Sessioni Parallele

Sessione I
I lati oscuri del lavoro.
Educazione alla cittadinanza e sfide educative alle forme di disumanizzazione del lavoro

Relazione introduttiva
Riccardo Pagano

Interventi

Cosimo Abene
Monica Amadini
Angela Arsena
Marinella Attinà, Nunzia D'Antuono
Vito Balzano
Michele Caputo
Giancarlo Costabile
Francesca Dello Preite
Alessandro Ferrante, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
Paola Martino
Sara Nosari
Anna Paola Paiano
Alessandro Tolomelli
Roberto Travaglini

Relazione introduttiva

Lavoro e diritti umani. Dal πόνος all'ἀξίωμα per una pedagogia neoumanistica della πρᾶξις

Riccardo Pagano
Professore Ordinario - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
riccardo.pagano@uniba.it

Per affrontare in breve tempo un tema che solleva questioni e problematiche di grande rilevanza, come quelle oggetto della nostra sezione di lavoro, metodologicamente anziché ispirarmi a una logica discorsiva, mi limiterò a evidenziare categorie fondanti l'argomento di cui dibattiamo e che, a mio parere, sono ineludibili.

1. Il "problema lavoro"

Il taglio metodologico scelto mi porta subito ad affrontare il problema lavoro movendo dall'assunto costituzionale non sempre, in verità, tenuto adeguatamente in conto e che all'art. 1, primo capoverso, così recita: "L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro".

Cerchiamo di vedere che cosa effettivamente vuol dire questo punto di avvio fondamentale della Costituzione.

Si tratta di uno dei principi valoriali posti a fondamento dell'Italia repubblicana, principi che il costituente volle inserire direttamente nella Carta e non in un preambolo a parte come, invece, è per altre Costituzioni (Urbinati, 2017).

Se soffermiamo l'attenzione sull'*incipit* dell'art. 1 della nostra Carta costituzionale notiamo che il lavoro è posto sullo stesso piano della forma democratica della nostra repubblica. Il lavoro è, infatti, ritenuto come il mezzo più idoneo per garantire l'uguaglianza dei cittadini e per permetterne il pieno sviluppo personale. I Padri costituenti hanno, quindi, voluto affermare che l'organizzazione politica, economica e sociale della Repubblica ha per fondamento essenziale il lavoro: qualsiasi lavoro, manuale e/o intellettuale.

I principi di uguaglianza e sviluppo personale legati al lavoro trovano nella pedagogia di ispirazione democratica la possibilità di esprimere tutta la loro potenzialità.

Del ruolo della pedagogia e della sua importanza non solo scientifica, ma anche civile e politica, finalmente la stampa nazionale se ne è accorta a seguito degli interventi del Presidente della Repubblica, Mattarella. Un editoriale apparso sul "Corriera della Sera" del 12 gennaio 2023 a firma di Massimo Franco è intitolato "Una pedagogia culturale per garantire l'Italia". Il Presidente secondo Massimo

Franco fa "opera di pedagogia culturale, prima che politica" quando ripetutamente richiama l'attenzione sul rispetto dei diritti umani.

E così veniamo a una questione che non solo coglie in pieno l'oggetto del nostro incontro, ma addirittura ne amplifica il senso e il significato più autentico.

Da un'attenta disamina del rapporto esistente tra lavoro e diritti umani si può dedurre che entrambi sono posti sullo stesso piano. Non a caso il primo capoverso dell'art. 23 della dichiarazione dei diritti umani così recita: "Ogni individuo ha diritto al lavoro, alla libera scelta dell'impiego, a giuste e soddisfacenti condizioni di lavoro ed alla protezione contro la disoccupazione" (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948).

Come possiamo notare, si parla di diritto al lavoro e soddisfacenti condizioni di lavoro.

Siamo a conoscenza, però, che entrambi i principi sono oggi poco riconosciuti perché è negato a molti il diritto al lavoro così come in molti casi non sono garantite soddisfacenti condizioni di lavoro.

Secondo le rilevazioni dell'INAIL che vengono fatte a ottobre di ogni anno le denunce di infortunio sul lavoro con esito mortale presentate all'Inail entro lo scorso mese di ottobre 2022 sono state 909, 108 in meno rispetto alle 1.017 registrate nei primi 10 mesi del 2021, ma in quel numero erano compresi i morti sul lavoro affetti da Covid.

È un numero molto alto che non fa assolutamente onore a una nazione come l'Italia.

I lati oscuri del lavoro, dunque! Ce ne sono tanti, molti, troppi. A noi, a livello pedagogico, riguardano innanzitutto gli aspetti educativi legati al lavoro ai fini della piena realizzazione della persona, del suo sviluppo integrale e organico.

Nel corso degli ultimi anni la letteratura pedagogica e didattica ha soffermato l'attenzione sulle competenze da acquisire con l'insegnamento-apprendimento scolastico. Sono usciti volumi e articoli su didattica per competenze, progettare per competenze, competenze chiave, di base e via dicendo[1].

Anche i documenti ministeriali, le *Indicazioni nazionali*, abbondano di "traguardi per lo sviluppo delle competenze che rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio"[2].

1 Visto l'enorme numero di volumi che trattano di Pedagogia e didattica per competenza/e per evitare di commettere errori di omissioni, preferisco non riportare alcun titolo. Pertanto, rinvio ai cataloghi delle principali case editrici.

2 La fonte principale delle Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola secondaria di primo grado è il D.M. n. 254 del 16 novembre 2012, pubblicato sulla "Gazzetta Ufficiale" n. 30 del

Come notiamo siamo, a mio parere, sulla scia di una contraddizione pedagogica molto forte.

Le competenze dovrebbero garantire il rispetto sia del diritto al lavoro sia contrastare la disumanizzazione del lavoro. È proprio così? Ne dubito fortemente! Non perché io metta in dubbio l'importanza delle competenze nella scuola, ma solo che non vedo una pari attenzione al discente come uomo in sé e per sé.

L'asse si è spostato sul funzionalismo (devi saper fare questo) più che sulle domande realmente pedagogiche che riguardano l'umano dell'uomo e che rispondono alla domanda: chi è l'uomo e quali sono i suoi bisogni? (tra gli altri: don Bosco, Hessen, Ducci, Acone, Granese, Laneve, Malavasi).

La dicotomia tra funzionalismo e competenza umana "troppo umana" è, senza dubbio, di grande rilevanza, è un tema che necessiterebbe di ben altro spazio e tempo. Tuttavia, anche se in maniera certamente non esaustiva non lo si può eludere. Si parla tanto di crisi della scuola, ma non si è in grado di andare nel profondo e quando poi si mettono in relazione i disallineamenti tra domanda e offerta di lavoro e si chiama in causa la scuola, ci si limita a considerare i profili dei curricula scolastici e non i valori in essi presenti e che dovrebbero riguardare l'umano dell'uomo, l'umanizzazione dell'uomo, anche attraverso il lavoro.

Se il problema delle morti sul lavoro è di competenza soprattutto politica perché si dovrebbero mettere in atto tutte le garanzie possibili, la questione dell'essere lavoratore riguarda la pedagogia che mai deve rinunciare a guardare l'educabilità dell'uomo nella complessità (Pagano, 2018).

2. Pedagogia dell'umano

Questa curvatura sulla concettualizzazione dell'uomo potrebbe far pensare a una deriva teoretico/metafisica, ma non è così. E lo voglio dimostrare. Gli studi su Gramsci mi hanno orientato verso una dimensione storicistica dell'uomo come realtà. In questa visione estremamente realistica dell'uomo si deve collocare, a mio parere, la riflessione dell'uomo-lavoratore da tenere presente a fondamento di tutti i programmi scolastici e/o educativi in senso più lato. L'uomo non può essere staccato dalla natura, dalla materia, non si può arbitrariamente dividere il soggetto dall'oggetto e viceversa. Se così si facesse si cadrebbe nell'astrattismo privo di senso. È l'uomo costruttore della realtà, della cultura. È l'uomo un individuo concreto, attivo in quelle determinazioni che lo rendono umano. Come vediamo, l'umano è il punto di arrivo e non di partenza. L'umano è il frutto dei rapporti sociali intessuti dall'uomo. L'uomo è, dunque, una serie di rapporti attivi con i quali costruisce la sua vita e quella collettiva. Educare alla cittadinanza vuol dire educare politicamente l'uomo. Tra le attività dell'uomo il lavoro rappresenta un punto fon-

5 febbraio 2013 (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione).

damentale per la sua umanizzazione. Dobbiamo distinguere tra "uomo-capitale" e "uomo-lavoro", sul piano pedagogico la opzione deve ricadere su "uomo-lavoro" perché solo l'uomo lavoratore realizza se stesso nel consesso civile.

Stiamo attenti, però, un'educazione imperniata sull'attività pratica, solo su di essa, è limitante per l'uomo. L'educazione deve tendere a una formazione che sia sempre teorico-pratica e questo perché il momento intellettuale non deve mai essere staccato dall'azione, dall'agire, dal fare e viceversa. Il moderno operaio deve essere sintesi di teoria e pratica anche perché con le scoperte scientifiche sempre più raffinate e con una tecnologia sempre più specializzata non è possibile operare soltanto senza pensare. In questo modo si esce dal lavoro servile e si creano lavoratori come cittadini consapevoli di diritto cittadinanza.

Voglio chiudere questo mio breve intervento con alcune riflessioni che inevitabilmente impegneranno la pedagogia in un futuro quantomai prossimo.

In un'intervista al "Sole 24 Ore", 15 gennaio 2023, il presidente di Microsoft Italia, Bradford Lee Smith, ha parlato della nascita di una nuova intelligenza artificiale, la Open AI, che definisce la più promettente. Ciò che è di estrema rilevanza nonché di grande interesse di ricerca è quanto afferma il presidente Lee Smith in riferimento a principi etico-critici che riguardano l'educazione e, dunque, gli interessi di sviluppo dei singoli e della collettività, della Nazione intera. Le domande che pone Lee Smith dovremmo porgerle noi. Egli si chiede: "come creare principi etici per far sì che AI lavorerà per servire i valori umani?". E poi fa riferimento alla "Rome Call For AI ethics" un documento promosso dal Vaticano e sottoscritto dalle tre religioni abramitiche nel quale si sottolinea il pericolo della disumanizzazione dell'uomo e la perdita della sua centralità. Lee Smith risponde a questo richiamo di umanizzazione facendo appello alla filosofia occidentale la quale, egli sostiene, ci offre una grande opportunità nella prospettiva della centralità dell'uomo.

Ebbene, cari colleghi, concludo con un richiamo e una sollecitazione a non abbandonare mai gli studi sulla filosofia dell'educazione la quale è, oggi, poco curata forse perché poco spendibile nel mercato pedagogico/educativo (reclutamento insegnanti, TFA e via dicendo). Senza di essa la riflessione pedagogica è priva di quegli elementi che consentono di guardare l'uomo nella sua totalità, ovvero l'uomo cittadino, lavoratore, genitore, figlio ecc.

Bibliografia

Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
Pagano R. (2018). La pedagogia metafisica come "scienza prima" dell'educazione. *Formazione, lavoro, persona*, *8*(23), 35-45.
Urbinati N. (2017). *Costituzione italiana: articolo I*. Roma: Carocci.

Cittadinanza digitale e cittadinanza attiva: diritti e vulnerabilità sociale

Cosimo Abene
Ricercatore (RTDa) - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
nicoabene@gmail.com

Se educare alla conoscenza della rete non può che essere educare alla legalità, ai diritti e ai doveri della rete e in rete e se educare alla cittadinanza digitale e ai suoi diritti nella sfera pubblica e privata, alla democrazia elettronica come forma inedita di partecipazione e di autodeterminazione, vuol dire attenzione anche e soprattutto a categorie sociali vulnerabili e svantaggiate, progettarne impieghi pratici e operativi non può che essere la conseguenza di un serio impegno conoscitivo della realtà digitale e delle sue matrici sociali (Rodotà, 2014).

Una parzialità conoscitiva sembra governare invece l'analisi pedagogica dell'universo dei social media, delle negatività insite nell'uso strutturale dello strumento digitale, come pure nella riconosciuta centralità nella vita sociale e cognitiva dell'individuo contemporaneo[1]. Voglio dire che non basta sottolineare ed elaborare criticamente livelli anche avanzati della fenomenologia dei digital media, se si sottrae alla stessa analisi la critica del modello di sviluppo della società, la sua ristrutturazione neocapitalistica che ne costituisce la base e il fondamento. Descrivere cioè i social media come un universo sovrastrutturale svincolato dalla struttura economica della società, dal capitalismo digitale e della sorveglianza, dalla datizzazione invasiva della nostra vita per il profitto, ultima frontiera della merce e del mercificabile per controllarci come consumatori di beni superflui e nei nostri orientamenti politici e sociali. Perché è evidente che il controllo mentale, la riprogrammazione del comportamento e il cambiamento nella percezione della realtà e la sua integrale virtualizzazione nel regno della sottocultura e della stupidità istituzionalizzata, il primato della tecnica inteso come primato del funzionale sull'infunzionale nelle relazioni umane, è conseguenza ed espressione diretta della struttura economica della società e non della sovrastruttura digitale che la governa. Perché è evidente che non basta infine la sola consapevolezza della dittatura dei dati e delle sue matrici economiche per ricomporre spontaneamente l'unità della conoscenza contro la sua parzialità, se l'attenzione resta spostata sugli strumenti

1 Per un'analisi storica e diacronica dell'evoluzione dei mezzi di comunicazione e delle problematiche antropologiche connesse al loro utilizzo, dalla oralità alla scrittura e alla stampa, dai media elettronici ai media digitali, i mezzi di comunicazione informatizzati, cfr. Biscaldi A., Matera V., 2021.

della struttura economica, senza metterla in discussione nel suo complesso, e non nella sola incarnazione digitale, come incidente di percorso di un modello di sviluppo altrimenti indiscutibile e perfetto. È un fatto che letture anche avanzate delle articolazioni interne all'economia digitale dei nuovi media come potenti catalizzatori e strumenti della precarizzazione del lavoro a ogni livello e non solo informatico, a vantaggio delle spropositate concentrazioni di capitali di un manipolo di imprenditori della rete e della conseguente manipolazione e svalutazione della coscienza sociale e democratica, si siano inevitabilmente scontrate con questo equivoco di fondo (Lanier, 2018; Tennenini, 2019). Quasi fosse possibile immaginare che non è il capitalismo come società dei consumi a renderci infelici e aggressivi, e a degradare i nostri comportamenti, ma la sua incarnazione digitale e i suoi strumenti sovrastrutturali deputati a manipolarci.

La premessa è indispensabile nel valutare il fallimento delle politiche occupazionali dell'economia digitale, perfino nella dimensione strutturale del suo sommerso, e nei confronti di categorie sociali vulnerabili. Perché se migliorarne le competenze digitali significa migliorarne l'inclusione e la cittadinanza attiva, significa favorire dinamiche positive nel mercato del lavoro, significa migliorarne integrazione e comunicazione all'altezza del presente tecnologico, vero è che nei loro confronti il digitale ha funzionato finora come strumento di esclusione sociale, piuttosto che di inclusione. Premesso che educare alle competenze digitali significa educare all'acquisizione permanente di strumenti tecnici e di capacità critiche nel loro utilizzo, tanto più necessaria quanto più indispensabili quelle competenze per accedere ai servizi di una società moderna e alle sue reti di relazioni, che non si sono solo sovrapposte, ma piuttosto sostituite a quelle tradizionali, e tanto più necessaria nei confronti di categorie sociali sensibili e già emarginate di fatto in vari modi dalle dinamiche della società civile, ebbene l'incerta programmazione di strategie operative in questo senso è un oggettivo ostacolo all'esercizio della cittadinanza attiva e del diritto al lavoro dei vulnerabili. Soprattutto degli anziani, burocraticamente già espulsi dal mondo del lavoro e dalla società a prescindere dalle loro motivazioni, passioni e tenuta fisica e psicologica. Perché se la vecchiaia può essere considerata "un grande e irrisolto, difficile da risolvere, problema sociale, non solo perché è aumentato il numero dei vecchi, ma anche perché è aumentato il numero degli anni che si vivono da vecchi" (Bobbio, 1996, p. 24), il presente tecnologico è esso stesso discriminante nel catalizzare o arginare quei processi di emarginazione ("Il progresso tecnico, specie quello scientifico e quello tecnologico, è così vertiginoso e, quel che è più, irreversibile, che il vecchio, non avendo più l'elasticità mentale per seguirlo, rischia sempre di restare indietro. Tra la sempre maggiore rapidità con cui mutano le nostre conoscenze e la maggiore lentezza del vecchio nell'apprendimento c'è un contrasto insanabile") (ivi, p. 139). E perché vincere le resistenze generazionali e le diffidenze precoci di chi ha maturato competenze sociali in contesti non virtuali, le sole competenze possibili verrebbe voglia di dire, di chi ha maturato processi di conoscenza in contesti tradizionali non "disturbati" dalla esasperata multimedialità digitale, configura un processo di scambio critico di esperienze in cui gli attori di questo scambio hanno una reciproca sog-

gettività dinamica, cessando di essere categorie sociali da assoggettare e colonizzare al moderno. Un *digital divide*, correttamente e inclusivamente inteso come discrimine economico, culturale, generazionale e sociale, nell'accesso ai servizi telematici e al loro uso, attraversa e dà sostanza unitaria a ogni pratica conoscitiva che si proponga contestualmente come progetto di superamento delle disparità.

