne seguirebbe concretamente: ovverosia impedire derive strumentali legate al lavoro in atto e alla formazione (…) e promuovere una cultura educativa della produzione e del prodursi che dia luogo ad 'un nuovo umanesimo organizzativo, per la generazione di comunità professionali personalistiche, per la realizzazione di un lavoro buono'" (ivi, pp. 145-146). L'attualità della lezione agazziana sta nell'avere indicato una visione del lavoro di chiaro impianto personalista, con una potenziale capacità di trasfigurare la cultura e la civiltà in cui si innesta. Il personalismo storico di Agazzi, come abbiamo già sottolineato in altra sede (Porcarelli, 2012), si caratterizza precisamente per questo carattere dinamico e culturalmente situato, non solo nel senso che l'agire dell'uomo è "figlio del suo tempo", ma che in forza della libertà intelligente che caratterizza la vita della persona ha la capacità di modificare il corso della storia e della cultura, indirizzandone il senso lungo i sentieri che l'azione libera e concorde di persone intelligenti e sagge potranno individuare.

Bibliografia

Agazzi A. (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.

Agazzi A. (1968). *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.

D'Aniello (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano (PU): Aras.

Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.

Porcarelli A. (2020). *Progettare pe competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*. Bologna: Diogene Multimedia (III ed.).

Porcarelli A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.

Scurati C. (Ed.). (2005). *Educazione, società, scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*. Brescia: La Scuola.

Vico G. (2008). Aldo Agazzi e la teoria dell'educazione. In Id. (Ed.), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica* (pp. 23-52). Milano: Vita e Pensiero.

Game Science Teaching and Assessment: linee di ricerca e ipotesi progettuali per il lavoro dei docenti secondo la prospettiva neuroscientifica[1]

Liliana Silva
Ricercatrice - Università degli Studi di Messina
liliana.silva@unime.it

Alessandro Ciasullo
Ricercatore - Università di Napoli Federico II
alessandro.ciasullo@unina.it

1. *Game science* e lavoro dei docenti

Cosa lega la *Game Science* (da ora GS) al lavoro dei docenti? Occorre innanzitutto specificare che con GS s'intende una disciplina che indaga vari fenomeni legati alla nozione di «gioco», inteso sia come modello di comportamento strategico (cioè, processo decisionale interattivo) sia come sistema di regole e meccanismi per le attività ludiche. Diversi sono gli strumenti da adottare in tali processi, con l'influenza anche scientifica dell'acquisizione delle competenze.

Per fare questo occorre considerare la GS, quindi, vicina ai processi che legano il gioco all'apprendimento: l'orizzonte formativo, sempre più orientato alla mediazione con la società complessa e le sue sfide, sembra trovare nel gioco una potente possibilità di sollecitazione della matrice adattiva dei soggetti. Per questo motivo, l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione vengono interpretati alla luce delle neuroscienze, che interpretiamo secondo i principi dell'inclusione, ovvero la ricerca di tutto quanto permetta a ciascuno di raggiungere gli obiettivi prefissati, per esempio attraverso l'analisi dei canali sensoriali (Presti, 2016).

Altro principio fondamentale per questo ragionamento è la teoria del quattro pilastri di Deahene (2019): attenzione, coinvolgimento attivo, riscontro dell'errore, consolidamento come base del legame tra GS e apprendimento. Alla luce di questi pilastri, la GS affronta quindi tra le altre la tematica del gioco come strumento di apprendimento e ciò la collega al ruolo del docente, il quale esercita la funzione di mediatore e facilitatore dell'apprendimento degli studenti e della sua valutazione.

1 Benché il contributo sia frutto del lavoro congiunto dei due autori, A. Ciasullo ha redatto il paragrafo 2 e L. Silva i paragrafi 1 e 3.

2. Implicito ed esplicito: relazioni adattive trasformative

I processi di apprendimento sono scanditi da due principali caratteristiche: una dimensione implicita inconsapevole e una dimensione esplicita formalizzata (Santoianni, 2020; Ciasullo, 2019). Questi due aspetti convergono al fine di creare una fitta rete di relazioni tra input esterni (mediati dai processi percettivi, dalla loro successiva riorganizzazione mentale), e gli output prodotti dal soggetto (istintivi, cognitivi, emotivi, razionali, condizionati, organizzati).