E ancora la virtualizzazione e la rarefazione delle relazioni sociali, con conseguente bisogno di una ridefinizione critica dei loro statuti, investe anche la vulnerabilità dei rapporti tra medico e paziente, nel tempo storico della eHealth, e cioè dell'utilizzo di tecnologie informatiche e digitali nei complessi processi di diagnosi, intervento e definizione di strategie terapeutiche di una patologia. In un contesto già storicamente contrassegnato da vistose evidenze di reificazione del paziente e di distanziamento emotivo, le moderne tecnologie digitali con i loro riscontri oggettivi contribuiscono all'ulteriore marginalizzazione, svalutando il fondamentale dialogo con il contesto di una malattia, che non può essere ridotta a mero evento biologico, e di cui la persona è espressione ("Un dato è certo: anche se avessero a disposizione la più straordinaria delle intelligenze artificiali sarebbero sempre le persone a dover *fare i conti* con il dramma della sofferenza, il mistero della morte, la speranza della cura") (Pravettoni, Triberti, 2019, p. 57), che intanto è possibile, in quanto il medico sia in possesso di competenze sociali e relazionali che sono a fondamento dell'intelligenza emotiva ("L'Intelligenza Emotiva si riferisce alla capacità dell'essere umano di comprendere le proprie sensazioni ed emozioni, controllare gli impulsi e leggere e riconoscere i sentimenti altrui") (ivi, p. 72), che sono poi quelle competenze maggiormente insidiate e minacciate dall'universo informatico e multimediale contemporaneo.

Frantumata e mortificata dalle specializzazioni indotte dal tecnologico, l'anamnesi che veicolava la relazione e la comunicazione medico/paziente fondava altresì l'evidenza indiscutibile della relazione terapeutica come strumento di cura (come già il linguaggio non verbale dell'aborrita visita), per l'unicità irripetibile delle persone e non solo delle malattie e per l'unità indissolubile del corpo con la mente. In breve, il recupero sociale degli ammalati risulta disturbato da un pregiudizio di socialità che si attua paradossalmente a partire dai luoghi di cura.

Digitale e migranti, infine. Anche per loro, prima di strutturarsi nell'offerta di strumenti di apprendimento, il digitale ha un volto ostile, quello degli insulti senza freni dei social network, dei "discorsi dell'odio", degli *hate speech*, che trovano il destinatario più facile e indifeso, moltiplicandosi all'infinito grazie alle potenzialità della rete (Ferrini, Paris, 2022). Non c'è che l'incredibile fallimento delle strutture formative ad ogni livello dietro la retorica del "prima gli italiani", in rete. Un fallimento pedagogico che impone "risposte pedagogiche", evidentemente. Un progetto formativo di superamento e di riconoscimento fondato sulla conoscenza critica di quei discorsi, per comprenderne le dinamiche, decodificarne le strutture, differenziando gli spazi, i post dai commenti.

In verità, anche nell'ambito dell'apprendimento linguistico per superare il divario tra nativi e migranti, "un requisito fondamentale per ottenere il permesso di soggiorno o la cittadinanza in molti paesi, specialmente in Europa" (ivi, p. 26), e

quindi per esercitare pienamente il proprio diritto al lavoro, nel terreno di più avanzata e avvertita proposta dell'impiego di moderne tecnologie informatiche, resta incompreso che l'abolizione delle distanze temporali e spaziali della didattica digitale è al tempo stesso accentuazione delle distanze psicologiche dei suoi soggetti attivi, che non può non investire i processi di apprendimento e le vulnerabilità, tra gli altri, di persone con background migratorio, ostacolandone, evidentemente, e aggravandone le difficoltà di inserimento attivo nei contesti di accoglienza. Vale a dire, in breve, proprio quanto è mancato finora nelle politiche inclusive nei confronti dei migranti, decretandone il fallimento. Proprio quanto è mancato finora nell'ottica complessiva e specifica degli ambienti digitali nei confronti dei vulnerabili e dei loro diritti di cittadinanza attiva e di impiego compatibile con le loro capacità.

Bibliografia

Biscaldi A., Matera V. (2021). *Antropologia dei social media. Comunicare nel mondo globale*. Roma: Carocci.

Bobbio N. (1996). *"De senectute" e altri scritti autobiografici*. Nota ai testi e nota biografica a cura di P. Polito. Torino: Einaudi.

Ferrini C., Paris O. (2022). *I discorsi dell'odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social network*. Prefazione di M. Danesi. Roma: Carocci.

Lanier J. (2018). *Ten Arguments for Deleting Your Social Media Accounts Right Now*. London: Bodley Head (trad. it. di F. Mastruzzo, *Dieci ragioni per cancellare subito i tuoi account social*, il Saggiatore, Milano, 2018).

Pravettoni G., Triberti S. (2019). *Il medico 4.0. Come cambia la relazione medico-paziente nell'era delle nuove tecnologie*. Milano: Edra.

Rodotà S. (2014). *Il mondo nella rete. Quali i diritti, quali i vincoli*. Roma-Bari: Laterza.

Tennenini R. (2019). *Schiavi digitali. Alienazione, narcisismo e controllo al tempo dei "social network"*. Firenze: Passaggio al Bosco.

Saper sostare nei chiaroscuri del lavoro educativo

Monica Amadini
Professoressa Ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore
monica.amadini@unicatt.it

1. Comprendere le disalleanze

Accanto agli aspetti più noti, evidenti ed intenzionali dell'agire educativo, come ad esempio le pratiche e i modelli di intervento, vi sono aspetti difficili da afferrare e definire. Se da un lato è quindi essenziale perseguire con consapevolezza la qualità tecnico-pratica dell'educare, dall'altro lato è altrettanto necessario cogliere anche gli impliciti pedagogici, le ombre, le disalleanze: un compito sfidante e arduo, ma generativo e trasformativo. Non si tratta di voler controllare totalmente ciò che sfugge, quanto piuttosto di riappropriarsi della complessità dei significati, dei vissuti, delle rappresentazioni e dei nodi critici dell'educare.

A partire dagli esiti di un percorso di ricerca-formazione, il contributo intende approfondire e tematizzare la presenza di questi aspetti più nascosti del lavoro educativo. Insieme alle fatiche e alle criticità insite nell'educare, la ricerca in oggetto (realizzata secondo l'approccio del *transformative learning* con un gruppo di educatori operanti in servizi educativi per adolescenti) ha avuto come finalità quella di esplorare le disalleanze e gli elementi più difficilmente rappresentabili dell'educare (Hoggan, 2016).

Tali dimensioni, se lasciate nell'ombra e non tematizzate o condivise, rischiano di disumanizzare e generare *burnout*, specialmente negli operatori maggiormente esposti. In tal senso, il percorso di ricerca-formazione ha rappresentato un'occasione significativa per comprendere e rispondere alle esigenze di una professionalità che si fa sempre più multiforme.

L'intento è stato quello di accogliere la complessità dei significati che afferiscono al lavoro educativo, rivolgendo uno sguardo pedagogico anche verso quelle parti che spesso rimangono nell'ombra e toccano gli inevitabili margini di precarietà e insicurezza dell'educare. Ciò nella consapevolezza che non ci si debba fermare ad una mera presa di coscienza dei nodi problematici e delle cause.

La sfida pedagogica è piuttosto quella di saper dare significato alle parti opache, contraddittorie, incerte della professione educativa, portando lo sguardo sugli impliciti e sulle dinamiche tacite. Dagli esiti della ricerca, infatti, è risultata essere forte l'esigenza di destinare un maggior spazio riflessivo e di condivisione intorno alle questioni più difficili da afferrare e nominare (Mezirow, 2003).

2. Framework teorico e metodologia

La cornice teorica della ricerca fa riferimento all'approccio socio-costruttivista, che consente di cogliere l'apprendimento degli adulti come un processo basato su dimensioni sociali, pertanto intrinsecamente connesso con l'ambiente culturale, con le precedenti esperienze di vita e con i cambiamenti che intervengono o sono intervenuti nella vita personale e sociale delle persone (Varisco, 2002; Magnone, Tartaglia, 2013).

All'interno di tale cornice, un riferimento privilegiato è quello relativo alle teorie dell'apprendimento degli adulti nei contesti professionali, con un particolare focus sull'importanza di rafforzare la consapevolezza di sé (Karu, Jõgi, 2014). La conoscenza di sé costituisce infatti una componente cruciale della crescita professionale e all'interno della presente ricerca è assunta non solo come conferma del sapere acquisito ma anche in chiave trasformativa. Come insegna West, la trasformazione personale nasce dal nostro radicamento nei contesti in cui viviamo; anche quelli professionali (West, 2014).

Da qui la necessità di proporre un percorso di ricerca-formazione situato, atto ad indagare un sapere professionale incarnato nelle dinamiche quotidiane, intrise certamente di pratiche intenzionali ma anche di incertezze e ombre. Attraverso un processo di stretta concertazione tra formazione e ricerca, il percorso di formazione ha potuto fungere anche da strumento di ricerca trasformativa, consentendo ai partecipanti di mettere in discussione e cambiare i codici di comprensione e interpretazione abituali (Formenti, West, 2018).

Nello specifico, è stato utilizzato lo strumento metodologico del MAG (Metodo dell'analisi in gruppo), che ha consentito di indagare a più riprese (e in modo dilemmatico), gli aspetti più nascosti e meno evidenti del lavoro educativo (Van Campenhoudt, Chaumont, Franssen, 2005). Insieme alle fatiche e alle criticità insite nell'educare, la ricerca in oggetto ha consentito di andare maggiormente a fondo e di esplorare le disalleanze (con gli utenti, ma anche tra colleghi e tra servizi), accogliendone l'intrinseca forza disorganizzatrice come un'occasione per decostruire e al tempo stesso creare nuove prospettive di significato (Alhadeff-Jones, 2010).

Le domande riflessive che sono emerse non lasciano quieti, bensì designano una ricerca costante, un attraversamento delle proprie zone d'ombra, come riconosciuto da un'educatrice durante il percorso di ricerca, pensando ai propri utenti e rivolgendo a sé stessa questa domanda: "Cos'è che mi danno, cosa mi possono dare che io ancora non percepisco?"

Alla luce di ciò, è risultato tanto sfidante quanto imprescindibile il fatto di portare lo sguardo sul "presentarsi sulla scena formativa delle latenze pedagogiche, degli impliciti [...], dei gorghi relazionali, delle riedizioni dei precedenti modelli interiorizzati, delle conoscenze tacite e del cosiddetto 'conosciuto non pensato'" (Riva, 2000, p. 47). Lo scavo riflessivo ha rappresentato, in tal senso, un'opportunità professionale per far emergere e nominare il non chiarito-ancora, senza la pretesa di illuminarlo definitivamente. Una frase pronunciata da un operatore ri-

spetto agli utenti adolescenti del proprio servizio è decisamente emblematica al riguardo: *Loro stanno in sott'ombra, sulla soglia; e sfidano le mie ombre e le mie soglie*.

3. Sostare nei chiaroscuri dell'educare

Il quotidiano del lavoro educativo può essere riscoperto, in questa direzione, come uno spazio-tempo che pone dinanzi ad esigenze spesso contraddittorie le quali, se da un lato possono generare spaesamento e incertezza, dall'altro spingono all'innovazione e alla metacognizione, generando anche nuove forme di agire professionale (Contini, 2009; Schon, 1987; Striano, 2001). Interessanti, al riguardo sono alcune polarità emerse dagli educatori stessi: *rottura e riparazione*; *cambiamento e continuità*; *limiti e opportunità*...

In tale prospettiva, la ricerca pedagogica, specialmente nell'accezione della ricerca-formazione, ha rappresentato un'occasione per ridonare senso ad un lavoro, quello educativo, certamente frammentato ed indebolito nella temperie odierna, ma anche potenzialmente generativo di cambiamento, proprio passando attraverso un riconoscimento delle ombre intrinseche:

- *Sto cercando varie risposte, ma nessuna mi convince*;
- *Serviva far rifluire il pensiero;*
- *Ci sono cose che vanno prese in mano ogni tanto;*
- *Quando arriva la frustrazione, bisogna fermarsi;*
- *Avevo bisogno di fermarmi, di ri-conoscere e ri-leggere il contesto;*
- *Questo momento mi ha aiutato a ritrovare la bussola, a ridare senso anche agli smarrimenti.*

La pedagogia stessa, in tale prospettiva, può ri-scoprirsi come un sapere duttile, complesso, non dogmatico ma capace di ri-contestualizzazioni e di interrogazioni di senso, sostando nei chiaroscuri dell'educare (Tramma, 2003).

L'icona di questo stare nei chiaroscuri, fuggendo da tentazioni semplificatorie e riduzionismi, mi è stata donata da un educatore, che ha richiamato il tramonto descritto da Baricco in un passaggio del testo "Oceano mare": "Li ho studiati per settimane. Non è facile capire un tramonto. Ha i suoi tempi, le sue misure, i suoi colori. E poiché non c'è un tramonto, dico uno, che sia identico a un altro allora lo scienziato deve saper discernere i particolari e isolare l'essenza fino a poter dire questo è un tramonto, il tramonto".

Bibliografia

Alhadeff-Jones M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. In E. Taylor, W. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and Practice* (pp. 178-194). San Francisco (CA): JosseyBass.

Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione.* Bologna: Clueb.

Formenti L., West L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Palgrave: Macmillan.

Hoggan C.D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*. 66, 57-75.

Karu K., Jõgi L. (2014). From professional studies to learning experiences – creating learning possibilities for adult educators. In S. Lattke, W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of Adult Educators*. Peter Lang: Frankfurt am Main.

Magnone R., Tartaglia F. (2013). *Cambiamento: una faticosa opportunità*. Torino: Giappichelli.

Mezirow J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.

Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni.* Milano: Guerini e Associati.

Schon D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco (CA): JosseyBass.

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

Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Van Campenhoudt L., Chaumont J.M., Franssen A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Paris: Dunod.

Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.

West L. (2014). Transformative learning and the form that transforms. *Journal of Transformative Education*, *12*(2), 164-179.

Orientamento: dall'artificialismo all'algoretica

Angela Arsena
Ricercatrice - Università degli Studi di Genova
angela.arsena@unige.it

1. Sicurezza epistemologica e postura ermeneutica

Quando si discute di orientamento, emergono talvolta soluzioni e prospettive sorrette da una sorta di bisogno di efficientismo che di fatto nasconde un sostanziale disimpegno coperto dalle false consolazioni del tecnicismo (Frauenfelder, Sarracino, 2002). Il problema è vasto proprio perché concerne non soltanto le questioni relative al *counseling,* ma anche il vasto universo dell'educativo e dell'apprendimento (Malavasi, 2007).

Anche quando l'orientamento viene accompagnato da preliminari acquisizioni di questionari e di tabelle, recuperando dati empirici relativi al passato, o quando viene messo alla prova da certe nuove formulazioni, come l'alternanza scuola-lavoro (Grimaldi, Porcelli, 2003), viene essenzialmente curvato sull'efficientismo del qui ed ora e del presente indicativo, dimenticando che questa prospettiva, inchiodata alla percezione di un singolo segmento temporale, tradisce il respiro amplissimo dell'orientamento, il suo essere incuneato per natura e per definizione sempre in prospettiva futura (Nuttin, 1992), più in là rispetto al già vissuto e al già visibile.

Per contro, quando nelle scelte e nelle decisioni riguardanti l'orientamento si cerca di ritrovare e di valorizzare la totalità della persona, si rischia la prigionia dei discorsi parenetici, anch'essi in qualche modo elusivi rispetto alle palpitanti questioni poste dalla quotidianità.

Di questi rischi la letteratura scientifica ha già mostrato evidenza rivendicando la valenza specifica dell'orientamento e la sua portata a lunga gittata (Perucca, 2003).

Le medesime criticità sembrano ora riproporsi nella contemporaneità, esposta alla cultura e alle suggestioni del cyberspazio e della infosfera. Con qualche responsabilità aggiuntiva, però, perché le grandi nuove risorse del cyberspazio esigono robusti supplementi di attenzione educativa e pedagogica.

Trovare in questo ambito una efficace sintesi di mente, cuore, mani e volontà è certamente possibile, ma occorre sicurezza epistemologica, una postura ermeneutica proiettata verso il futuro e robusta sensibilità etica, il tutto sorretto da un appropriato linguaggio capace di legare insieme valori e funzionalità cibernetiche.

In particolare, si avverte il bisogno di un'adeguata algoretica (Benanti, 2018), ovvero di una nuova etica della persona che, riversata come è oggi nella rete digitale delle relazioni sociali e umane, vive ed esperisce una sorta di disorientamento, sempre più cogente e visibile, che non può non interpellare la categoria dell'educativo (Rivoltella, 2015).

Si tratta di trovare nuove possibili vie per la ricerca pedagogica e per la prassi riguardante i problemi dell'orientamento e dell'apprendimento nelle dissertazioni del cyberspazio (Nida-Rümelin, Weidenfeld, 2018). Ad essere coinvolte nella discussione sull'orientamento e sulla sua intenzionalità educativa, infatti, oltre alle scienze pedagogiche e didattiche, compaiono anche le scienze dell'intelligenza artificiale (IA), all'interno delle quali sono stati pensati, costruiti, sperimentati ed implementati, algoritmi specifici e straordinariamente efficienti e capaci di portare sicuro vantaggio anche alle scienze dell'educazione.

Queste procedure sono già oggi utilmente impiegate nella gestione dei tirocini nei corsi di studio e nelle specializzazioni di area medica, e in altri contesti ove pure si ha a che fare con comportamenti complessi. Da tempo, ormai, le risorse della IA danno ottima prova nella gestione delle reazioni psicofisiche, nell'addestramento, nelle analisi delle performance, nel governo delle competenze.

Permangono, tuttavia, alcune criticità che interpellano direttamente le scienze dell'umano, e non soltanto quando è un algoritmo ad esprimere una diagnosi o a selezionare candidature, o a decretare assunzioni o licenziamenti (Aloisi, De Stefano, 2020), ma principalmente quando l'algoritmo va a surrogare la inalienabile prerogativa della decisione e della scelta e quindi l'area della responsabilità, entrando, di fatto, abusivamente, nella dimensione esistenziale dell'individuo, bypassando persino la relazionalità umana.

Noi pensiamo che sia possibile ed utile l'accesso dell'IA nel recinto delle scienze dell'educazione, anche perché, a proposito di orientamento, gli algoritmi aiutano quanto meno a conoscere meglio (e quindi a governare) le tendenze del mercato del lavoro, ma soprattutto perché la stessa IA potrebbe rintracciare – proprio nelle scienze dell'educazione – un'interlocuzione continua, quasi una finestra aperta sui bisogni dell'umanità, uno stile di attenzione verso ciò che l'uomo ha di più umano e quindi una sorta di permanente vigilanza critica.