Gli input stimolativi esterni possono assumere forme programmate, formali, strutturate, sequenziate, che dunque conferiscono agli apprendimenti un livello di formalizzazione di livello esplicito. Tuttavia, buona parte degli apprendimenti umani avvengono attraverso processi neuro-sinaptici e mentali inconsapevoli, automatici, "immediati" di livello implicito (Frauenfelder, Santoianni, 2003; Frauenfelder, Santoianni, Ciasullo, 2018).

L'implicito – agente attivo e costruttivo autonomo – si sostanzia come livello subliminale mentale, capace di svolgere il lavoro di raccordo e germogliamento epigenetico tra individuo e ambiente. La sua marcata "indicibilità", la difficoltà di descriverne con accuratezza le forme, è dovuta alla stretta correlazione tra capacità percettivo-elaborativa e meccanismi di funzionamento neuronale che nella loro complessa attività non sempre possono essere esplicitati attraverso le logiche formali di correlazione causa-effetto.

Una delle caratteristiche sostanziali dell'implicito è che la sua operatività si realizza svincolata dagli atti di coscienza soggettiva; agisce tenendo insieme l'apprendimento e la memoria implicita, la percezione subliminale, il ruolo dell'attenzione, l'impatto dei processi impliciti sulla risoluzione dei problemi e sulla creatività (Litman, Reber, 2005).

Sembrano così delinearsi caratteristiche che tengono insieme:

- i processi impliciti coinvolti nei processi estetici, nell'intuizione sociale, nella creatività, nell'acquisizione implicita della paura e di altre emozioni (Litman, Reber, 2005; Zizak, Reber, 2004; Weiss, Reber, Owen, 2008; Bennett, 2012; Frauenfelder, Santoianni, Ciasullo, 2018);
- le azioni di pensiero e fisiche espresse anche attraverso le abilità sensomotorie (Dimmock, Banting, 2009).

La conoscenza, che si realizza attraverso l'implicito e l'esplicito, sembra potersi così connotare secondo tre attributi che la rendono: situata in alcuni contesti socioculturali e territoriali specifici; distribuita tra i vari membri di una comunità d'apprendimento, anche quando mediata da sistemi digitali; incarnata nella dimensione fisico-organica che la esprime.

Questo ci consente di pensare ai sistemi di formazione attraverso tre logiche principali: quella spaziale, quella sociale e quella corporea. Tutte e tre queste caratteristiche concorrono a strutturarsi sia come elementi fondativi del processo apprenditivo sia come realizzazione esecutiva degli stessi. In tal senso, un processo

educativo può dirsi significativo se è in grado di coinvolgere il soggetto sollecitandone la matrice adattiva sia nei contesti reali che in quelli virtuali, ancor più quando gli stessi diventano sfidanti e coinvolgenti così come potrebbe avvenire attraverso una mediazione reale/virtuale incentrata su processi metodologici *game-based*.

3. *Game-based teaching and assessment*

L'insegnante svolge – nella prospettiva del *Game-based teaching* – un ruolo di facilitatore del lavoro di gruppo, secondo una prospettiva di *cooperative learning*. Tuttavia, mantiene anche allo stesso tempo la prospettiva metacognitiva. Fornisce la spiegazione, gradualmente e l'apprendimento sociale. L'insegnante, infine, si forma e questa formazione avviene anche all'interno dei processi di ricerca (vedi esempio di Ricerca-Formazione - Asquini, 2018).

Quando parliamo di *Game-based assessment*, facciamo riferimento a: a) valutare *il* gioco, ovvero effettuare una valutazione sullo strumento che viene utilizzato; b) valutare *con* il gioco, ovvero utilizzare il gioco come momento di valutazione. Questo approccio, pertanto, segue la prospettiva della valutazione come momento di apprendimento, ovvero dove lo studente, valutando, impara.

Ciò comporta un ulteriore aspetto rilevante, ovvero che valutando con il gioco si producono feedback (es. Ciani et al., 2020) che provengono dall'uso del gioco stesso o dalle scelte strategiche degli altri giocatori. La valutazione, pertanto, proviene direttamente dal gioco e dalla strategia di gioco. Questo approccio consente un aumento della motivazione, data dalla modalità di valutazione senza voti numerici, ma dove si tratta casomai di misurazioni (Anolli, Mantovani, 2011).

Possiamo concludere esplicitando alcune linee guida di quanto sintetizzato sin qui:

- ampliare il lavoro sulle neuroscienze, anche per mezzo dell'utilizzo di giochi di diversa natura, che permettano ai soggetti di mettere in funzione le strategie acquisite e di impersonare l'agito, che è anche pensato;
- lavorare sui processi formativi che mettano in gioco aspetti reali/digitali/virtuali, al fine di sperimentare diverse forme di esperienza anche corporea e sensoriale;
- utilizzare la complessità di una dimensione ludica come processo di apprendimento nei contesti formali, non formali e informali e secondo una prospettiva *lifelong learning*;
- gestire l'approccio ludico, mediato dall'approccio anche neuroscientifico, come strumento di insegnamento e di valutazione, affinché tali processi non solo possano favorire gli aspetti motivazionali, ma anche permettano di limitare gli effetti "disturbanti" degli stessi processi.

Bibliografia

Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Anolli L.M., Mantovani F. (2011). *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*. Bologna: Il Mulino.

Bennett E.E. (2012). *A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model*. Adult Education Research Conference.

Ciani A., Ferrari L., Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.

Ciasullo A. (2019). Brain Education Cognition. Il "ponte" tra educazione e neuroscienze. *Research Trends in Humanities - Education & Philosophy*, 6, 53-58.

Dehaene S. (2020). *Imparare: Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.

Dimmock J.A., Banting L.K. (2009). The influence of implicit cognitive processes on physical activity: how the theory of planned behaviour and self-determination theory can provide a platform for our understanding. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *2*(1), 3-22.

Frauenfelder E., Santoianni F. (Eds.). (2003*). Mind, Learning and Knowledge in Educational Contexts: Research Perspectives in Bioeducational Science*. Cambridge Scholars Publishing.

Frauenfelder E., Santoianni F., Ciasullo A. (2018). Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, *7*(1), 42-51.

Litman L., Reber A.S. (2005). *Implicit Cognition and Thought*. Cambridge University Press.

Presti D.E. (2019). *Fondamenti di neuroscienze*. Bologna: Il Mulino.

Santoianni F. (2020). Brain Based Education. La ricerca bioeducativa sperimentale. *RTH Res Trends Human*, 7, 28-33.

Santoianni F., Ciasullo A. (2018). Adaptive design for educational hypermedia environments and bio-educational adaptive design for 3D virtual learning environments. *Research on Education and Media*, *10*(1), 30-41.

Weiss S.M., Reber A.S., Owen D.R. (2008). The locus of focus: The effect of switching from a preferred to a non-preferred focus of attention. *Journal of sports sciences*, *26*(10), 1049-1057.

Zizak D.M., Reber A.S. (2004). Implicit preferences: The role (s) of familiarity in the structural mere exposure effect. *Consciousness and Cognition*, *13*(2), 336-362.

Autobiografia formativa e professioni educative. Un'indagine sulle credenze dei futuri docenti di scuola primaria[1]

Valeria Tamborra
Ricercatrice - Università degli Studi di Bari
valeria.tamborra@uniba.it

Michele Baldassarre
Professore Ordinario - Università degli Studi di Bari
michele.baldassarre@uniba.it

1. Introduzione

Nel sistema formativo inteso nel suo complesso, il docente rappresenta la figura chiave cui viene socialmente attribuita la responsabilità del successo o insuccesso dei suoi principali stakeholders, gli studenti e, dunque, dell'intero sistema in sé (Derakhsham et al., 2020). La professione del docente, inoltre, si pratica in relazione: "il possesso di modelli di comportamento orientati a un'efficace gestione dei rapporti interpersonali rappresenta un'importante competenza che permette di affrontare adeguatamente le diverse situazioni che possono presentarsi in ambito scolastico" (Pedditzi, Nonnis, 2009, p. 82). La relazione educativa è il nucleo fondante di ogni azione formativa (Marashi, Assgar, 2019). Infine, una componente essenziale dell'azione educativa è la percezione di autoefficacia del docente accompagnata da credenze positive verso gli studenti e il sistema educativo nel suo complesso. Le credenze dei docenti hanno, infatti, un'influenza profonda sulle loro pratiche (Greenier et al., 2021).