2. Algoretica e pedagogia

L'intelligenza artificiale ha nuovi orizzonti: è un settore in fermento e in grande crescita, ed è importante che se ne tenga conto nel *logos* pedagogico. Tra le prime cose sembra che l'IA voglia e possa farsi carico di alcuni problemi che sono intacitabili, problemi etici quali la trasparenza, l'imparzialità, l'affidabilità, l'inclusività, che appartengono di fatto e di diritto al mondo linguistico e relazionale delle Scienze dell'educazione.

Il grande problema dell'intelligenza artificiale sembra essere quello di combinare l'efficienza all'efficacia.

Sembra che l'IA possa e sappia risolvere le questioni più spinose in merito all'efficienza, ma resta l'efficacia come sentiero aperto: ebbene, coniugare efficienza ed efficacia è una delle grandi aree d'intervento delle scienze dell'educazione. Interessante a questo proposito è un colloquio che recentemente (il 10 gennaio del 2023) si è tenuto in Vaticano dove Microsoft, IBM e le i rappresentanti delle tre principali religioni abramitiche hanno firmato una dichiarazione congiunta che segnala il bisogno, la necessità, l'urgenza di un'algoretica, ovvero di una riflessione sistematica sull'uso degli algoritmi. Quali sono gli orizzonti e i compiti dell'algoretica?

Essa si connette al senso dell'esistenza e comprende e include quella ricerca di un'unità del sé (oggi, tuttavia, e purtroppo derubricata a semplice coerenza o linearità, senza strappi e senza intoppi) e del sapere. La discussione sull'orientamento sfocia infatti nella consapevolezza che ogni soggetto, pur facendo i conti con il sé, è aperto al mondo e ne coglie, o ne cerca, l'unità. E nell'unità del mondo cerca il suo posto unico nel qui ed ora della sua singolarità irriducibile: e allora non è un caso se la ricerca del sé così coniugata conduca nella direzione di un umanesimo integrale e dunque, di una dimensione che straborda il sé e il tempo. È chiaro allora che la sola dimensione di valutazione algoritmica, meccanica, standardizzata e lineare, che viene offerta dall'IA, è già riduttiva rispetto alla vastità dell'universo/persona e della sua condizione di macro e micro cosmo nonché della sua appartenenza al mondo.

Tutto questo mobilita, rinforza e sollecita il discorso pedagogico. Quale aiuto può venire infatti all'IA se non dall'esterno, dal *logos* filosofico e pedagogico che da sempre affronta questi problemi? L'algoretica, in quanto *governance* di invisibili strutture che regolano sempre più il nostro mondo reticolare, interconnesso e computazionale, cerca proprio di evitare forme disumane di quella che si può ben definire una algo-crazia (Benanti, 2018).

In questo contesto, l'orientamento può ricevere molto dagli algoritmi dell'intelligenza artificiale, ma ancor di più può ricevere molto dall'algoretica: se occorre valutare le competenze, ad esempio, i contributi dell'intelligenza artificiale sono enormi; se ci inoltriamo nella conoscenza dell'andamento dei mercati e delle sue professioni o se pensiamo di piegare l'algoritmo all'autoanalisi e all'autoconsapevolezza di sé, ci rendiamo conto di come tutto ciò sia già possibile in termini accettabili e comunque migliorabili. Però siamo ancora nell'ambito dell'efficienza. Giova andare oltre per portarsi su un altro fronte, misurarsi con i temi della decisione, della scelta, della responsabilità... per cercare ed ottenere contributi per la gestione delle ambizioni, perché ciascuno possa valutare ciò che sa e ciò che le professioni esigono in termini di conoscenze e abilità, tenendo anche conto delle leve personali e soggettive, perché da esse vengono le spinte motivazionali più forti e più innovative. Occorre tener conto in altri termini della capacità di decidere e di scegliere, che non può essere delegata alla risposta algoritmica bensì al mondo valoriale ed etico (quell'universo talvolta imperscrutabile che è "dentro di me", secondo la formula kantiana), mettendo in gioco aspetti qualitativi e di significato verso cui oggi l'algoretica muove i primi passi.

Dall'universo dell'orientamento non è possibile togliere la dimensione del desiderio e della speranza ed essa appartiene all'ambito dell'efficacia. L'orientamento che oggi subisce la fascinazione degli algoritmi dovrebbe forse essere sottoposto al fascino dell'algoretica.

Bibliografia

Aloisi A., De Stefano V. (2020). *Il tuo capo è un algoritmo. Contro il lavoro disumano.* Roma-Bari: Laterza.

Benanti P. (2018). *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia.* Bologna: Sossella.

Frauenfelder E., Sarracino V. (Eds). (2002). *L'orientamento. Questioni psicologiche*. Napoli: Liguori.

Grimaldi A., Porcelli R. (Eds). (2003). *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante.* Milano: FrancoAngeli.

Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane.* Milano: Vita e Pensiero.

Nida-Rümelin J., Weidenfeld N. (2018). *Umanesimo digitale. Un'etica per l'epoca dell'intelligenza artificiale*. Milano: FrancoAngeli.

Nuttin J. (1992). *Motivazione e prospettiva di futuro*. Roma: LAS.

Perucca A. (2003). *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi*. Lecce: Amaltea.

Rivoltella P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.

Essere docenti oggi. Una magistralità a rischio di disumanizzazione[1]

Marinella Attinà
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Salerno
mattina@unisa.it

Nunzia D'Antuono
Ricercatrice - Università degli Studi di Salerno
ndantuono@unisa.it

1. La fatica dell'essere *magister*

In una recente conferenza sulla *Ricerca Educativa e Pedagogica*, organizzata dall'Università di Bergamo nel Dicembre 2022, dedicata alla formazione iniziale dei docenti, Giuseppe Bertagna, dopo aver richiamato la necessità di ripensare e ricentralizzare il significato del lemma *Magister* nella sua accezione etimologica, sottolineava alcuni dati incontrovertibili che meritano attenzione:

– l'ingresso dei docenti in ruolo avviene in media oltre i 43 anni di età e l'intera classe docente ha oggi un'età media che supera i 53 anni;
– le graduatorie per le supplenze sono patologicamente moltiplicate;
– si è stratificata la tendenza a spostare l'attenzione sindacale, amministrativa (ministeriale e giudiziaria) e politica sulle modalità di ingresso alla docenza invece che sullo sviluppo di una carriera del docente;
– la graduale rassegnazione a ritenere ineluttabile la perdita della qualità culturale e pedagogica della formazione scolastica sostituita, in compenso, da una proliferazione di adempimenti burocratici e amministrativi.

Se, poi, a tali considerazioni si aggiunge il numero (390) delle circolari, dei decreti, delle note e delle ordinanze ministeriali del triennio 2021-2023, si può facilmente capire quanto sia a rischio di disumanizzazione l'essere maestri oggi e quanto la scuola sia stata sottoposta a una polimorfia normativa pedagogico-didattica, figlia dell'*accanimento* riformistico degli ultimi anni al quale non ha fatto riscontro l'auspicato innalzamento qualitativo del sistema scuola, indebolito nelle risorse, mortificato nel valore sociale, in perenne difficoltà nel raggiungimento delle competenze – *hard* e *soft* – maturate dagli alunni.

Un rischio che sembra prefigurare per la dimensione docente una sorta di we-

1 Il primo paragrafo è di Marinella Attinà, mentre il secondo di Nunzia D'Antuono.

beriana gabbia d'acciaio dai contorni ben più inquietanti di quelli individuati dal noto sociologo tedesco.

La scuola fa fatica.

Fa fatica nell'inseguire emergenze altrove emerse e alle quali è costretta a rispondere in termini di sfide, talvolta tradotte in schematismi operativi che salvano forma ma tradiscono sostanza, lungo un'eterogenesi dei fini dove *la possibilità di fare cose si sostituisce alla opportunità di fare cose*.

E con la scuola fanno fatica gli insegnanti (Fiorilli, 2022), finiti in un cono d'ombra a favore di una centralizzazione della dimensione dell'apprendimento.

Fa fatica una dimensione docente chiamata a inter-relazionarsi con una dimensione famiglia in un patto di corresponsabilità ridotto spesso a mero atto formale.

Nella svalutazione complessiva di una scuola non più letta e vissuta come fattore di mobilità sociale, il profilo del docente assume il volto del produttivismo tecnocratico/aziendalistico *rischiando* di ritornare ad una dimensione impiegatizio-burocratica, ripiegata su compiti e procedure organizzativo-gestionali-pseudo-manageriali. A fronte di un'istanza cogente di sviluppo della professionalità docente, da articolare lungo le linee delle competenze culturali, didattiche, relazionali e organizzative (Perrenoud, 2002), si profila il *rischio* di un docente che si trasforma in mero registratore di dati in una logica tecnocratica, tendenzialmente autoreferenziale.

Salvatore Colazzo (2023) offre una sponda significativa a queste brevi riflessioni e la sua scrittura graffia inesorabilmente una realtà da molti conosciuta ma da altrettanti molti sottaciuta:

> Sul docente convergono istanze contraddittorie della società contemporanea, nella sua persona si concretizza una serie di contraddizioni politiche. Egli deve dare senso al mandato sociale affidato alla scuola, ma ci sono forze che lavorano a pervertirlo. […] Si è affermata la deriva aziendalista introducendo anche modalità di controllo della qualità tipica del mondo imprenditoriale. Per paradosso, si è ottenuta la crescita di malessere nel corpo docente, con una caduta della reale qualità dei servizi. Aumenta la perdita di senso, che viene percepita dentro una più ampia e generalizzata perdita di senso a livello sociale (pp. 7-8).

Non possiamo che continuare a pensare, forse nella forma più nobile di un'utopia possibile, a una, seppur minima, azione di resistenza che consenta di riconoscere e riconsiderare la magistralità come lavoro intellettuale che, in quanto tale, si rende agente di cambiamento, estraneo ai processi di generale mercificazione del mondo: il qualitativo (la relazione di insegnamento-apprendimento) non può essere *sempre* ricondotto al quantitativo.

Un docente stretto nella morsa di una scelta ontologica e deontologica: *ubbidire alla burocrazia o disubbidire alla professione?* (Puritano, 2019, p. 33). Rendersi complice di un disfacimento dell'istituzione scuola o resistere abbandonando la retorica di slogan che non hanno nulla a che fare con una riflessione pedagogica

seria, forse non *politically correct*, che crede ancora che un'ora di lezione possa fare la differenza, al di là di una sorta di mistica delle competenze.

2. Recuperare il tempo del "buon agricoltore"

Affanno, burocrazia, alienazione, precariato e disagio delineano un mondo della scuola ben lontano da quello descritto da Raffaello Lambruschini nel manifesto della *Guida dell'Educatore* nel 1835, che prospettava un giusto tempo per apprendere l'"arte dell'educare", una tra le più difficili.

Un adeguato periodo di maturazione e di sedimentazione dell'esperienza, oggi, al tempo della netta dicotomia utile/inutile, è reputato svantaggioso. Eppure, quella del buon, e potremmo aggiungere, paziente agricoltore è da sempre una delle metafore più utilizzate in campo pedagogico. Quintiliano nell'*Institutio oratoria* metteva in guardia dal rischio di avere "fretta per la maturazione degli allievi", così come "per il mosto che sta nel tino" (1979, pp. 231-233). Anche Don Milani ripeteva di vivere per far crescere, aprire, sbocciare, fruttare i suoi studenti (Citati, 2017, p. IX).

La parola pazienza è divenuta inattuale perché l'obiettivo dell'apprendimento deve essere immediato e assicurato nel valore pratico-professionale delle nozioni acquisite. La quotidianità scolastica è scandita da azioni, sentimenti, relazioni che sfuggono ad un'analisi pedagogica formale e sempre più docenti, da attori e vittime inconsapevoli dei meccanismi burocratici, non si sentono promotori di opportunità. Il processo di mercificazione è entrato in collisione con una nota pagina in cui Gramsci scriveva delle "nozioni" che non devono essere apprese per "uno scopo immediato pratico-professionale", perché l'interesse vero è "lo sviluppo interiore della personalità, la formazione del carattere attraverso l'assorbimento e l'assimilazione […]" (1975, pp. 1543-1544).

Oggi lo spazio per l'attesa di tempi maturi è stretto, i docenti sono stressati dalle troppe attività extracurriculari e non si avvertono come musicisti che accordano una sinfonia, ma come burocrati disumanizzati. Se l'educazione è antitetica alla standardizzazione, la "scuola della persona – come ha scritto Valeria Rossini – è pensabile nella misura in cui ci aiuta a progredire lungo il sentiero della passione per la conoscenza, della fiducia nelle capacità umane, della speranza verso il futuro" (2022, p. 16). Il mondo scolastico è vittima di casi di precariato a volte imbarazzanti all'origine di una discontinuità didattica per cui l'azione del docente è resa effimera. In questo modo si finisce per rinunciare "programmaticamente all'idea generale dell'educazione che corrisponda ad un'idea della condizione umana in generale" (Acone, 1992, p. 120).

Non realizzazione professionale, quindi, ma riprodursi patologico con un processo sedimentatosi negli anni; infatti, già decenni fa Domenico Starnone ha tratteggiato il profilo di un'insegnante con i giorni "scanditi dal programma ministeriale che avanza a marce forzate" e tratta gli allievi come "sassi in una fionda" (1991, pp. 88-89).

In una "scuola difficile" il docente rischia di non incidere affatto sul disagio educativo e di non condurre alcuna sfida pedagogica, ma di assomigliare sempre più a Sisifo che, con fatica improba, anno dopo anno, spinge la sua pietra su per la ripida montagna.

A ben guardare, però, la linfa vitale, fonte di fiducia e credibilità, è tratta dagli studenti che sanno riconoscere la passione di tutti quegli insegnanti che lasciano impronte indelebili e non sono affatto stanchi di entrare in aula tutte le mattine, pur provando un forte disgusto per le logiche dell'istituzione e per le riforme insulse (Starnone, 1989).

Per interrompere l'evaporazione dell'umano sarebbe ipotizzabile ribaltare le parole chiave e dedicare tempo alla promozione della persona, sia dello studente che del docente. Forse dovremmo fare nostro il monito di Caproni che scrisse in *Conclusione quasi al limite della salita*:

- Signore, deve tornare a valle.
Lei cerca davanti a sé
ciò che ha lasciato alle spalle.

Bibliografia

Acone G., Chiosso G., Bertagna G. (1992). *Paideia e qualità della scuola*. Brescia: La Scuola.

Citati P. (2017). Credere, disobbedire, lottare. In Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa* (pp. V-X). Milano: Mondadori.

Colazzo S. (2023). Misurare, competere, pedalare. *Nuova Secondaria*, 5, 7-8.

Fiorilli C. (2022), Insegnare stanca? Riflessioni e dati sul burnout degli insegnanti. *Nuova Secondaria*, 3, 29-32.

Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere* (Vol. 3). Torino: Einaudi.

Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.

Puritano G. (2019). Storie di quotidiana violenza nella scuola secondaria. *Nuova Secondaria*, 3, 32-34.

Quintiliano (1979). *L'istituzione oratoria*. Torino: Utet.

Rossini V. (2022). *La scuola difficile. Disagio educativo e sfide pedagogiche*. Cinisello Balsamo: San Paolo.

Starnone D. (1989). *Ex cattedra e altre storie di scuola*. Milano: Feltrinelli.

Starnone D. (1991). *Fuori registro*. Milano: Feltrinelli.

Benessere sociale e lavoro. Prospettive pedagogiche per un welfare generativo

Vito Balzano
Ricercatore - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
vito.balzano@uniba.it

1. Alcune riflessioni preliminari

Il benessere sociale rappresenta oggi uno degli obiettivi primari tanto della politica quanto delle scienze umane, impegnate a far fronte all'emergere incessante di nuove povertà educative. Lo scenario pedagogico attuale, infatti, ci invita a riflettere partendo proprio dalle recenti trasformazioni socioeconomiche che hanno evidenziato, con forza crescente, l'importanza dell'innovazione sociale nel mondo del lavoro, adducendo lo stesso come categoria propria delle scienze dell'educazione (Dewey, 1961).

Può il lavoro avere un valore sociale? Se si considera la relazione come processo per l'acquisizione della consapevolezza della dimensione sociale della persona, possiamo allora affermare, sulla scorta di quanto sostiene Elia, che "il lavoro non può essere visto come un sottoprodotto di altri fattori sociali ma deve collocarsi come il fattore sociale che determinerà l'intera società" (2010, p. 209). Una riflessione che apre anche all'analisi dei significati approfonditi nel corso delle riflessioni non solo pedagogiche, ma anche filosofiche, psicologiche, psicoanalitiche relative al singolo, alla sua identità (intesa come io e sé) che, pur nell'articolazione delle diverse prospettive interpretative, le consentono di rilevare come l'identità si va elaborando attraverso gli intrecci che intercorrono tra se stessi e il mondo esterno, che possono sollecitare ampliamenti e arricchimenti, ma anche – a seconda della tipologia e qualità dei messaggi, delle relazioni e comunicazioni – provocare blocchi, distorsioni, pericolose regressioni.

L'educazione, perciò, si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali per mezzo dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo (corporea, affettiva, cognitiva, etico-sociale e assiologica). Come ricorda Chionna "nelle dinamiche che accompagnano le complesse trasformazioni del senso e del significato del lavoro, prende forma la necessità pedagogica della personalizzazione del lavoro" (2010, p. 91).

2. Progettare il bene per lo sviluppo di un nuovo senso di comunità

Il passaggio epocale che caratterizza il cittadino dell'oggi è uno stimolo verso un serio ripensamento delle politiche sociali, che permettano a un numero sempre maggiore di persone di *stare bene* e *stare meglio* (Costa, 2016). I soggetti stanno bene, infatti, quando sono nelle condizioni di poter compiere delle scelte, quando possono esercitare la propria libertà sostanziale, quando possono realizzare ciò a cui danno valore, quando possono esprimere le proprie potenzialità, quando si sentono incluse nella società, quando hanno fiducia nelle istituzioni, quando si sentono supportate in momenti di difficoltà, quando possono esprimersi con generosità.