Assieme, questi fattori connotano la professione docente come fortemente impattante sotto il profilo emotivo. Per queste ragioni i docenti risultano essere particolarmente vulnerabili al fenomeno del *burnout*. Maslach e Leiter (1997) definiscono il burnout come uno stato psicologico caratterizzato da una ridotta percezione di autoefficacia, esaurimento emotivo e depersonalizzazione. Gli autori, inoltre, richiamando il costrutto di *Work Engagement* (WE), definito da Schaufeli et al. (2002) come uno stato d'animo positivo legato al lavoro caratterizzato da

1 Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intero impianto dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi "1. Introduzione" e "3. Conclusioni"; a Valeria Tamborra la scrittura dei paragrafi "2. Il laboratorio di autobiografia formativa" e "2.1. La professione docente percepita dai futuri maestri".

dedizione e concentrazione, pongono i due concetti (quello di burnout e di WE) agli estremi opposti di un continuum all'interno del quale un docente si posiziona relativamente al suo livello di soddisfazione e coinvolgimento verso il proprio lavoro.

Queste premesse portano la ricerca pedagogica a codificare dispositivi che possano rappresentare un sostegno alla professionalità del docente. Il presente contributo avanza la proposta metodologica della ricognizione biografica quale strategia di *sense-making* volta a rintracciare e ricostruire la trama vitale del professionista della formazione richiamando la sua identità narrativa. La pratica autobiografica è un metodo ricognitivo che mira a identificare apicalità, attribuzioni cognitive e salienze relazionali (Baldassarre et al., 1999).

2. Il laboratorio di autobiografia formativa

Allo scopo di indagare l'influenza del metodo autobiografico sulle credenze legate alla professione docente, è stato somministrato un questionario a un gruppo di 183 studenti del secondo anno di Scienze della Formazione Primaria che hanno frequentato dieci ore di laboratorio di autobiografia formativa nell'ambito dell'insegnamento di Metodologia della ricerca educativa e didattica.

Il laboratorio è stato organizzato in cinque incontri da due ore:

- presentazione del metodo dell'autobiografia formativa e sue basi teoriche;
- attività laboratoriali di ricognizione autobiografica: il passato. Ricostruzione delle tappe fondamentali del proprio percorso formativo;
- attività laboratoriali di ricognizione autobiografica: i mentori. I "maestri" che hanno influenzato significativamente il proprio percorso di crescita;
- attività laboratoriali di ricognizione autobiografica: il futuro. Proiezione nel proprio futuro professionale;
- attività laboratoriali di chiusura: la rete. Sciogliere i nodi irrisolti nel proprio presente e costruire una rete sociale di supporto.

A conclusione delle attività è stato somministrato un questionario semi-strutturato composto da 24 domande elaborate allo scopo di indagare alcuni aspetti legati alla percezione della professione docente e la validità del metodo autobiografico. Di seguito sono riportate alcune risultanze emerse dall'analisi dei dati raccolti.

2.1 *La professione docente percepita dai futuri maestri*

In questa sede vengono presentati i risultati relativi a tre quesiti riferiti al modo in cui gli studenti percepiscono la professione del docente di Scuola Primaria e l'influenza che il percorso di autobiografia frequentato ha avuto su questa percezione.

I grafici presentati in Figura 1 e 2 mostrano le risposte ottenute in merito a come gli studenti immaginassero la professione dell'insegnante prima e dopo l'iscrizione al corso di laurea. Dai dati emerge che prima dell'iscrizione il 42% degli studenti riteneva l'insegnamento una professione complessa, il 20% come una professione semplice e il 17% come un lavoro sicuro. Questa configurazione è cambiata dopo l'iscrizione, convergendo nella percezione dell'insegnamento come una professione complessa per il 94% degli studenti.

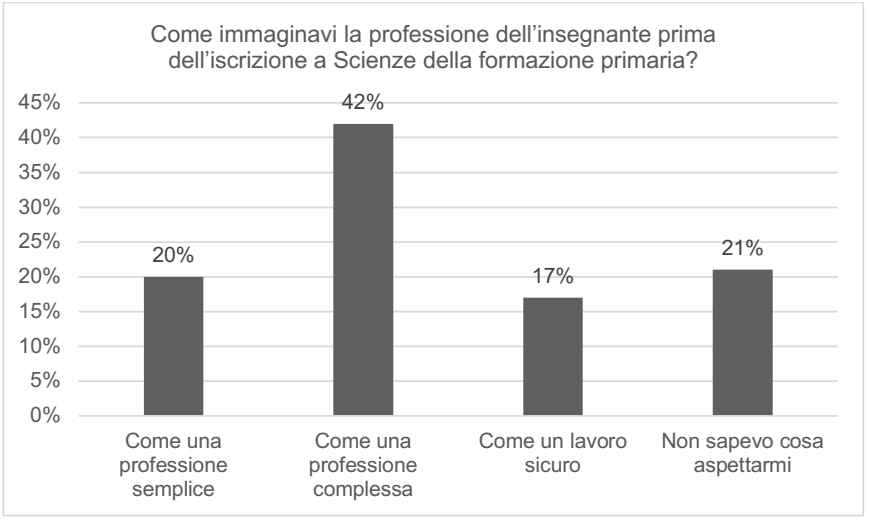


Fig. 1: Percezione della professione prima dell'iscrizione al corso di laurea

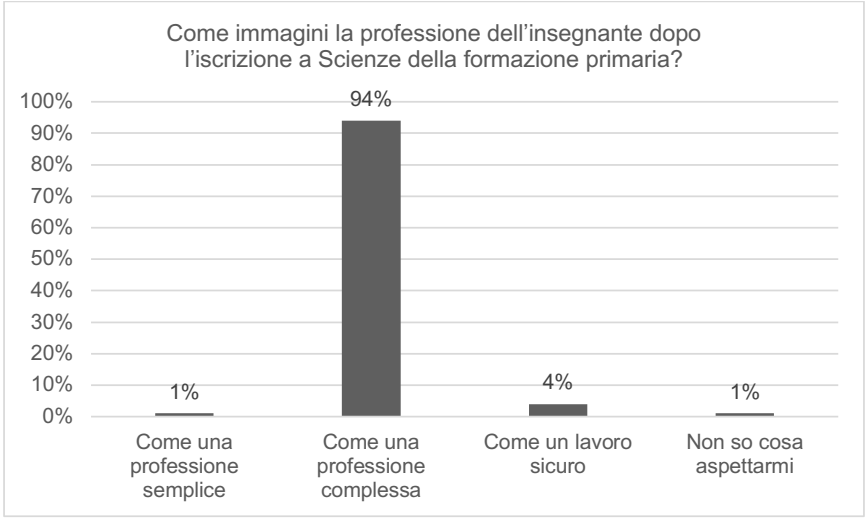


Fig. 2: Percezione della professione dopo l'iscrizione al corso di laurea

In merito all'influenza che il percorso di autobiografia ha avuto sulla percezione della professione, la Tabella 1 riassume le risposte aperte fornite dagli studenti.

In che modo l'attività laboratoriale ha cambiato il tuo modo di considerare la professione docente? *Categorie risposte*	**Fr.**	**%**
Mi ha fatto capire quanto in questa professione siano importanti le emozioni e l'autoriflessione	69	38%
Sono diventata più consapevole su cosa vuol dire essere docente e sul tipo di insegnante che voglio diventare	60	33%
Mi ha permesso di capire che la relazione con gli alunni non si determina esclusivamente nell'azione dell'insegnamento ma soprattutto nel prendersi cura nell'instaurare un rapporto basato sulla fiducia, l'umanità, l'ascolto e l'accoglienza	41	22%
Mi ha permesso di capire quanto sia importante la relazione con i colleghi che va vissuta nei termini di fiducia, ascolto e condivisione	34	18%
Mi ha fatto capire che per essere un buon insegnante bisogna prima di tutto avere cura di sé stessi	27	15%
Non ha cambiato il mio modo di considerare la professione	26	14%
Sono più convinta e sicura di voler essere un'insegnante	14	7%
Mi ha permesso di capire che gli insegnanti hanno bisogno di raccontarsi	11	6%

Tab. 1: Categorizzazione delle risposte fornite dagli studenti al quesito

Come è possibile osservare, il 38% degli studenti ha riferito che il percorso frequentato ha consentito di sviluppare maggiore consapevolezza sull'importante ruolo giocato dalle emozioni nelle professioni educative, il 33% ha riferito di aver acquisito maggiore consapevolezza sul tipo di professionista che vuole diventare, il 40% ha riportato di essere diventato più consapevole dell'importanza di instaurare relazioni umane connotate da fiducia e ascolto sia con gli alunni che con i colleghi; infine, il 15% ha riferito di aver compreso l'importanza per il docente di curare il proprio benessere personale.