La grande sfida di oggi, quindi, potrebbe essere quella di intraprendere un progetto di analisi approfondita delle nuove povertà educative, ovvero la possibilità di recuperare il contributo di una pedagogia pratico-progettuale fondata sulla "categoria morale della solidarietà" (Balzano, 2020, p. 30), come supporto alle famiglie in difficoltà, ai soggetti più svantaggiati nei territori più complessi. Per tali ragioni abbiamo avviato un progetto di ricerca come Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in accordo con alcuni partner e cooperative sociali del territorio pugliese, finalizzato a un'azione mirata sui contesti più problematici, acuiti dalla situazione pandemica, e che vedono nelle due fasce d'età tra le più vulnerabili, ovvero quella 6-11 anni della scuola primaria, e quella 11-13 della secondaria di I grado, la chiave della ripartenza verso un percorso che possa abbattere le disuguaglianze. Il contesto è stato valutato quale costrutto caratteristico del discorso politico-demografico di una comunità, quel rapporto tra pedagogia e politiche sociali (Mannese, 2020), fondato sulle categorie della responsabilità e della relazionalità, che mira a realizzare nuovi modelli di benessere attraverso la verifica delle azioni introdotte nei territori più complessi, dal semplice supporto scolastico alle metodologie innovative di insegnamento/apprendimento; sviluppare diversi spunti di riflessione senza mai perdere di vista il senso di appartenenza alla comunità e la formazione/costruzione del cittadino responsabile, rispondendo a una difficoltà rilevata proprio dall'uso emergenziale della DAD; rafforzare la collaborazione tra scuola e famiglia, con l'ausilio di chi opera sul territorio e progetta idee di recupero scolastico.

L'idea progettuale, quindi, attraverso una ricerca di tipo empirico, proverà a dimostrare quanto sia necessaria un'azione coordinata tra le istituzioni, un'azione che veda protagonisti non solo i giovani fruitori ma tutte le energie in campo, un insieme di risorse umane essenziali per la ripresa socioeducativa. Recuperare, tra gli altri, alcune categorie pedagogiche fondamentali (Pennacchi, 2021), utili a ridefinire il quadro delle priorità ascrivibili alle nuove povertà educative: la solidarietà, come categoria morale, potrebbe risultare uno degli strumenti più adatti per i più giovani, per ripristinare quel senso di comunità, per recuperare il gap derivante da mesi/anni di pandemia, in termini di formazione e di istruzione delle giovanissime generazioni.

3. Un welfare generativo: la nuova sfida pedagogica

La sfida, in questo senso, è dunque quella di coniugare politiche sociali, politiche del lavoro (Cegolon, 2020) e sviluppo economico, pensando alla coesione sociale come strumento di pratica educativa innovativa e grande occasione di sviluppo territoriale, e alla crescita come una sfida da realizzare attraverso la riduzione delle disuguaglianze tra i cittadini. L'innovazione va ricercata nell'effetto moltiplicatore per cui il contrasto di una povertà educativa si trasforma in una accresciuta capacità da parte dei soggetti di contribuire al benessere individuale e collettivo. Una persona che è resiliente e creativa è capace di contrastare, in maniera autonoma e indipendente, i disagi che, nel corso della propria esistenza, potrebbero presentarsi sotto un profilo educativo. E tali capacità possono essere messe a disposizione in favore degli altri soggetti che appartengono alla sua sfera di influenza. Lo sviluppo della resilienza e della creatività, soprattutto tra i bambini e gli adolescenti, può avvenire anche in situazioni di povertà economica e/o di povertà educativa. Attraverso la resilienza l'uomo attiva le risorse interne ed esterne disponibili per mantenere uno stato di equilibrio e fronteggiare la situazione. Raggiunto lo stato di equilibrio, attraverso uno sforzo creativo, può attivarsi per immaginare possibili scenari alternativi che possano orientare i propri comportamenti e le proprie scelte, secondo un principio di autodeterminazione.

Salute, benessere e dinamiche socioculturali necessitano, perciò, nella costruzione di un percorso formativo dell'identità personale, del contributo delle scienze pedagogiche per intraprendere la via del rinnovamento delle politiche sociali. Oggi, però, la sfida è ancora più importante, alla luce delle recenti povertà educative evidenziate dalla pandemia da Covid-19 (ISTAT, 2023). I diversi contesti educativi, a partire dalla famiglia, vedono sgretolarsi le certezze di un tempo e il ricorso continuo a sussidi sociali richiede da parte della politica la capacità di fronteggiare con l'introduzione di nuove e sempre più adeguate politiche di benessere e sostegno alla persona. Un'azione mirata, che possa affrontare la contaminazione moderna tra il welfare tradizionale e i modelli innovativi di gestione delle risorse e delle azioni di sostegno alla persona, risulta essere la *mission* più plausibile, affinché il welfare diventi generativo.

L'impegno dovrebbe essere indirizzato a realizzare una visione generativa e non soltanto redistributiva dei servizi di welfare, che si manifesta nel riconoscere a tutte le persone il diritto di contribuire in modo attivo al benessere proprio e del contesto in cui vivono (Balzano, 2017). Le politiche per il benessere e la coesione sociale possono rappresentare un fondamentale motore di sviluppo locale, impattando non solo su una dimensione economica diretta, ma anche sulla capacità di generare capitale relazionale e capitale sociale. Il welfare, quindi, andrebbe a rivestire un ruolo rilevante all'interno della dinamica competitiva globale tra territori, quale elemento e risorsa che contribuisce a determinare capacità di attrazione di persone e capitali, mobilitazione di risorse produttive, percezione di benessere, mobilità sociale, sviluppo di conoscenze.

Bibliografia

Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali.* Bari: Progedit.

Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.

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

Chionna A. (2010). Il lavoro, luogo di relazioni fra le persone. In L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 91-108). Milano: Guerini.

Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo.* Milano: Franco Angeli.

Dewey J. (1961). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Elia G. (2010). Lavoro e fasce deboli. In L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 207-228). Milano: Guerini.

Istat (2023). *Le statistiche su povertà e spese delle famiglie 2022: le novità*. https://www.istat.it/it/archivio/283438.

Mannese E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni.* Milano: Franco Angeli.

Pennacchi L. (2021). *Democrazia economica. Dalla pandemia a un nuovo umanesimo*. Roma: Castelvecchio.

La dis-formazione al lavoro tra redditi e utili di cittadinanza: considerazioni pedagogiche

Michele Caputo
Professore Associato - Università di Bologna
michele.caputo@unibo.it

1. Alcune premesse

Parlare oggi della formazione al lavoro richiede un notevole equilibrio per non cadere da una parte nel pragmatismo miope dell'esaltazione delle "opportunità" e della ricerca dell'efficacia dei processi, che non vede oltre il progresso tecnico e non coglie i costi umani dei nuovi "vinti", spiaggiati da ondate sempre più frequenti di innovazioni e scarti: dall'altro lato il rischio è quello di affondare nelle sabbie mobili di denunce inascoltate, occultate, del lavoro "nero", nelle sue diverse varianti (sfruttamento e/o neo-schiavismo) contemporanee, denunce mosse dentro un orizzonte decostruzionista che critica astrattamente un "sistema" rappresentato come irredimibile, privo di cambiamenti possibili. Tra le due alternative la seconda è strutturalmente destinata alla rimozione perché priva di speranza, mentre la prima può (illusoriamente) rappresentarsi in termini di "ottimismo", temperato da una "fortuna" che diventa epifania di un merito originario approdato al suo destino.

Confido nell'attenuante della estrema sintesi cui è vincolato il presente intervento se dovessi mancare nel suddetto compito di visione equilibrata, un equilibrio reso peraltro ancora più complesso dalle domande che il tema del nostro convegno ha "provocato" in me: cosa definisce il lavoro nell'attuale momento storico? in quale orizzonte di senso, in quale visione di mondo si colloca il significato del lavoro, ne costituisce la rappresentazione egemone?

Sono domande che sollecitano alcune osservazioni pedagogiche sull'educazione al lavoro nella società contemporanea e sul quadro dei valori antropologici in gioco, in particolare di fronte alle ricorrenti polemiche contro la presunta demotivazione al lavoro attribuita al "reddito di cittadinanza", di indubbio valore nel contrasto alla povertà e a fronte del lavoro "assente" (Feltri, 2018; De Masi, 2022).

2. Il lavoro nell'età del neoliberismo e della globalizzazione

Diamo qui per assodata, nel contesto italiano, la pur problematica egemonia di una concezione "neoliberista" del lavoro a partire dagli anni Novanta del Novecento, cancellando i paradigmi neomarxisti e sostituendo la prospettiva economica

keynesiana, ispiratrice del *welfare state* del secondo dopoguerra (Hobsbawm, 1994). Così come diamo per condiviso l'altrettanto complesso riconoscimento della "globalizzazione", cifra caratterizzante la storia contemporanea, a partire dalle strutture economico-sociali e geopolitiche (Cingolani, 2000; Khanna, 2008; Piketty, 2013; Touraine, 2004). Diverse transizioni tecnologiche, dalla *new economy* all'industria 4.0, hanno profondamente cambiato il mondo del lavoro, con la crescente informatizzazione e robotizzazione delle attività produttive che hanno richiesto continue tras-formazioni delle competenze di base necessarie. Queste necessità formative hanno raccolto scarsi investimenti (privati e/o statali) e copiose polemiche sulla distanza tra la formazione prodotta dal sistema scolastico (statale) e i bisogni del mondo produttivo (privato).

Il lavoro si è perciò definito come voce di bilancio, un "costo" cresciuto a dismisura per effetto di una tassazione eccessiva per le imprese impegnate dentro la competizione del "mercato globale", imprese che andrebbero perciò liberate dai vincoli fiscali degli Stati-nazione. Delocalizzazioni e ristrutturazioni sono state le risposte "imprenditoriali" che hanno precarizzato le dinamiche occupazionali, accompagnando la progressiva destrutturazione del quadro giuridico definito dallo Statuto dei lavoratori nel 1970 e la paradossale "stabilizzazione" di forme di lavoro precario. Le politiche di austerity, sempre necessarie nelle diverse congiunture economiche (Mattei, 2022), hanno inoltre favorito la "pacificazione" del conflittualismo socio-economico nelle aziende, e l'affermazione di una prospettiva funzionalista del mondo del lavoro, subordinata ad una visione naturalistica dell'economia, priva di responsabilità storiche di fronte al feticcio del "libero mercato". D'altro lato le tensioni socioeconomiche si sono canalizzate nel conflittualismo etnico e in quello generazionale (Piketty, 2013), rafforzando l'egemonia neoliberista. Tali processi hanno inoltre spostato il focus nel mondo del lavoro, dal miglioramento delle sue condizioni alla possibilità stessa di avere e/o mantenere un lavoro.

La rappresentazione di fatto egemone del lavoro si condensa nell'imperativo dell'essere "imprenditore di sé stessi", trasferendo le caratteristiche della visione economicista in campo "antropologico", e perciò pedagogico, con la categoria del "capitale umano", congruente con la visione neoliberista e il suo bisogno di innovazione (CERI, OCSE, 2008; Heckman, Kautz, 2014). Si afferma una diversa forma di alienazione che colloca la realizzazione umana nella sfera del consumismo e delle "gabbie" social-mediatiche del narcisismo dilagante, negando la dimensione esistenziale, "umanistica" del lavoro, ridotto a fonte di reddito e di risorse da spendere altrove. La retribuzione del lavoro è rappresentata come corrispondente al valore del proprio "capitale" di conoscenze e competenze, della propria capacità di innovare, in un campo aperto alla competizione e al rischio, ma saldamente dominato dal mito del *self-made-man*, al quale il pensiero stesso del "reddito di cittadinanza" non può che risultare eretico: il povero è tale perché il suo capitale umano e la sua volontà ciò meritano e non si può riconoscere come diritto ciò che contraddice la natura stessa dell'uomo e delle sue relazioni economiche. La motivazione al lavoro è pertanto "estrinseca", posta al di fuori del Sé: il merito/suc-

cesso e la volontà/potere ne definiscono la misura riconosciuta dal potere, nei termini del comportamentismo classico, rinforzando comportamenti e azioni funzionali al sistema.

3. Lo squarcio della pandemia (2020-2022): il rischio e il bisogno di certezze

Forse un mattino andando in un'aria di vetro,
arida, rivolgendomi, vedrò compirsi il miracolo:
il nulla alle mie spalle, il vuoto dietro
di me, con un terrore di ubriaco.

Questi versi di Montale descrivono plasticamente l'esperienza della demistificazione, e ci aiutano a cogliere il senso di quanto è accaduto, in forza della pandemia, in campo politico-economico: uno vero e proprio "squarcio" che il *lockdown* ha prodotto nello storytelling neoliberista contemporaneo, consentendo sia pure brevemente di scorgere il nulla, il vuoto, che sottostà ad esso. La nudità del potere economico e della sua apologia neoliberista, degna dei vestiti dell'Imperatore, si è mostrata evidente nella richiesta di interventi di Stato a sostegno e ristoro delle diverse attività produttive coinvolte nel fermo produttivo reclamato dalle disposizioni sanitarie. Tutta la retorica sul rischio d'impresa sulle sole spalle dell'imprenditore "che non deve chiedere mai", in questa occasione ha ceduto il passo alla richiesta di solidarietà, talvolta invocando il bisogno di certezze delle imprese e degli investitori, spesso lamentando l'insufficienza degli aiuti ricevuti.

Forse questo riconosciuto bisogno di certezze poteva rappresentare un mutamento di prospettiva rispetto al tema della povertà, dell'assenza del lavoro, della precarizzazione?

Poi, come s'uno schermo, s'accamperanno di gitto
Alberi case colli per l'inganno consueto.

Sempre Montale descrive come, superato il momento di difficoltà, si ritorni al copione solito, all'inganno consueto. E per aiutare i disoccupati si incentivano gli imprenditori… l'utile di cittadinanza.

Continua in tal modo una rappresentazione "comportamentista" del lavoro, di corto respiro, perpetuando un sistema produttivo incompatibile e insostenibile di fronte alle sfide attuali dei cambiamenti climatici e degli inquinamenti degli ecosistemi.

4. Oltre il lato oscuro del lavoro…

Si può parlare di umanesimo, di innovazione, di benessere formativo e organizzativo senza attraversare e tentare di risolvere le contraddizioni e il lato "nero" del lavoro e dell'economia del nostro tempo? Nel 1981 Papa Wojtila denunciava come "il pericolo di trattare il lavoro come una 'merce sui generis', o come una anonima

'forza' necessaria alla produzione (si parla addirittura di 'forza-lavoro'), esiste sempre, e specialmente qualora tutta la visuale della problematica economica sia caratterizzata dalle premesse dell'economismo materialistico" (Giovanni Paolo II, 1981). Un avviso che non ha impedito di trovarci oggi di fronte a tre agguerrite fiere selvagge post-umane (la finanziarizzazione dell'economia, la "managerialità degli algoritmi" e la robotizzazione della produzione) che pongono domande radicali sul senso da dare al lavoro umano e alla sua relazione con la realtà.

Credo che una nuova pedagogia del lavoro debba proprio rispondere alle suddette domande, offrendo risposte capaci di aprire un percorso credibile di cambiamento, rappresentando l'ethos del lavoro come piena espressione del Sé, in una dimensione realizzativa della persona non collocata altrove rispetto al lavoro. Occorre educare alla solidarietà, consolidando quelle motivazioni intrinseche che portano ad una diversa coscienza del lavoro e della sua eticità, costruendo e producendo in maniera sostenibile una economia e una civiltà diversa, tenendo tuttavia sempre presente che il lavoro è "per l'uomo", e non l'uomo "per il lavoro".

Bibliografia

CERI, OCSE, (2011). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD (trad. it. *Apprendere e innovare*, Il Mulino, Bologna, 2008).

Cingolani S. (2000). *Guerre di mercato*. Roma-Bari: Laterza.

De Masi D. (2022). *La felicità negata*. Torino: Einaudi.

Feltri S. (2018). *Reddito di cittadinanza. Come. Quando. Perché*. Roma: PaperFIRST.

Giovanni Paolo II (1981). *Laborem Exercens*. Roma: Paoline.

Heckman J.J., Kautz T. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Achievement Tests and the Role of Character in American Life*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. *Formazione e valutazione del capitale umano*, Il Mulino, Bologna, 2016).

Hobsbawm E.J. (1994). *Age of extreme. The short twentieth century 1914-1991*. New York: Pantheon Books (trad. it. *Il secolo breve 1914-1991*, BUR, Milano, 1997).

Khanna P. (2008). *The Second World. Empires and influence in the new global order*. New York: Random House (trad. it. *I tre imperi. Nuovi equilibri globali nel XXI secolo*, Fazi, Roma, 2009).

Mattei C.E. (2022). *The Capital Order*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. *Operazione austerità. Come gli economisti hanno aperto la strada al fascismo*, Einaudi, Torino, 2022).

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

Piketty T. (2013). *Le capital au XXI siecle*. Paris: Seuil (trad. it. *Il capitale nel XXI secolo*, Bompiani, Milano, 2014).

Touraine A. (2004). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde aujourd'hui*. Paris: Fayard (trad. it. *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano, 2008).

Capitalismo mafioso e lavoro disumanizzato: una pedagogia dell'antimafia come nuovo umanesimo sociale

Giancarlo Costabile
Ricercatore - Università della Calabria
giancarlo.costabile@unical.it

1. Capitalismo mafioso ed economia criminale

Il sociologo Pino Arlacchi, in un importante testo del 1983 *La mafia imprenditrice*, introduce una nuova categoria di analisi nell'organizzazione dei processi produttivi fondata sull'impresa mafiosa e sui suoi vantaggi economico-finanziari per il sistema capitalistico-borghese. L'accademico calabrese riesce a cogliere il passaggio storico della mafia e dei mafiosi da un ruolo di mediazione tra gli interessi padronali e quelli popolari ad un ruolo di accumulazione (violenta) del capitale (p. 13), ricostruendo, in tal modo, la genesi e l'espansione del capitalismo mafioso e della sua borghesia armata. Espansione poi divenuta planetaria (Arlacchi, 2010, pp. 9-14) con l'affermazione dei narco-stati (Ruta, 2011; Gratteri, Nicaso, 2015), non soltanto di matrice sudamericana, e degli stati di mafia (Nicaso, Lamothe, 1995; Dalla Chiesa, 2017; Galli, Caligiuri, 2020).