3. Conclusioni

Le professioni educative sono profondamente influenzate da una dimensione personale, esperienziale ed emotiva. Il dispositivo metodologico dell'autobiografia formativa crea uno spazio e un tempo per attivare la dimensione della riflessività del professionista della formazione. Riconoscendo la complessità del sistema e dei processi formativi, risulta infatti necessario ricorrere a tale esperienza ricostruttiva e al tempo stesso generatrice di adultità: l'identità si consolida a partire dal rag-

giungimento di una consapevolezza della propria storia vissuta attraverso una riflessione autobiografica (Cambi, 2002).

Nella prospettiva del *lifelong learning,* la storia formativa del professionista della formazione si delinea in maniera ciclica e continua, generando in esso il bisogno di ricorrere a strumenti che permettano di custodire il significato della propria memoria formativa e personale.

L'autobiografia formativa si esplica in attività di scrittura e racconto orale volte a ripercorrere le dinamiche evolutive e formative della propria storia per coglierne il significato e la ricaduta professionale. Ricostruendo il proprio passato formativo, il docente comprende e accetta il presente per riprogettare il proprio futuro professionale. Le narrazioni di sé costituiscono, infatti, un potente strumento formativo per costruire identità e appartenenza, provocando un impatto autentico sull'agire professionale (Mannese, Ricciardi, 2016). Nell'ambito della sperimentazione condotta, che ha coinvolto 183 futuri docenti in un laboratorio di autobiografia formativa, gli studenti hanno dichiarato di considerare l'autobiografia formativa un valido strumento a supporto della professionalità docente. A seguito dell'esperienza vissuta, peraltro, emerge come il laboratorio abbia cambiato la percezione negli studenti della professione docente per il 79% di essi, portando alla luce il valore dell'intreccio delle dimensioni temporali nella propria storia formativa e professionale.

Quanto sperimentato con gli studenti rappresenta la base di una successiva fase della ricerca in cui il metodo sarà sperimentato con i docenti in servizio, con il fine di mettere in luce l'impronta biografica dell'itinerario educativo sullo sviluppo e sullo stato professionale e studiare l'efficacia del dispositivo di autobiografia formativa a sostegno della professionalità docente.

Bibliografia

Baldassarre V.A., Di Gregorio L. (1999). *La vita come paradigma. L'autobiografia come strategia di Ricerca-Form-Azione*. Bari: Edizioni dal Sud.

Cambi F. (2022). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Derakhshan A., Coombe C., Zhaleh K., Tabatabaeian M. (2020). Examining the roles of continuing professional development needs and views of research in English language teachers' success. *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ), 24* (3).

Greenier, V., Derakhshan A., Fathi J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System,* 97.

Mannese E., Ricciardi, M. (2016). Per una pedagogia dell'Ascolto: raccontare per conoscersi. *MeTis*, VI(I).

Marashi H., Assgar F. (2019). EFL teachers' effective classroom management and learners' anxiety and learning strategies. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *7* (2), 65-82.

Maslach C., Leiter M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pedditzi M.L., Nonnis M. (2009). Competenze relazionali e burnout dei docenti: alcuni risultati di ricercar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, XXI* (1), 81-87.

Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 66* (4), 701-716.

Fare ricerca e azione con gli insegnanti. Scuola e università come comunità in ricerca[1]

Beate Weyland
Professoressa Associata - Libera Università di Bolzano
beate.weyland@unibz.it

Andrea Zini
Ricercatore - Libera Università di Bolzano
andrea.zini@unibz.it

1. Fare ricerca con la scuola fra spazi e didattiche

Cesare Scurati in *Pedagogia della Scuola*, un libro che ha appena compiuto 25 anni e che non smette di essere un punto di riferimento per chi si occupa dei processi trasformativi del sistema scuola, scrive: "La scuola è una comunità educante in ricerca che non rinuncia all'educazione ai valori (etica della giustizia, altruismo, diligenza, rispetto della dignità dell'uomo e fonti ultime della moralità)" (Scurati, 1997, p. 192). I processi trasformativi sono connaturati ai contesti educativi: si coltiva il potenziale umano e questo impegno attualmente si presenta come altamente complesso e dinamico.

Con questo contributo intendiamo presentare alcune riflessioni metodologiche intorno a un percorso di accompagnamento allo "sviluppo della scuola" (Schratz, Steiner Löffler, 1999) che si occupa di definire le trame di possibili trasformazioni legate a questioni riferite all'etica, ai valori, al bene comune della scuola. Inscenare il fatto educativo, infatti, consiste fondamentalmente in un lavoro di comprensione e quindi di creazione delle condizioni perché la triangolazione tra insegnante, allievo e conoscenza dia spazio al contesto, al vasto mondo che contiene tutto il sapere esperienziale, cognitivo, relazionale.

Partendo dall'immagine di docente professionista come individuo che possiede un "bagaglio eterogeneo di orientamenti, modi di porsi, strumenti concettuali, a cui si correlano più specifiche procedure, formati o strategie di intervento, che si sono messi in luce attraverso molteplici esperienze" (Calvani, 2000, p. 125), l'obiettivo è quello di supportare la professione docente in un processo di implementazione-modifica di modelli stereotipati e sviluppo di nuove competenze. Questa prospettiva implica di pensare al docente come a un "professionista che cresce in professionalità attraverso una riflessione più ampia e organizzata sul proprio lavoro e sul contesto in cui la sua azione si inserisce" (Felisatti, Mazzucco, 2013, p. 56) e che, come afferma Luigina Mortari, sviluppa le abilità e le compe-

1 Beate Weyland è autrice del primo paragrafo, Andrea Zini è autore del secondo.

tenze necessarie per "fare del proprio agire l'oggetto di una indagine rigorosa e di una riflessività continua, ossia […] fare ricerca per costruire valide teorie della pratica educativa" (Mortari, 2011, p. 19).

A partire da un percorso di ricerca avviato nel 2012 presso la Libera Università di Bolzano sulla relazione tra pedagogia e architettura nel processo di progettazione degli edifici scolastici (Weyland, Attia, 2015; Weyland et al., 2019; Weyland, 2021; Weyland, Falanga, 2022), oggi interpretato dal laboratorio interdisciplinare EDEN, *Educational Environments with Nature*, tra il 2016 e il 2018 è nata una attività di supporto consultivo alle scuole che coniugava il bisogno di qualificare gli spazi fisici della scuola con la necessità di aggiornare le pratiche didattiche e di sviluppare l'organizzazione scolastica.

Da queste esperienze è sorta l'idea di veicolare tramite l'università proposte di accompagnamento allo sviluppo della scuola attraverso percorsi di ricerca-formazione (Asquini, 2018) sul processo di progettazione insieme pedagogico-didattica e architettonica degli ambienti in cui inscenare la relazione educativa, al quale partecipano professionisti dell'istruzione, della ricerca educativa, dell'architettura e del design, dell'amministrazione locale. Tra il 2019 e il 2022 ben 24 comunità scolastiche hanno stretto convenzioni di ricerca-formazione con l'università, circa 8 si trovano in Trentino Alto Adige, mentre le altre sono distribuite sul territorio tra Torino, Melfi, Bergamo e Modena, Tortoreto e Cornaredo, Verona e Milano.

In questi processi sono gli enti scolastici stessi a diventare committenti di ricerca e a porre i docenti nel ruolo di co-ricercatori sul campo, al fine di superare il noto divario che sussiste tra gli esiti della ricerca accademica e la loro incidenza in contesti scolastici-istituzionali (Scurati, Zanniello, 1993; Vannini, 2018). Come ricorda Paolo Calidoni (2021), è proprio Scurati che valorizza questa tipologia di ricerca per la sua estensione e flessibilità metodologica e per la capacità di incidere sugli aspetti motivazionali (i perché della ricerca) e relazionali (i rapporti, le comunicazioni, la diffusione dei risultati).

Il successo di questi interventi ha consentito la nascita del laboratorio interdisciplinare EDENLAB, che accoglie le richieste di supporto per l'innovazione insieme spaziale e didattica della scuola, ma che si pone anche l'obiettivo di elaborare gli opportuni strumenti metodologici e di ricerca che permettano di monitorare i processi per trarne dati utili anche alla comunità accademica.

Oltre a sensibilizzare i docenti su quella che Luigina Mortari (2007) definisce "postura del ricercatore" nella sua pratica quotidiana, lo sforzo che si sta mettendo a punto è infatti quello di elaborare un programma di ricerca che faccia convergere i dati raccolti dalle diverse collaborazioni sui tre momenti che Elisabetta Nigris (2018) descrive come centrali: co-situare la ricerca, ossia individuare un obiettivo comune e rilevante per tutti i soggetti coinvolti; individuare il disegno, che deve essere concordato, in base all'*expertise* di ciascuno, sia dai docenti, che forniscono i dati, sia dai ricercatori, che assumono la responsabilità delle metodologie e degli strumenti di ricerca; discutere e co-costruire l'analisi e la sintesi dei dati, al fine di stabilire l'efficacia delle azioni di cambiamento intraprese.