L'accumulazione mafiosa del capitale, spiega Arlacchi, modifica la tradizionale relazione di potere tra politica, società e criminalità organizzata consentendo alle mafie la possibilità di ribaltare profondamente i ruoli decisionali nel governo dei territori, a partire proprio dal mondo del lavoro con rilevanti conseguenze sulle dinamiche socio-educative delle comunità (2010, pp. 103-166, 189-236). Jean-François Gayraud (2005/2010) nella sua introduzione a *Le monde des mafias. Géopolitique du crime organisé*, parla apertamente di evoluzione criminale del mondo, discutendo il paradigma delle democrazie criminali o mafiose (p. 15) e dimostrando l'esistenza di una geopolitica delle potenze criminali resilienti che permette di svelare "l'ampiezza e la profondità dei danni che queste entità criminali infliggono ai territori e ai popoli sotto il loro dominio" (p. 11).

Nel febbraio 2018 la Commissione parlamentare di inchiesta sul fenomeno delle mafie, presieduta da Rosy Bindi, nel licenziare la relazione conclusiva del suo lavoro, scrive: "Le mafie sono diventate, nonostante la repressione, protagoniste di una parte dell'economia italiana e internazionale. Il consenso culturale, ridottosi in ambienti popolari, lo hanno riconquistato nelle *élite* imprenditoriali di diversi settori economici; il consenso è passato dal basso della società alle *élite*" (p. 16).

Aldo Giannuli (2019), nel suo recentissimo *Mafia mondiale*, documenta la relazione organica tra capitale mafioso e sistema bancario mondiale destinata a diventare, dopo il crollo del muro di Berlino, l'asse portante della svolta neoliberista

(p. 354). Il capitalismo mafioso è, a detta di Giannuli, pienamente legittimato nei processi finanziari globali a tal punto da minacciare l'esistenza stessa della liquidità del sistema bancario in caso di ritiro del suo patrimonio monetario dai depositi (p. 355).

L'economia criminale, in definitiva, assume in modo esplicito la caratterizzazione di aspetto nodale della modernità che "ha inglobato pienamente la forza della violenza come accesso al potere e alla ricchezza" (Commissione parlamentare di inchiesta sul fenomeno delle mafie, 2018, p. 16). Le imprese mafiose rivelano, infatti, un'elevata capacità di realizzare profitti proprio per la possibilità di avvalersi di mezzi preclusi alle imprese lecite nella regolamentazione della concorrenza, nella gestione della forza lavoro, nei rapporti con lo Stato, nella disponibilità di risorse finanziarie (pp. 17-22). Tutto ciò, si legge nel rapporto finale della Commissione antimafia, è utile per comprendere "l'impressionante domanda" (p. 17) di servizi e di prestazioni illegali da parte degli imprenditori che ritengono il successo aziendale più importante del rispetto delle regole e il mercato (e i suoi interessi) prevalente sulle ragioni del diritto (pp. 17-22).

2. L'antimafia come umanesimo sociale

L'educazione e a un bivio: o tenta di mettere in discussione la struttura di potere della criminalità economico-finanziaria oppure comprometterà del tutto la sua responsabilità sociale nella promozione di cittadinanza attiva e nella costruzione di una pedagogia dei diritti di prossimità (Scuola di Barbiana, 1996). Diritti di prossimità e del lavoro da intendersi nell'orizzonte della riflessività pedagogica quali nuclei di resistenza alla narrazione dell'accumulo di profitto tramite violenza, corruzione e sfruttamento. Educare all'antimafia oggi traduce l'urgenza storica di affermare una proposta culturale alternativa alla pedagogia dello scarto e della mercificazione dell'umano. Come spiega Pietro Barcellona (2013), nel suo *ParolePotere*, la grammatica dell'economico è diventata linguistica universale (p. 81). Serge Latouche (2007/2008) teorizza esplicitamente, in tale direzione, la rottura di questa struttura economica socialmente ingiusta attraverso la rivoluzione della decrescita, progetto politico di realizzazione di "società conviviali autonome ed econome" (p. 41), in grado di contrastare i vantaggi speculativi degli imprenditori dello sviluppo – le imprese transnazionali, i responsabili politici, i tecnocrati e le mafie (pp. 41-43).

Un (altro) possibile contributo alla messa in discussione del capitalismo criminale è rappresentato dall'adozione di un rinnovato alfabeto dell'umanesimo sociale che muova, ad esempio, dalla pedagogia critico-radicale di Don Lorenzo Milani (1996) e Paulo Freire (1970/2018, 1992/2014), strumento prassico-pedagogico per una nuova civilizzazione statuale caratterizzata dalle categorie del dono e del servizio (Milani, 1996). Civilizzare in questa cornice vuol dire riterritorializzare: abitare cioè in modo consapevolmente critico i territori urbani e globali del nuovo millennio tramite una partecipazione dal basso che promuova attive stra-

tegie laboratoriali di didattica sociale (Milani, 1996). Un progetto di trasformazione socio-educativa che, però, non può esercitarsi dentro il sistema della globalizzazione capitalistica (per limitarne soltanto gli aspetti maggiormente predatori) ma in contrapposizione ad essa, assumendo pubblicamente l'abito di una pedagogia politica del cambiamento, impegnata a rendere praticabile un diverso modello di società basato sull'inclusione e la solidarietà. L'obiettivo è contrastare le attuali politiche mondiali di produzione e distribuzione della ricchezza (Negri, Hardt, 2000/2002) perché l'accettazione passiva delle povertà e delle disuguaglianze costituisce l'ombrello ideologico della società del profitto, della violenza e dello sfruttamento, cuore pulsante del capitalismo di matrice mafiosa e della sua continua riproducibilità.

Il lessico delle pedagogie critico-radicali degli anni Sessanta del Novecento è un dispositivo pedagogico per decostruire il racconto perverso dell'economia criminale e della sua (estesa) zona grigia. Occorre partire proprio da una resistenza linguistica per smontare le parole del potere mafioso e delegittimare la loro funzione di inquinamento delle relazioni socio-produttive. La voce antimafia è, dunque, parte fondamentale della narrazione che pone il discorso pedagogico dinanzi alla sfida globale della trasformazione dell'umanità in una società profondamente 'altra' rispetto a quella imposta dagli interessi speculativi e parassitari del sistema illegale di accumulo e produzione della ricchezza.

In conclusione, per dirla con espressioni care a Peppino Di Vittorio quando lottava per i diritti dei lavoratori, sono le parole a insegnare la dignità, e se la stessa è tutelata, allora la libertà è un processo quotidiano di emancipazione e riscatto: l'antimafia come nuovo umanesimo sociale si situa in questo orizzonte teorico rendendolo davvero denso eticamente di implicazioni prassiche.

Bibliografia

Arlacchi P. (1983). *La mafia imprenditrice. L'etica mafiosa e lo spirito del capitalismo.* Bologna: Il Mulino.

Arlacchi P. (2010). *La mafia imprenditrice. Dalla Calabria al centro dell'inferno. Introduzione alla nuova edizione*. Milano: Il Saggiatore.

Barcellona P. (2013). *ParolePotere. Il nuovo linguaggio del conflitto sociale*. Roma: Castelvecchi.

Commissione parlamentare di inchiesta sul fenomeno delle mafie (2018). *Relazione conclusiva*, XVII Legislatura, Relatrice On. Rosy Bindi. Roma: Stabilimenti Tipografici Carlo Colombo.

Dalla Chiesa N. (Ed.). (2017). *Mafia globale. Le organizzazioni criminali nel mondo*. Milano: Laurana.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Herder & Herder (trad.it. *Pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino, 2018).

Freire P. (1992). *Pedagogia da Esperanca*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia della speranza*, Ega, Torino, 2014).

Galli G., Caligiuri M. (2020). *Il potere che sta conquistando il mondo. Le multinazionali dei Paesi senza democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Giannuli A. (2019). *Mafia mondiale. Le grandi organizzazioni criminali all'epoca della globalizzazione*. Milano: Ponte delle Grazie, Adriano Salani.
Gayraud J.F. (2005). *Le monde des mafias. Geopolitique du crime organise*. Paris: Odile Jacob (trad. it. *Divorati dalla mafia. Geopolitica del terrorismo mafioso*, Ellint, Roma, 2010).
Gratteri N., Nicaso A. (2015). *Oro bianco. Storie di uomini, traffici e denaro dall'impero della cocaina*. Milano: Mondadori.
Latouche S. (2007). *Petit traité de la décroissance sereine.* Paris: Mille et une Nuits (trad. it. *Breve tratto sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008).
Milani L. (1996). *L'obbedienza non e più una virtù. Documenti del processo di don Milani.* Firenze: Lef.
Negri A., Hardt M. (2000). *Empire*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*, Rizzoli, Milano, 2002).
Nicaso A., Lamothe L. (1995). *Global mafia: the new world order of organized crime*. Toronto: Macmillan.
Ruta C. (2011). *Narcoeconomy. Business e mafie che non conoscono crisi*. Roma: Castelvecchi.
Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Lef.

Discriminazioni e violenze di genere in ambito lavorativo. Il ruolo della formazione in ottica preventiva

Francesca Dello Preite
Ricercatrice - Università degli Studi di Firenze
francesca.dellopreite@unifi.it

1. Il lavoro e le sue derive sulla vita delle donne

La violenza è un vulnus sociale che affligge il genere umano fin dalle sue origini e che giunge fino ai nostri giorni senza soluzione di continuità. Quotidianamente assistiamo al ripetersi di molteplici soprusi in tutti i luoghi di vita, dalle abitazioni domestiche agli ambienti formativi, dagli spazi di aggregazione sociale a quelli virtuali, ma non sempre riusciamo a comprenderne fino in fondo le cause, le conseguenze e, soprattutto, le indelebili ferite che tali sopraffazioni lasciano in chi le subisce.

Anche il mondo del lavoro non sfugge a questa grave problematica. Secondo la prima analisi globale condotta nel 2021 dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) tra gli/le occupati/e più di una persona su cinque (22,8% o 743 milioni) ha vissuto nel corso della propria carriera almeno una forma di violenza. Dall'indagine si evince che:

– la violenza e le molestie sul lavoro sono un fenomeno ricorrente e persistente;
– il rischio di subire violenze è maggiore tra alcuni gruppi specifici, in particolare, i giovani, i migranti e le donne;
– le persone che vivono violenze sulla base del genere, dell'etnia, del colore della pelle, della religione o a causa di disabilità hanno maggiori probabilità di esperirle anche in ambito lavorativo;
– parlare delle violenze personali accadute sul lavoro rimane un tabù, tanto che, solo poco più della metà delle vittime dichiara la propria esperienza ad altre persone.

Come è stato dichiarato nella Convenzione 190 del 2019 (ILO, 2019) le violenze e le molestie nel mondo del lavoro costituiscono "un insieme di pratiche e di comportamenti inaccettabili" che si prefiggono e possono comportare "un danno fisico, psicologico, sessuale o economico" alle lavoratrici, ai lavoratori, così come a tutti quei soggetti che possono trovarsi in situazioni strettamente connesse alle attività lavorative formali ed informali. Fra le diverse forme troviamo anche le violenze e le molestie di genere intese come maltrattamenti compiuti "nei confronti di persone in ragione del loro sesso o genere, o che colpiscano in modo spropor-

zionato persone di un sesso o genere specifico, ivi comprese le molestie sessuali" (Ivi, p. 2).

Con riferimento al nostro Paese e focalizzando l'attenzione sulle donne lavoratrici, il Report "Le molestie e i ricatti sessuali sul lavoro" (ISTAT, 2018), presenta un quadro alquanto allarmante. In Italia sono:

– 1 milione e 404mila (8,9%) le donne tra i 15 e i 65 anni che nel corso della vita lavorativa hanno subito molestie fisiche da parte di un collega o di un datore di lavoro;
– 1 milione e 173mila coloro che sono state sottoposte a qualche tipo di ricatto sessuale per avere un lavoro, per mantenerlo oppure per ottenere progressioni di carriera;
– 167mila le lavoratrici che hanno subito queste forme di ricatto negli ultimi tre anni (l'1,1%).

Queste evidenze quantitative, unitamente alla constatazione che il fenomeno non mostra una sostanziale tendenza a diminuire, fanno emergere la necessità di continuare ad esplorarlo attraverso ricerche e studi che ne indaghino, in ottica interdisciplinare e sistemica, le molteplici e preoccupanti criticità al fine di sviluppare una riflessione critica sui possibili interventi da promuovere, volti sia a prevenire sia a contrastare le derive che già stanno interessando le singole persone e la società.

2. Fare ricerca per comprendere la violenza sul lavoro in ottica di genere

Come sostiene Daniela Dato (2020, p. 79):

> Parlare di violenza alle donne sul lavoro significa partire dalla precisa consapevolezza che convivono, al limite dell'ambiguità, differenti forme della stessa che si palesano più o meno subdole e che, se a volte hanno i tratti della violenza fisica, psicologica, sessuale ecc., altre assumono i caratteri di una "elegante" e ingessata strategia politica e culturale di discriminazioni in termini di sicurezza sociale, precarietà, differenze salariali, ruoli riconosciuti, accesso alle possibilità di crescita.

Tenuto conto della complessità che caratterizza il fenomeno e delle differenti implicazioni che lo connotano, questo contributo intende presentare l'impianto teorico-metodologico di una ricerca empirica rivolta ad indagare in profondità le violenze di genere subite dalle donne che ricoprono, o che avrebbero desiderato ricoprire, posizioni lavorative apicali. Le destinatarie – individuate attraverso un campionamento a valanga (Trinchero, 2002) – sono, pertanto, professioniste che hanno deciso di intraprendere l'avanzamento di carriera sfidando il cosiddetto "soffitto di cristallo", ossia, quella invisibile ma impenetrabile barriera, fatta di soprusi e di discriminazioni, che impedisce alle lavoratrici di competere alla pari con

la controparte maschile per il raggiungimento di incarichi e qualifiche di prestigio.

Il lavoro assume come framework di riferimento il metodo fenomenologico-eidetico in quanto parte dal presupposto di voler "conoscere in modo rigoroso l'esperienza umana, le pratiche agite, i significati attribuiti all'esperienza, le teorie costruite sui vissuti [...] [ponendo] attenzione ad ogni oggetto non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici" (Mortari, 2010, p. 146). Per tale motivo saranno raccolti, attraverso lo strumento dell'intervista in profondità (Atkinson, 2002), i vissuti professionali delle partecipanti che attraverso le loro narrazioni cercheranno di dare un senso e un significato alle proprie esperienze operando una riflessione critica e profonda che sia, allo stesso tempo, un processo metacognitivo per prendersi cura di sé, dei propri ricordi, dei propri pensieri e delle proprie emozioni.

Gli obiettivi che il lavoro si propone sono:

– analizzare le politiche, la cultura, i canali di comunicazione, il clima organizzativo presenti all'interno dell'organizzazione in cui sono avvenute le violenze;
– rileggere criticamente le dinamiche relazionali presenti sul luogo di lavoro e quelle specifiche sottese alle violenze;
– mettere a fuoco le risorse che possono aver facilitato e/o ostacolato le lavoratrici ad intraprendere precocemente la denuncia e il percorso di fuoriuscita dalla violenza (facendo un focus specifico sulla formazione);
– riconoscere le *hard* e *soft skills* che possono rendere le donne lavoratrici *self-empowered* e resilienti;
– definire un modello di *leadership* che possa contribuire a generare ambienti lavorativi non violenti e sicuri.

Passando, quindi, ai risultati attesi, la ricerca mira a ottenere ad una mappatura dei fattori di rischio e delle criticità che soggiacciono alle violenze di genere nei confronti delle donne che aspirano a fare carriera; disegnare un quadro esplicativo rispetto alle hard e soft skills che la formazione può sviluppare per rendere le lavoratrici consapevoli e attive nel riconoscere e contrastare precocemente tutti quei fattori (ambientali, sociali, culturali, ecc.) che potrebbero generare violenze e molestie di genere sul lavoro; individuare e delineare gli stili e le strategie di *leadership* che possono rendere gli ambienti di lavoro *empowered* e *gender sensitive*.

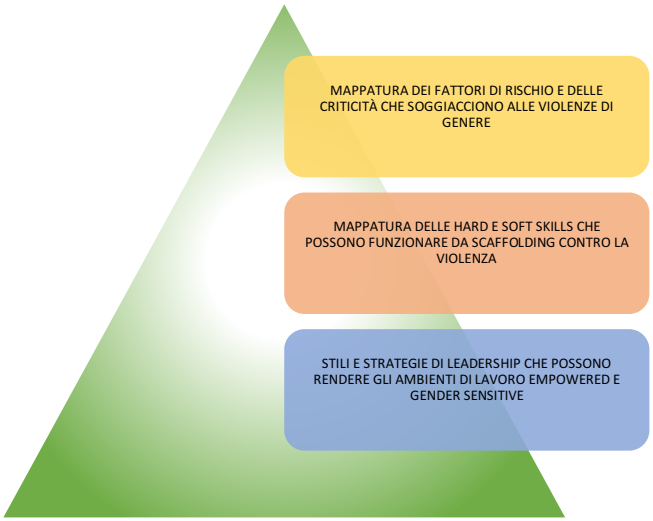


Fig. 1: Sintesi dei risultati attesi al temine della ricerca.

3. Alcune riflessioni sui lavori in progress

L'impianto di ricerca proposto, ancora in fase di attuazione, pur non avendo alcuna pretesa di giungere a generalizzare i risultati che scaturiranno dall'analisi ermeneutica delle narrazioni raccolte, vuole unirsi alle ricerche già presenti (Dato, 2004; Gill, Fisher, Bowie, 2002; Gosetti, 2019; Romito, Feresin, 2019) per allargare il raggio di conoscenze di cui oggi disponiamo sulle violenze di genere in ambito lavorativo, e in particolare, sulle molestie che riguardano le lavoratrici che puntano alla carriera e per le quali la competizione e le discriminazioni si fanno ancor più pesanti anche a causa della segregazione verticale. Quanto sarà prodotto si pone, quindi, la finalità di alimentare una riflessione critica sulle azioni e sulle pratiche formative da progettare in tutti i contesti educativi (formali, non formali e informali) per promuove una cultura paritaria e della non violenza, in cui il rispetto per le alterità passa, innanzitutto, attraverso un nuovo modo di interpretare il potere non più esercitato per stabilire subordinazioni e prevaricazione degli uni (uomini) verso le altre (donne) (Ulivieri, 2013), ma a costruire relazioni educative volte a coltivare nella reciprocità la valorizzazione dei talenti (Margiotta, 2018) e delle differenze che contraddistinguono ciascun essere umano.

Bibliografia

Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.

Dato D. (2004). *Prevenire il mobbing. Per una alleanza tra formazione e lavoro*. Bari: Adda.

Dato D. (2020). Competenze pedagogiche in azienda per prevenire la violenza di genere. In I. Loiodice (Ed.), *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne* (pp. 75-95). Bari: Progedit.

Gill M., Fisher B., Bowie V. (Eds.). (2002). *Violence at Work. Causes, Patterns and Prevention*. Devon: William Publishing.

Gosetti G. (2019). *Violenza e molestie sessuali nei luoghi di lavoro. Riflessioni a partire da un progetto di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

ILO (2019). *Convenzione sull'eliminazione della violenza e delle molestie nel mondo del lavoro*. https://www.ilo.org/rome/norme-del-lavoro-e-documenti/WCMS_713379/-lang—it/index.htm.

ILO (2022). *Experiences of violence and harassment at work: A global first survey*. https://www.ilo.org/global/publications/WCMS_863095/lang—en/index.htm.

ISTAT (2018). *Le molestie e i ricatti sessuali sul lavoro*. https://www.istat.it-/it/archivio/209107.

Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1, 143-156.

Romito P., Feresin M. (2019). *Le molestie sessuali. Riconoscerle, combatterle, prevenirle*. Roma: Carocci.

Ulivieri S. (2013). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia Oggi*, 2, 169-179.

Disagio e lati oscuri del lavoro educativo: la consulenza pedagogica come supporto professionale

Alessandro Ferrante
Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandro.ferrante@unimib.it

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
maria.gambacorti@unimib.it[1]

1. Una contemporaneità complessa: disagio sociale ed educativo

Gli scenari politici, socio-culturali ed economici contemporanei sono caratterizzati – tanto a livello globale che locale – da marcate tendenze neoliberiste, che concorrono a produrre insieme ad altri fattori (razzismi, nazionalismi, tensioni tra potenze nucleari, guerre, crisi economiche, crisi climatica, ecc.) dei fenomeni problematici, come ad esempio l'aumento vertiginoso delle diseguaglianze, il perdurare di diverse forme di discriminazione, di esclusione e di marginalità, il progressivo impoverimento materiale ed educativo della popolazione, anche nell'opulento occidente (cfr. Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020; Mancino, Rizzo, 2022).

I processi a cui abbiamo brevemente accennato generano una condizione di disagio che investe da più punti di vista e a più livelli l'odierno *milieu* culturale e che si diffonde trasversalmente in molteplici ambiti sociali, riflettendosi anche nei contesti lavorativi, compresi quelli educativi (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021). Il disagio sociale, in altri termini, penetra capillarmente nel mondo della formazione, alimentandone le ombre e i lati oscuri (Iori, Bruzzone, 2016).

In un orizzonte storico come quello descritto, dunque, i servizi educativi si trovano, loro malgrado, a dover affrontare una situazione contraddistinta da un elevato tasso di complessità, dal momento che sono chiamati a rispondere alle sfide di educazione alla cittadinanza e alle forme di disumanizzazione del lavoro, pur versando essi stessi in una condizione di disorientamento, incertezza e disagio (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021). Le richieste a essi rivolte si moltiplicano incessantemente e risultano sovente ambivalenti e contraddittorie. Queste spaziano dall'assistenza all'orientamento esistenziale e professionale, dall'istruzione alla so-

1 Il contributo è il frutto congiunto del lavoro dei due Autori. A fini concorsuali, si segnala che il paragrafo 1 va attribuito ad Alessandro Ferrante, il paragrafo 2 a Maria Benedetta Gambacorti-Passerini.

cializzazione, dall'accudimento alla promozione del benessere psico-fisico, dalla prevenzione al controllo sociale, dall'educazione morale alla trasmissione di competenze e saperi, dalla tutela alla riabilitazione. Non solo. Lo Stato e la comunità sociale sembrano domandare ai servizi la risoluzione di problemi strutturali attraverso interventi individuali e specialistici. Le risposte elaborate dalle diverse agenzie formative, pertanto, non possono che risultare parziali, incompiute, frammentate, distoniche rispetto alle aspettative delle istituzioni, delle famiglie di educandi e degli stessi soggetti in formazione.

I professionisti dell'educazione, poi, oltre a patire un modesto riconoscimento sociale ed economico, hanno sempre più a che fare con modi di lavorare e dimensioni organizzative contrassegnate da continue emergenze e da "trazioni", ossia da forze materiali, sociali e istituzionali di diversa natura che tendono a erodere o ad ampliare gli abituali confini di ruolo delle figure pedagogiche. Queste affaticano educatori ed educatrici e li distolgono dal focus del lavoro educativo, esponendoli alle derive del prestazionismo, dello specialismo e dell'assistenzialismo, come ha posto in evidenza una ricerca realizzata più di dieci anni fa, ma per molti aspetti ancora attuale (Marcialis, Orsenigo, Prada, Faucitano, 2010). Inoltre, le condizioni in cui concretamente gli educatori lavorano – precarietà, necessità di gestire emergenze di ogni tipo, rigidità e inefficienza organizzativa delle istituzioni educative – impattano negativamente sulla qualità della formazione erogata e provocano una "liquefazione del lavoro educativo", che si esprime attraverso un persistente disorientamento professionale (Ferrante, 2017). Si diffonde così tra i professionisti dell'educazione una sensazione di fatica, frustrazione, demotivazione e perdita di senso, che in alcuni casi può sfociare in un vero e proprio burnout.

Occuparsi di educazione oggi, quindi, significa occuparsi anche di questo disagio professionale. Da questo punto di vista, le pratiche educative di secondo livello, tra cui la supervisione e la consulenza pedagogica, possono divenire un valido supporto teorico, metodologico e riflessivo per sostenere in modo competente il lavoro quotidiano di educatori ed educatrici nei diversi servizi territoriali (Gambacorti-Passerini, 2020).

2. Supervisione e consulenza pedagogica come pratiche per supportare il lavoro educativo nel disagio

Sembra chiaro che, come evidenziato nel paragrafo precedente, sia oggi quanto mai importante pensare alla necessità di prendersi cura del lavoro educativo e delle inedite condizioni di complessità che mettono alla prova quotidianamente i professionisti in esso impegnati.

In questo senso, il ricorso alle funzioni del lavoro educativo di secondo livello (Mancaniello, 2011) si rivela un'opportunità preziosa per istituire spazi e tempi di cura pedagogica per i professionisti impegnati a un primo livello dell'educazione. In particolare, percorsi di consulenza (Riva, 2021) e supervisione pedagogica (Oggionni, 2013) possono costituire preziose occasioni per istituire setting in cui

prendersi cura del lavoro educativo agito nei servizi e dei professionisti in essi operanti.

La specificità pedagogica (Gambacorti-Passerini, 2020) di queste pratiche si rivela fondamentale per il supporto professionale intorno a cui il contributo intende riflettere. Infatti, pensare consulenze e supervisioni pedagogiche significa centrare l'attenzione sui fatti e sugli eventi educativi che vengono portati sulla scena dal gruppo di consultanti, con l'obiettivo di lavorare sulle loro competenze educative e sulle pratiche da loro agite nel lavoro quotidiano. In questo senso, consulenti e supervisori possono utilizzare la loro presenza per istituire uno spazio e un tempo entro cui tematizzare il disagio vissuto nella quotidianità del lavoro educativo di primo livello, dando la possibilità che questo possa essere espresso, nominato, problematizzato. Per rimanere entro la specificità pedagogica prima richiamata, teniamo a sottolineare che il lavoro sul disagio promosso nei setting consulenziali e di supervisione sarà volto a ragionamenti e riflessioni sugli eventi educativi, in modo da andare a rafforzare le competenze educative che i professionisti possono in essi mettere in gioco.

Proseguendo in questa direzione, è bene approfondire il fatto che lavorare rispetto al disagio esperito da educatori ed educatrici nei servizi non significa mettere in atto percorsi immediatamente risolutori di problemi, tensioni, frizioni e fatiche vissute nella pratica. Così come l'educazione stessa è una pratica volta al cambiamento e, proprio per questo intrisa di una quota di disagio e fatica, così anche l'istituzione di setting di secondo livello, quali quelli della consulenza e della supervisione, implica una messa in gioco dei consultanti rispetto al disagio portato. E questo genera, almeno inizialmente, ulteriore disagio.

In maniera lineare rispetto alle tendenze della società occidentale contemporanea, siamo infatti sempre più abituati a voler rimuovere fatica e disagio il più velocemente possibile (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021). Spesso, dunque, anche i professionisti impegnati in percorsi di consulenza e supervisione desidererebbero che questi esitassero nell'erogazione di soluzioni prescrittive facilmente perseguibili in ottica di risoluzione dei problemi. Rispetto alla complessità dell'evento educativo (Massa, 1990), però, è necessario uscire da una visione di questo tipo, proprio perché solo imparando a stare e sostare entro il disagio, posto in essere dalla stessa azione educativa, è possibile leggerlo anche in ottica trasformativa e generativa di ulteriori possibilità.

Consulenza e supervisione pedagogica, quindi, possono essere pensate e proposte quali percorsi entro cui i professionisti possono avviarsi con coraggio verso la possibilità di mettersi in gioco rispetto al disagio e alla complessità del lavoro educativo nella contemporaneità.

Bibliografia

Ferrante A. (2017). La liquidità del lavoro educativo: dimensioni problematiche e possibilità. *MeTis*, 7, 1.

Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.). (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale.* Milano: Guerini e Associati.

Gambacorti-Passerini M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.

Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.). (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.

Iori V., Bruzzone D. (Eds.). (2016). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.

Mancaniello M.R. (2011). Ambiti e servizi di intervento dei professionisti della Filiera dell'educazione. In P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (Eds.), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa* (pp. 115-120). Padova: CEDAM.

Mancino E., Rizzo M. (Eds.). (2022). Educazione e neoliberismi. *Speciali di MeTis*. Bari: Progedit.

Marcialis P., Orsenigo J., Prada G., Faucitano S. (2010). Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore. *Animazione Sociale*, 240, 20-29.

Massa R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Il professore universitario "*nel momento*": ethos neoliberista e disumanizzazione del lavoro accademico

Paola Martino
Professoressa Associata - Università degli Studi di Salerno
pmartino@unisa.it

"[…] l'Università deve intervenire nell'attualità
come Università in quanto tale […] Allora l'Università
ritornerà ad essere ciò che fu nella sua ora migliore:
un principio promotore della storia"
(J. Ortega y Gasset, *La missione dell'Università*)

1. Volti e forme della disumanizzazione del lavoro accademico

Non dismettendo la consapevolezza della non neutralità del punto di osservazione e del taglio polemico che una simile prospettiva può suggerire, il contributo intende problematizzare la disumanizzazione del lavoro accademico.

La disumanizzazione del lavoro accademico ha molti volti: quello dei ricercatori precari costretti, per richiamare Lorusso, all'*imprendicariato* (2018). La disumanizzazione, ancora, ha molte forme: rievoca lo svuotamento di senso in ambito accademico dell'*umanesimo perennis* – inteso come la cornice di pensiero di un ideale educativo-culturale impegnato a formare e liberare una coscienza davvero umana – e il declino della connessa visione dell'educazione come *umanizzazione dell'uomo*, secondo la nota formula kantiana riattualizzata e riconsiderata progettualmente da Giuseppe Acone (2005).

Queste disumanizzazioni sembrano essere figlie della 'mercificazione della conoscenza', dell'aziendalizzazione dell'accademia dal lato formativo e della resa della ricerca scientifica – schiacciata dalla 'vision' *per-formante,* manageriale e quantocentrica dell'ordine economico neoliberista (Mauro, 2017) – alla valorizzazione del capitale.

La sferzata neoliberista ha comportato un ripensamento dell'Università caratterizzato dalla riduzione della spesa e dall'ubbidienza a logiche efficentiste e aziendalistiche. Questa virata ha determinato la marginalizzazione dei saperi umanistici – meno capaci di produrre profitto, più estranei ad una modellizzazione quantitativa del sapere – e la conseguente centralizzazione – complici *riduzionismi disciplinari* imperanti (Magni, 2023) – delle specializzazioni a danno di una formazione generale.

2. Ai bordi del mercato della conoscenza

Nel giugno del 2020 Dan Tehan, l'allora ministro dell'istruzione australiano, preannunciò una serie di riforme volte a formare un numero crescente di laureati al fine di favorire la ripresa economica della nazione in seguito alla crisi pandemica (pacchetto *Job-Ready Graduates*). La riforma prevedeva l'aumento del centotredici per cento del costo delle lauree nelle discipline umanistiche e una riduzione significativa di quelle afferenti alle materie STEM e di agraria. Tehan, come non esita a sottolineare Vallelly, "ha seguito il mantra neoliberale standard sulle università, legando l'istruzione al lavoro" (2022, p. 176).

La riduzione della conoscenza a "variabile dipendente del mondo delle imprese" (Bellofiore, Vertova, 2018, p. X), non porta con sé solo un *cortotermismo* impegnato a disperdere tutti quei "saperi che non hanno immediata traduzione in competenze professionali" (Ivi, 2018, p. 9), ma lascia serpeggiare anche una visione funzionalistica, utilitaristica ed efficentista della ricerca tendente a marginalizzare tutte quelle nicchie euristiche che sembrano non mostrare immediati benefici.

Il *mercato della conoscenza*, sorretto da un sistema di valutazione della ricerca edificato sull'indicizzazione e sul valore d'impatto, tende a confinare ai bordi tutte quelle forme di conoscenza apparentemente non spendibili, in-utili, disinteressate, inoperose, eterodosse, non *mainstream*.

In ostaggio degli obblighi di risultato imposti dall'economia di mercato, complice l'estensione capillare della concorrenza e della valutazione come strategie di misurazione standardizzata del rendimento, le università concorrono alla produzione di *soggettività contabili, finanziarie* (Dardot, Laval, 2013), *profittuali* tendenti a vedere nell'altro – sia esso un singolo o un'istituzione accademica 'rivale' – un pericoloso concorrente. L'università incapace di onorare la promessa professionale rischia di trasformarsi in una macchina disumanizzante in grado di favorire una "lotta fratricida per i pochi posti al sole disponibili" (Lorusso, 2018, p. 58).

La qualificazione dell'università passa attraverso processi di valutazione, burocratizzazione, contabilizzazione, una *dittatura dell'algoritmo* (Valditara, 2019) tutta impegnata a classificare, gerarchizzare, sulla scorta dell'ideologia dell'eccellenza.

Le trasformazioni della ricerca sono condizionate dall'innovazione, ovvero da una visione della conoscenza secondo la quale questa ha un valore (economico s'intende!) in quanto utile nella competizione. Molte università hanno istituito osservatori permanenti per migliorare il posizionamento nelle classifiche internazionali, per ottimizzare la "reputazione" degli Atenei e rimuovere quelle che non esitano a definire sacche di inefficienza.

Non si intende contestare la necessità di giudicare il lavoro accademico, si tratta solo di non spacciare questa attività come assolutamente oggettiva mediante la perniciosa traduzione del "giudizio qualitativo in determinazione quantitativa, tramite la generalizzazione del ricorso a cifre […] che servono a dare un lustro di imparzialità e trasparenza a ciò che spesso riguarda solo un atto di potere" (Macherey, 2013, p. 12).

3. Professare l'impegno

L'Università non sembra sottrarsi alla *governamentalizzazione* imprenditoriale *della conoscenza*. Come mostrato da Paltrinieri (2016) e Pinto (2019), l'impresa è cosa diversa dalla fabbrica: è un *artefatto* mutante che estende capillarmente all'intero spazio sociale la sua razionalità. L'ideologia neoliberista è una "macchina mitologica" (Galli, 2022, p. 135), senza partiti né libri sacri, che trabocca come *senso comune*.

Non disponendo di uno spazio di scrittura in grado di favorire ulteriori approfondimenti-argomentazioni, si tenterà, in conclusione, di restituire la problematicità, qui solo abbozzata, della "vulgata neoliberista" (Baldacci, 2014, p. 7), che investe l'università post-fordista (Maltese, 2014), attraverso il moto irrequieto di alcuni interrogativi.

Cosa resta del libero esercizio del pensiero nella ricerca e nell'insegnamento in un tempo in cui la pressione economica è incalzante, la burocratizzazione è coercitiva e la classificazione-gerarchizzazione incombono come spettri sui ricercatori universitari?

Quale educazione alla cittadinanza può promuovere un'istituzione che rischia di non pensarsi più come luogo del *divenire-comune*, come officina di resistenza critica, come possibile spazio di *curadinanza* (Lorey, 2018)?

Cosa resta, nel tempo del lavaliano *capitalismo universitario*, della visione del professore universitario come educatore capace di essere un abitatore *del momento*, in grado di "trasmettere l'esperienza creatrice dell'uomo, il suo arricchimento nei confronti del mondo" e non un "ingenuo professore *nel momento*", "informatore o catalogatore" (Freire, 2017, p. 71)?