2. Appunti metodologici

La definizione di un tale programma richiede di affrontare questioni metodologiche che accomunano quanti, all'interno della comunità scientifica, sono impegnati a promuovere l'efficacia dei progetti condotti secondo approcci alla ricerca empirica che prevedono forme di interazione tra ricercatori e pratici orientate "alla trasformazione dell'agire educativo, e alla promozione della riflessività dell'insegnante" (Cardarello, 2018, p. 49), ovvero a verificare che essi producano, da un lato, innovazioni congruenti con i problemi posti all'origine del processo e, dall'altro, "presso gli attori gli auspicati cambiamenti significativi" (Nigris, Cardarello, Losito, Vannini, 2020, p. 232), nonché "dati di ricerca rilevanti in assoluto (cioè non limitatamente a un gruppo di insegnanti che la praticano), e funzionali al progresso della conoscenza" (ivi, p. 230) sui temi oggetto di ricerca condivisa. Questo richiede, in primo luogo, che il processo di generazione del cambiamento sia messo a fuoco e che si costruisca un modello per la classificazione dei risultati apprezzabili nella molteplicità dei progetti e in un arco temporale che si estenda anche oltre la durata dell'intervento.

I progetti di cui ci occupiamo in questa sede hanno seguito alcuni passaggi fondamentali (per una descrizione dettagliata si veda Weyland, Falanga, 2022, pp. 167-173). Alle prime fasi di sensibilizzazione, ascolto (raccolta di informazioni sullo status quo, i bisogni e i propositi) e visite sul campo ad altre scuole, seguono fasi in cui l'attivazione degli attori coinvolti prende la forma di workshop generativi, in cui in primo luogo viene sviluppata l'idea degli spazi più significativi per ogni gruppo di interessati (insegnanti; cittadini, genitori e amministratori; bambini e ragazzi) secondo un metodo ispirato al "pattern language" dell'architetto e teorico della progettazione Christopher Alexander (1977), per poi procedere alla modellizzazione, ovvero alla realizzazione di un artefatto capace di descrivere le qualità della scuola secondo il punto di vista di ciascun gruppo. Questo percorso conduce alla redazione di schemi funzionali degli spazi e del *concetto pedagogico*, un documento "a partire dal quale si stabiliscono sia le azioni riguardanti gli interventi architettonici o di arredo, sia i progetti di sperimentazione", fase conclusiva del percorso, finalizzati "a mettere alla prova le proposte formulate e a verificare la possibilità di implementare nuove metodologie didattiche, nuove organizzazioni dell'orario, nuovi usi degli spazi" (ivi, p. 170) in modo controllato con uso di strumenti di monitoraggio e di documentazione. L'impegno attuale del gruppo di ricerca consiste nel mettere a punto un modello per la classificazione dei risultati fondato su categorie condivise nella ricerca, ovvero comparabili, in grado di descriverne in modo esaustivo le principali dimensioni che attengono all'ambiente fisico della scuola (con riferimento a indicatori di qualità progettuale, educativa-didattica, funzionale, estetica, percettiva e simbolica), alle risorse personali degli attori (in primo luogo lo sviluppo e la pratica professionale degli insegnanti) e all'ambiente sociale (il cambiamento organizzativo e l'interazione con altri gruppi interessati).

Bibliografia

Alexander C., Ishikawa S., Murray S. (1977). *A Pattern Language. Towns. Buildings. Construction*. New York: Oxford University Press.

Asquini G (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive.* Milano: FrancoAngeli.

Calidoni P. (2021). Al servizio della formazione continua. In P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.

Nigris E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 27-40). Milano: FrancoAngeli.

Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*, *12*(2), 225-237.

Schratz M., Steiner-Löffler U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz-Verlag. (Trad. it. *La Scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*, 2001, Brescia, La Scuola).

Scurati C., Zanniello G. (Eds.). (1993). *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.

Vannini I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.

Weyland B., Attia S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.

Weyland B., Falanga M. (2022). *Didattica della scuola: spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Milano: Guerini.

Weyland B., Stadler-Altmann U., Galletti A., Prey K. (2019). *Scuole in movimento tra pedagogia, architettura e design*. Milano: FrancoAngeli.

Weyland B. (2021). Per un'architettura pedagogica. In P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*. Milano: FrancoAngeli.