È ancora immaginabile l'impegno dichiarativo derridariano per un'*università senza condizioni* in grado di scommettere sugli studi umanistici, capace di sostenere una visione professorale come *impegno testimoniale,* come tradimento delle pubbliche aspettative, e di esigere una "libertà incondizionata di interrogazione e proposizione" (Derrida, Rovatti, 2002, p. 9) che la pone in opposizione ai poteri economici?

Come ricorda Derrida, quello del professore universitario non è un mero mestiere, il professore *professa*, dichiara *apertamente*, *pubblicamente*, "deborda dal puro sapere tecno-scientifico nell'impegno della responsabilità" (Ivi, p. 30) e l'università "*fa professione* della verità. Essa dichiara, promette un impegno senza limiti nei confronti della verità" (Ivi, p. 10).

In una temperie culturale contrassegnata dalla *cultura della valutazione* (Pinto, 2019)/ (s)valutazione della ricerca (Dal Lago, 2013), appare urgente ricercare un'*alternativa umanistica* in grado di resistere al sirenico canto della disumanizzazione e di scommettere, come suggerito da Rita Fadda, su un'*educazione che pensando forma e formando pensa* (Fadda, 2022).

Bibliografia

Acone G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno: Edisud.

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.

Bellofiore R., Vertova G. (Ed.). (2018). *Ai confini della docenza. Per la critica dell'Università*. Torino: Accademia University Press.

Dal Lago (2013). Premessa. La (s)valutazione della ricerca. *Aut Aut*, 360, 3-13.

Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.

Derrida J., Rovatti P. A. (2002). *L'università senza condizioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Fadda R. (2022). Rethinking the Human Condition in the Present. Chances for a Humanistic Alternative to Technics' Dehumanization. *Paideutika*, 35, 79-92.

Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore*. Bologna: EDB.

Galli C. (2022). *Ideologia*. Bologna: il Mulino.

Lorey I. (2018). Dal regime di precarietà alla cuidadania. Accudimento e cura in una nuova interpretazione del legame sociale. *Lavori aperti. DWF*, 3, 12-22.

Lorusso S. (2018). *Entreprecariat. Siamo tutti imprenditori. Nessuno è al sicuro*. Brescia: Krisis Publishing.

Macherey P. (2013). *La parola universitaria*. Napoli-Salerno: Orthotes.

Magni F. (2023). *L'università e il rilancio dell'educazione terziaria*. Roma: Studium.

Maltese P. (2014). *L'università postfordista. Nuovi modi di produzione e trasmissione della conoscenza*. Pisa: ETS.

Mauro E. 2017). *I pesci e il pavone. Contro la valutazione meritocratica della ricerca scientifica*. Milano-Udine: Mimesis.

Paltrinieri L. (2016). L'impresa e la filosofia politica. Verso un approccio genealogico. *Officine filosofiche*, 3, 23-42.

Pinto V. (2019). *Valutare e punire.* Napoli: Cronopio.

Valditara G. (2019). *La valutazione dell'Università e della ricerca.* http://www.circoloerreraunipv.it/wordpress/?p=1051

Vallelly N. (2022). *Vite rubate. Dal sogno capitalistico al futilitarismo*. Roma: Blu Atlantide.

Educare a "pensare a che cosa facciamo": accelerazione e postura esistenziale

Sara Nosari
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Torino
sara.nosari@unito.it

1. L'ombra dell'accelerazione

La configurazione contemporanea dell'esistenza marca l'esperienza umana come un'esperienza di accelerazione (Rosa, 2015). Le straordinarie conquiste del progresso hanno ridisegnato tempi e spazi aprendo possibilità inimmaginabili. Si tratta di possibilità che non solo aumentano o riducono: il rimando non va semplicemente a un treno più veloce, a una tecnica chirurgica meno invasiva, a un microscopio più potente, ecc. Le possibilità che il passo accelerato è stato capace di aprire – e che continua ad aprire in un incessante flusso creativo (Csikszentmihalyi, 2023) – stravolgono il modo di concepire e di interpretare l'esistenza al mondo: valgano, per tutte, i "doni magici" dell'istantaneità e dell'ubiquità (Augé, 2020).

Ne seguono alcune conseguenze "strutturali", ossia conseguenze che non entrano nel merito della bontà o meno del cambiamento realizzato, ma che danno conto della sua portata trasformativa.

L'accelerazione comporta prima di tutto la mancanza di punti d'appoggio. Riprendendo e attualizzando la lettura arendtiana, il nostro tempo non può avere "corrimano", punti fermi e stabili, in grado di orientare l'esperienza (Arendt, 2006). Cambiando i limiti, cambiano inevitabilmente gli scenari per cui i punti creduti fermi e stabili rischiano di non valere più perché incapaci di rispondere alle domande delle nuove esperienze.

Viene poi a mancare una prospettiva progettuale, che organizzi l'esistenza secondo un ordine narrativo e unitario (Sennett, 2016). L'accelerazione porta l'attenzione sul risultato e sul suo superamento. In una continua ricerca del traguardo ulteriore, ogni risultato viene svuotato della direzione che dovrebbe testimoniare e vale fino a quando non viene superato. A venir meno è, fondamentalmente, l'interesse verso qualcosa che impegni al di là del presente: il futuro è infatti talmente lontano da diventare irrilevante. Con l'accelerazione, pertanto, viene meno la formula del "per tutta la vita". Non tanto perché illusoria, ma perché riconosciuta di poca importanza, quindi marginale e trascurabile.

A causa delle conseguenze strutturali dell'accelerazione le diverse declinazioni dell'esperienza umana corrono il rischio di non partecipare a una trama di significato, corrono – in altri termini – il rischio di non essere vissute ma solo "misurate" (Pagano, 2011). L'esperienza lavorativa, in particolare, rischia di impoverirsi

e di ridursi a pratica esecutiva e funzionale, fortemente ripetitiva, nella quale l'identità umana facilmente non ha possibilità di espressione e di affermazione.

La risposta per salvare l'esperienza umana da questo rischio non consiste nel bilanciamento di una decelerazione. Si tratta invece di riscoprire la possibilità di una direzione di senso (Mollo, 1996). Senza l'aiuto di un corrimano.

2. Una postura esistenziale rigenerata

L'accelerazione – al di là delle sue luci e delle sue ombre – consegna l'opportunità di fare un'esperienza inedita, un'esperienza che chiede di (ri)mettere in gioco – come mai – quelle capacità che provano la straordinarietà dell'essere umano. In assenza di indicazioni di senso anticipate, in mancanza di principi o valori già dati, la sfida che l'accelerazione lancia è quella di fare di ciascun essere umano un essere capace di dare una direzione di senso attraverso la sua capacità di giudicare come se – parafrasando Arendt – nessuno avesse mai giudicato prima.

È una sfida che riconosce in ciascun essere umano quell'essere in grado di assumersi la libertà e la responsabilità di dare vita a un ordine di senso altrimenti impossibile, una libertà e una responsabilità "illimitate" che – con Simon Critchley – impegnano in ogni pensiero, gesto e azione. È, in altri termini, la sfida che chiede di assumere una particolare postura esistenziale, quella postura che impone a ciascuno di "pensare a che cosa fare".

Non si tratta di certo dell'invito ad assumere una postura *economica* che calcola opportunità e convenienza. "Pensare a che cosa fare" non è il monito che vincola a riconoscere e a scegliere l'opzione più vantaggiosa; è – al contrario – il richiamo che ricorda la possibilità/necessità di partecipare a una causa, una "grande causa" (Castoriadis, 1998), una causa "più grande e duratura di me" (Ricœur, 1997), nella quale riconoscersi e per la quale arrischiarsi.

Ed è proprio in questo richiamo che si annida il carattere inedito dell'esperienza accelerata. Come non c'è indicazione anticipata o valore già dato, non c'è nemmeno una causa anticipata o già data. Le capacità umane possono allora dare prova della loro straordinaria portata trasformativa nell'immaginare la causa a cui partecipare.

Per giudicare della possibile direzione di senso da dare a ogni situazione è infatti necessario immaginare una possibile trama: una trama la cui possibilità non ne fa qualcosa da eseguire, bensì qualcosa da volere e da ricercare nella ferma e profonda convinzione che sia possibile dare prove d'umanità. L'immaginazione chiamata in gioco non è infatti quella che anticipa i possibili effetti e che quindi determina, condizionandolo, l'atto di giudizio. L'immaginazione che orienta il giudizio in merito alla direzione di senso da provare non è soggetta a verifiche o a convalide; non ha la concretezza del piano, non risponde ai criteri della fattibilità, non dà garanzia di raggiungibilità. Proprio in ragione di ciò che non è, l'immaginazione richiamata – quella indispensabile per rigenerare le possibilità di senso dell'esperienza umana vissuta secondo gli spazi e i tempi dell'accelerazione – è quella che

esercita la postura esistenziale che tende, utopisticamente ma incessantemente, a realizzare un "mondo migliore" (Annacontini, Pesare, 2021).

3. Un pensiero immaginativo

La possibilità di ripensare l'esperienza umana come un'esperienza animata da una tensione che insiste e resiste affinché la configurazione accelerata della contemporaneità possa affermare una versione inedita e rigenerata di umanesimo (Morin, 2020) passa necessariamente da un atto del giudicare che, nel pensare a che cosa fare, prima di tutto ne immagina l'ordine di senso (Cavana, Casadei, 2016).

La sfida (nonché compito) di fare di ciascun essere umano un essere capace di dare una direzione di senso attraverso la sua capacità di giudicare come se nessuno avesse mai giudicato prima chiama allora in gioco quella particolare immaginazione capace di "condurre in alto" (Heller, 2015). Il passo accelerato deve essere sostenuto da un pensiero immaginativo in grado di creare un inter-esse ulteriore, un interesse non semplicemente performativo ma orientativo.

Questo interesse non può essere imposto. Per poter insistere e resistere a favore di un'accelerazione umana, questo interesse deve essere genuino e sincero. Un interesse orientativo deve allora essere coltivato in un'aspirazione, quell'aspirazione che rilancia in ragione di una sorta di impegno che ciascuno prende, prima di tutto, con sé stesso e con la propria esistenza, poi con gli altri e le loro esistenze (Nosari, 2022). Si tratta di quell'aspirazione che può/deve trovare campo di prova in ogni sfaccettatura dell'esperienza, ma che ha nell'esperienza lavorativa un campo prezioso quanto privilegiato.

La possibilità di riscoprire una direzione di senso che esprima e affermi l'identità umana in termini tanto personali quanto sociali si annida nei compiti e nelle relazioni di un lavoro interpretato e da interpretare con la fiera consapevolezza di essere l'occasione per partecipare alla costruzione di un senso che altrimenti non c'è.

In questa direzione, è indispensabile mettere in atto tutte le azioni necessarie per far sì che il lavoro – ogni lavoro – possa essere spazio di prova per un pensiero immaginativo che alimenti ancora un senso umano.

Bibliografia

Annacontini G., Pesare M. (Eds.). (2021). *Costruire esistenze: soggettivazione e tecnologie formative*. Milano: Mimesis.

Arendt H. (2021). *Thinking Without a Banister: Essays in Understanding (1953-1975)*. Berlin: Schocken Books (trad. it. Hannah Arendt su Hannah Arendt. *MicroMega*, 2006, *8*, 147-176).

Augé M. (2020). *Espace et bonheur*. Roma: Lit Edizioni (trad. it. *Piccole felicità. Malgrado tutto …*, Roma, Castelvecchi, 2020).

Castoriadis C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Editions du Seuil (trad. it. *L'enigma del soggetto: l'immaginario e le istituzioni*, Bari, Edizioni Dedalo, 1998).
Cavana L., Casadei R. (2016). *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche esistenziali ed esigenze professionali*. Roma: Aracne.
Critchley S. (2007). *Infinitely Demanding. Ethics of Commitment, Politics of Resistance*. London – New York: Verso (trad. it. *Responsabilità illimitata. Etica dell'impegno, politica della resistenza*, Meltemi, Roma, 2008).
Csikszentmihalyi M. (2022). *Creativity: The Psichology of Discovery and Invention* (trad. it. *Creatività: il flow e la psicologia della scoperta e dell'invenzione*, Milano-Macerata, ROI Edizioni).
Heller Á. (1984). *A Radical Philosophy*. Oxford: Basil Blackwell (trad. it. *La filosofia radicale. Il bisogno di un'utopia concreta e razionale*, PGreco, Roma, 2015).
Merlini F., Tagliagambe S. (2016). *Catastrofi dell'immediatezza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
Mollo G. (1996). *La via del senso: alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*. Brescia: La Scuola.
Morin E. (2020) (trad. it. Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus, Raffaello Cortina, Milano, 2020).
Nosari S. (2022). L'illimitatezza quale nuova misura etica dell'agire educativo. *Pedagogia e Vita*, 1, 63-73.
Pagano U. (2011). *L'uomo senza tempo. Riflessioni sociologiche sulla temporalità nell'epoca dell'accelerazione*. Milano: FrancoAngeli.
Ricœur P. (1983). Meurt le personnalisme, revient la personne. *Esprit*, 1, 113-119 (trad. it. Muore il personalismo, ritorna la persona …, in Id., *La persona*, Brescia, Morcelliana, 1997).
Rosa H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press (trad. it. *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino, 2015).
Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in New Capitalism*. New York – London: Norton & Company (trad. it. *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 2016).

Disumanità stagionale. Riflessioni pedagogiche sulle condizioni dei lavoratori stagionali in Salento

Anna Paola Paiano
Ricercatrice - Università del Salento
annapaola.paiano@unisalento.it

1. Introduzione

Il presente lavoro tematizza la dimensione disumanizzante del lavoro stagionale e la permanenza dei lavoratori in condizioni abitative precarie utilizzando la contrapposizione tra le categorie dell'umano e del disumano.

Partire dal disumano permette di concentrarsi sul modo in cui si disfa il legame con ciò che è "umano" (Heidegger, 1946; Lyotard, 1981; Levinas, 1998; Baudrillard, 2019), attraverso un processo di cancellazione dell'apparenza umana attraverso "il sentimento di un decadimento, quando il volto, le parole, la voce, la stessa possibilità di riconoscere le reazioni dell'altro, cominciano a disfarsi" (Fedìda, 2007, p. 44). Una "hybris" che diventa la sottrazione nell'altro della qualità di "simile" (Chasseguet-Smirgel, 1983) un soggetto *alter* pensato come un *aliud*, che dà vita a un mancato riconoscimento (Honneth, 2019) deprivato della propria capacità di autodeterminarsi.

I lavoratori stagionali, ancorati nel "perturbante" (Freud, 1919), in un'inquietante estraneità, diventano soggetti verso i quali rivolgere riflessioni pedagogiche in relazione a strategie e strumenti per lo sviluppo di competenze, per il raggiungimento di quel benessere essenziale fondamentale per il singolo e per la collettività, che l'esperienza della perdita progressiva della condizione umana, fatta di annichilimento e annientamento, ha privato dei diritti e dei doveri della cittadinanza interculturale e planetaria (Fiorucci, 2000; Frabboni, Pinto Minerva, 2002).

A fine 2021, secondo i dati dell'Istat, sono 139.750. Si tratta perlopiù di gruppi famigliari presenti stabilmente e da lungo periodo sul territorio, inoltre, in tutte le province si registra un sostanziale equilibrio di genere. La maggioranza dei titolari di un permesso a termine (38.164) è divisa tra coloro che hanno un permesso per motivi di lavoro (14.151, il 37,1%), per motivi famigliari (10.618, il 27,8%) e per protezione (10.519, il 27,6%). La provincia di Lecce si attesta con una presenza che si aggira intorno ai 26.834.

Una simile distribuzione può essere interpretata come la conseguenza dei cambiamenti dei flussi in ingresso degli ultimi dieci anni che hanno visto crescere il numero dei migranti forzati e diminuire gli ingressi per motivazioni lavorative, sebbene le cronache e le inchieste della magistratura evidenzino condizioni di la-

voro caratterizzate da gravi forme di sfruttamento e da assenza di alternative abitative adeguate.

2. Una mancata memoria

L'agro centro-meridionale della provincia di Lecce rappresenta da oltre vent'anni un tassello importante ed esemplificativo delle dinamiche politiche, sociali ed economiche che attraversano e danno forma al lavoro agricolo stagionale dei paesi dell'aria euromediterranea. In Italia nella prima metà degli anni Ottanta sorgono i ghetti agricoli, agglomerati di baracche o distese di container e tende ubicati lontano dai centri urbani, solitamente utilizzati per gestire l'accoglienza dei lavoratori stagionali.

Ancora oggi sono presenti in molte zone del territorio nazionale e pugliese, nonostante gli interventi elaborati a livello istituzionale, in quanto, a tutti gli effetti, i ghetti rispondono a un'esigenza primaria che non trova una adeguata risposta secondo quanto previsto dalla normativa.

I ghetti cristallizzano e riproducono, anche geograficamente, forme di esclusione.

Sin dagli inizi degli anni Novanta fino ai giorni nostri, nell'Arneo (provincia di Lecce), nel periodo che va da giugno a settembre, centinaia di migranti, provenienti per lo più dal continente africano, prendono parte all'attività di raccolta di prodotti agricoli, angurie e pomodori, in quella che è divenuta una consuetudine conosciuta, in molti casi deprecata a causa delle condizioni di vita in cui sono costretti i lavoratori.

È proprio in quella zona, nel 2011, che i braccianti hanno indetto uno sciopero – in un territorio che aveva visto, nel 1951, la lotta dei braccianti e l'occupazione dell'Arneo.

Nel 1951, i contadini senza terra e i braccianti decidono di occupare le terre dell'Arneo, zone tra Nardò, Copertino e Veglie. La protesta ha un forte carattere "rivendicativo", le lotte non hanno carattere solo simbolico ma si configurano come momento di contropotere, al quale il governo dell'epoca oppone una repressione feroce. L'ordine del governo è preciso: stroncare l'occupazione. La lotta, però, non fu vana dal momento che le terre d'Arneo furono inserite nella Riforma Agraria.

Ciononostante, a distanza di 70 anni, le stesse terre sono testimoni di nuove forme di disumanizzazione.

A Nardò si erge un'antica masseria su cui campeggia la scritta "Ingaggiami contro il lavoro nero", circondata da tende, qualche albero, una cisterna che distribuisce acqua potabile. La Masseria Boncuri, è il ghetto agricolo dove molti lavoratori africani e magrebini arrivano per il lavoro stagionale nei campi.

Nel 2011 a seguito dell'ennesimo sopruso da parte dei caporali, i braccianti hanno denunciato, hanno incrociato le braccia e lo hanno fatto tutti, per riunirsi in assemblea per diritti, tutele, dignità e maggiori controlli. Portano avanti le loro

rivendicazioni, il rispetto dei compensi definiti dal contratto provinciale controlli nei campi da parte delle autorità competenti, l'incontro diretto tra domanda e offerta grazie anche all'eliminazione del caporalato e la presenza di centri per l'impiego.

Nuove forme di disumanizzazione animano l'Arneo, caratterizzando il lavoro bracciantile di un territorio in cui la memoria di quanto costruito, sedimentato, maturato dal 1951 in poi, merita di essere non solo restituita alle generazioni future, ma anche condivisa in termini di patrimonio, di bene comune, al quale ognuno può attingere, rendendosi interprete di progetti di costruttiva partecipazione dei soggetti alla vita collettiva (Tomarchio, 2015).

In assenza di una forma di memoria collettiva, la pedagogia militante può lavorare e connotare una memoria operante all'interno di un orizzonte di senso che sia formativo e politico e che attui una progettazione educativa, autenticamente orientata, in direzione di esperienze di cittadinanza attiva democratica, tanto nella teoria quanto nella prassi.

A partire da una memoria letta non tanto come consacrazione di una continuità, bensì come potente carica utopica, che rimanda a precisi doveri etico-civili, a un compito, a una assunzione di responsabilità personale e collettiva assieme, rispetto alla crescita di una forma democratica dalla quale nessuno si senta mai sollevato.

3. Possibili proposte…

Da un punto di vista sociopolitico l'approccio predominante e stato finora di natura emergenziale, costantemente in bilico tra il tentativo preliminare di innalzare gli standard abitativi degli insediamenti informali e le successive operazioni di smantellamento degli stessi e la costruzione di luoghi *ad hoc* per l'accoglienza di lavoratori.

Da un punto di vista pedagogico la proposta è quella di attivare percorsi formativi che utilizzino metodi narrativi (es. counseling formativo, bilancio delle competenze, narrazioni digitali) al fine di promuovere competenze di natura previsionale proprio in quei centri per l'impiego richiesti dai lavoratori stessi.

Il lavoro narrativo, combinando padronanza, gestione e riflessività, apre a una competenza nel riconoscere occasioni. Si tratta di competenze (*locus of control*, gestione del fallimento, riconoscimento delle emozioni…) necessarie per i propri intenti progettuali, ovvero la possibilità e capacità di esercitare non solo una vigile attenzione sul proprio presente ma anche una apertura previsionale per il futuro. Il compito che viene affidato al soggetto è di imparare a mediare il senso della realtà con il senso della possibilità lì dove la competenza progettuale attiene alla "teoria delle decisioni" (Zonca, 2004), aiutando a indagare la complessità delle situazioni perché il singolo possa prendere provvedimenti quanto più efficaci possibili. La narrazione personale, dunque, deve consentire al suo autore di pensarsi differentemente e così sviluppare una "pensabilità positiva". In questo modo la

qualità dell'azione narrativa si commisura allo sviluppo della capacità di narrare il probabile (Batini, Del Sarto, 2007) pensare l'impensato, di negare il proprio presente come dato e saper affrontare gli eventi unici che trasgrediscono le regole del quotidiano, coltivando il senso del possibile e del desiderio, immaginando mondi futuri e attivando risorse per poterli costruire con gli altri, ovvero mediando senso di possibilità e senso di realtà. In sintesi, riattivare l'umano per contrastare processi di disumanizzazione.

Bibliografia

Batini F., Del Sarto G. (2007). *Raccontare storie.* Roma: Carocci.

Baudrillard J. (2019). *L'agonia del potere*. Milano: Mimesis.

Bruner J.S. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.

Chasseguet-Smirgel J. (1983). Perversion and the universal law. *International Review of Psycho-Analysis*, 10, 293-301.

Fédida P. (2007). *Umano/Disumano*. Roma: Borla.

Fiorucci M. (2000). *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*. Roma: Armando.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.

Freud S. (1919). Il Perturbante. *OSF*, IX.

Heidegger M. (1946). *Lettera sull'"umanismo"*. Traduzione di Franco Volpi. Milano: Adelphi.

Honneth A. (2019). *Riconoscimento: storia di un'idea europea*. Bologna: Feltrinelli.

Levinas E. (1998). *Umanesimo dell'altro uomo*, trad. it. a cura di A. Moscato. Genova: il Melangolo.

Lyotard J.F. (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.

Tomarchio M.S. (2015). *Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa*. In M.S. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.

Zonca P. (2004). *Persona e progetto*. Torino: SEI.

Working poor. Il lavoro educativo (extrascolastico) tra scarso riconoscimento sociale (ed economico) e valore comunitario

Alessandro Tolomelli
Professore Associato - Università di Bologna
alessandro.tolomelli@unibo.it

Il lavoro dell'educatore socio-pedagogico è sempre più sfruttato e precario. Da più osservatori arrivano segnali relativi alla "fuga" dal lavoro educativo[1]. Se da un lato è vero che dopo l'emergenza pandemica in molti ambiti professionali si è assistito a una crisi di manodopera dovuta soprattutto al rifiuto dei giovani di impegnarsi in professioni molto faticose a fronte di un inadeguato riconoscimento economico, è altrettanto vero che per quanto riguarda l'ambito educativo il fenomeno era già presente prima e indipendentemente dal covid-19 e le ragioni specifiche di questa diserzione risiedono anche in altri fenomeni.

Una prima questione generale riguarda lo scarso riconoscimento sociale, ed economico, delle professioni di cura educativa. Nel nostro paese, tradizionalmente, il lavoro nei contesti educativi è stato poco valorizzato e mal retribuito. Inoltre, rispetto ad esso non è mai stata riconosciuta la necessità di un alto livello di qualificazione professionale.

Vi è ormai un'ampia letteratura, soprattutto di ambito sociologico, che mette in rilievo quanto le "professioni riproduttive" (Giullari, 2006), che vedono l'impiego per larga maggioranza di manodopera femminile, siano sottovalutate e svilite, vedano livelli di retribuzione inconciliabili con i gradi di specializzazione, formazione, impegno, responsabilità richiesti e che i lavoratori di questo ambito si trovano su un piano inclinato che li vede scivolare progressivamente verso il cosiddetto "lavoro povero" (Saraceno, 2015).

In secondo luogo, nonostante la "ex Legge Iori" (dicembre 205/2017) ne abbia favorito il riconoscimento istituzionale e l'autorevolezza professionale, definito gli ambiti di intervento e accreditato, anche a livello legislativo nazionale, lo statuto epistemologico, sanato, in parte, la frammentazione nella formazione e nella qua-

1 Proponiamo di seguito una breve rassegna di articoli sul tema: https://www.unicatt.it/uc/terzo-settore-pedagogia-e-psicologia-educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo; https://www.vita.it/it/article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678/; https://www.affaritaliani.it/politica/educatori-in-fuga-servizi-chiusi-il-dramma-sociale-che-la-politica-ignora-809277.html; https://www.radiocittafujiko.it/la-crisi-delle-professioni-pedagogiche-parlano-le-associazioni/; https://www.lastampa.it/milano/2022/06/30/news/non_ci_sono_educatori_lallarme_lanciato_dal_terzo_settore_lombardo_chiudono_le_comunita_stipendi_troppo_bassi-5428211/

lificazione, permangono ancora molte criticità e ostacoli al pieno consolidamento di questa professione. Il doppio percorso formativo universitario ("Educatore professionale socio-pedagogico", laurea L-19, e "Educatore professionale socio-sanitario", laurea L/SNT/2) che attualmente abilita i due profili dell'educatore è rimasto invariato nonostante i tentativi delle promotrici dell'iniziativa legislativa (on. Prof.ssa Milena Santerini e sen. Prof.ssa Vanna Iori) di trovare una sintesi a questa divaricazione ingiustificata dal punto di vista scientifico e delle competenze.

Infatti, la separazione dei profili formativi dell'Educatore non corrisponde a differenze epistemologiche. Si potrebbe al massimo pensare a due indirizzi in base ai settori di intervento (uno sanitario/terapeutico e uno educativo; uno sull'adolescenza e l'altro per l'età adulta, ad esempio), ma appare quasi pleonastico e superfluo dover constatare che la matrice di una professione che si chiama "educatore" dovrebbe essere, appunto, l'educazione e il *corpus* di saperi che ne fondano e rendono consistente il profilo sono, appunto, le Scienze dell'Educazione (Mialaret, 1985). Altrimenti non si spiegherebbe come professioni che si occupano di aspetti anche lontanissimi, ma afferenti allo stesso sapere, condividano, seppure nella dialettica, le stesse fondamenta paradigmatiche di teorie, modelli, competenze, strumenti e deontologia.

Inoltre, un'intera generazione di pedagogisti e scienziati dell'educazione (Cambi, 2003) dopo la seconda guerra mondiale ha condiviso la stessa battaglia culturale e scientifica per rendere autorevoli e autonomi i saperi legati alla educazione-formazione, conquistando a suon di evidenze scientifiche la possibilità, per chi fa ricerca, di approfondire lo specifico disciplinare e, per chi lavora nel campo educativo, di non doversi sentire subalterno rispetto ad altre professionalità.

La divaricazione dei profili e dei percorsi formativi universitari dell'Educatore (quest'ultima, tra l'altro, vede l'afferenza dei due Corsi di Laurea di riferimento a due Dipartimenti universitari diversi, cosa che non si riscontra in Psicologia, Medicina o Ingegneria che formano professionisti impiegati in ambiti diversi, ma con la stessa matrice disciplinare di riferimento) non affonda le sue ragioni in motivi di natura epistemologica. La causa è da ricercarsi invece nelle aree di influenza che saperi (e poteri) scientifici (cfr. Kuhn, 1967) hanno potuto e vogliono continuare a poter vantare (e agire) su una professione "giovane" e "debole".

Di fatto, il complicato e travagliato iter legislativo della l. 205/2017, che ha addirittura rischiato di naufragare e non giungere all'approvazione del Parlamento (infatti la l. 205/2017 è la legge di Bilancio approvata il 27.12.2017 in cui ai commi 594 e ss. si definisce il profilo dell'Educatore; tale collocazione "inusuale" in una legge quadro è dovuta proprio al fatto che non se ne è trovata una precedente, autonoma, appropriata), trova le proprie cause proprio nella divergenza di interessi e appetiti dei vari attori coinvolti su una tematica che riguarda almeno due campi di forze: quella scientifico-accademica e quella professionale[2].

2 Sulle varie articolazioni di questa disputa e per un appropriato approfondimento si rimanda agli atti parlamentari: https://www.camera.it/leg17/126?leg=17&idDocumento=4768

Si noterà il tono eufemistico della presente argomentazione e, lasciando ad altri luoghi una maggiore esplicitazione delle dimensioni critiche, in questa sede è sufficiente far presente come nel più classico dei *dividi et impera* uno degli effetti della mancata unificazione dei due profili professionali è stata la disaggregazione di una comunità professionale che avrebbe potuto porsi come massa critica nei processi di mobilitazione unitaria. Lavoratori e lavoratrici storicamente sottopagati hanno quindi visto indebolite le proprie possibilità di rivendicazione di migliori condizioni di lavoro.

Non è un caso che la recente *gaffe* del Ministro Valditara, che si è riferito ai cosiddetti "lavori socialmente utili" come una "umiliazione"[3], abbia in realtà svelato una rappresentazione tanto profonda e diffusa, quanto repressa, che pervade larga parte dell'opinione pubblica italiana.

Tutto questo accade nonostante pedagogisti ed esperti del settore abbiano negli ultimi trent'anni rivendicato l'autorevolezza epistemologica dei professionisti e delle professioniste dell'educazione: ricordiamo, ad esempio, quanto Piero Bertolini si sia speso per questo obbiettivo.

I dati economici ci dicono che le professioni di cura hanno perso quasi il 10% di potere d'acquisto negli ultimi dieci anni (Istat, 2022) e in tale dato risiede uno dei motivi principali per la "crisi delle vocazioni educative" (questa definizione è volutamente provocatoria e non vuole in alcun modo intendere che la scelta professionale in ambito educativo corrisponda ad una "chiamata", ma deve piuttosto essere una scelta consapevole) per la quale sempre meno giovani decidono di intraprendere corsi di studio in ambito educativo e, se lo fanno, scelgono questi percorsi come trampolino per altri orizzonti lavorativi e iniziano a scarseggiare gli educatori in alcuni ambiti specifici.

Appare inoltre evidente come venute meno le condizioni per il riconoscimento identitario in un'unica professione, venute meno le condizioni economiche in grado di bilanciare almeno in parte l'impegno e il livello di competenza che queste professioni intellettuali richiedono, venute meno, infine, le sinergie che legavano il mondo della riflessione e della ricerca pedagogica con i luoghi del lavoro educativo, la fuga dal lavoro educativo, nell'epoca dell'individualismo e dell'atomizzazione (Lyotard, 2014), diventa una opzione.

La scelta della diserzione (Berardi, 2023) rappresenta infatti un viatico a volte inevitabile se non si vuole cedere ai ricatti di un mercato del lavoro che pone condizioni inaccettabili ai/alle lavoratori/trici. Henri Laborit (2017) parlava della "fuga" come alternativa possibile, audace, divergente, ma allo stesso tempo razionale rispetto al doppio legame della logica binaria attacco-resa a cui spesso gli operatori educativi, come i loro educandi, sono costretti.

I giovani educatori ed educatrici, neo laureati e abilitati alla professione, che si trovano di fronte a proposte di lavoro con salari di nove euro all'ora e, nel con-

3 https://www.repubblica.it/cronaca/2022/11/24/news/giuseppe_valditara_scuola_cellulari_reddito_lavori_utili_violenza_comunismo-375920232/

tempo, non si sentono più parte di una comunità professionale in grado di sostenerli eticamente e politicamente, che non vedono più all'orizzonte possibilità di miglioramento della loro condizione di sfruttamento lavorativo, che assistono allo svilimento dei valori dell'educazione nella retorica e nella *hybris* della classe dirigente, hanno molte ragioni per scegliere la fuga come orizzonte di senso e come alternativa al velleitarismo, da un lato, e al destino di frustrazione, depressione e burnout, dall'altro.

Sullo sfondo rimangono dispute tra autoreferenziali associazioni di categoria e soluzioni al problema tramite albi professionali che non farebbero altro che dividere ancora di più professionisti già molto discriminati.

Nel 2001 era stata proposta una legge di iniziativa Parlamentare per l'inserimento dell'educatore tra le professioni usuranti (ad opera dell'on. Paolo Cento[4]). Questa opzione avrebbe consentito agli educatori e alle educatrici di usufruire di una serie di strumenti e benefici per compensare la complessità e l'impegno arduo che spesso travalica il confine tra personale e professionale. Come spesso accade, però, una proposta sensata ha trovato mille ostacoli e alla fine è naufragata sotto l'azione delle tumultuose correnti del potere legislativo italiano.

Oggi, la comunità educativa nel suo complesso si trova di fronte a una nuova sfida generazionale. Se la missione generazionale dei pedagogisti che ha preceduto quella attuale è stata l'autonomizzazione e l'accreditamento della pedagogia come disciplina scientifica e la sfida che ha accompagnato educatori ed educatrici fino al recente passato è stata quella di legittimare e rendere autorevole il lavoro educativo anche agli occhi dell'opinione pubblica, sottraendo questo ambito professionale dalle logiche che lo vedevano come pura mansione di controllo e intrattenimento per consentire la conciliazione tra impegno genitoriale e lavoro delle madri, oggi queste due entità dovrebbero trovare nell'obiettivo della diffusione della cultura pedagogica come bene comune prioritario, una comunità di intenti. Tale finalità tiene insieme l'adeguato riconoscimento economico e sociale dell'educatore e il riconoscimento dell'educazione e degli studi ad essa dedicati come un corpo autonomo anche dal punto di vista politico.

La sfida è dunque culturale e politica insieme. Se in ambito scientifico è stata ampiamente accettata l'autorevolezza e la fondatezza delle "scienze dell'educazione", tali discipline non hanno una corrispondente forza nella disputa con altre scienze e un conseguenziale salto di qualità nella cultura del lavoro rispetto a queste professioni tarda a realizzarsi. Occorre che educatori e pedagogisti, indipendentemente dal ruolo e dall'appartenenza istituzionale, riescano a lavorare per una "egemonia culturale" capace di portare queste istanze di civiltà alla ribalta del dibattito e dell'attenzione del decisore pubblico nazionale.

4 https://www.parlamento.it/leg/13/BGT/Schede/Statistiche/Iniziativa/ElencoDDLPerIniziativa_1_1_.html

Bibliografia

Berardi F. (2023). *Disertate*. Palermo: Timeo.
Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
Giullari B. (2006). *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
ISTAT (2022). *Rapporto Annuale*. https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2022/-Rapporto_Annuale_2022.pdf, ultima consultazione 29 aprile 2023.
Kuhn T. (1967). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
Laborit H. (2017). *Elogio della fuga*. Milano: Mondadori.
Lyotard J.F. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
Mialaret G. (1985). *Introduction aux sciences de l'éducation*. UNESCO, Parigi: Delachaux et Niestlé.
Saraceno C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.

Educazione all'*otium* e autorealizzazione lavorativa

Roberto Travaglini
Professore Associato - Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo»
roberto.travaglini@uniurb.it

Se la società occidentale contemporanea chiede all'individuo di produrre senza sosta – un fenomeno già presente dalle più tenere età –, tanto che il lavoro (e la conseguente operosità sociale) è divenuto l'idealizzato caposaldo dei sistemi comunitari più avanzati (su cui, non per niente, la nostra stessa costituzione si fonda), l'estremizzazione di questo processo di idealizzazione del "fare qualcosa in ogni modo e in ogni caso" induce il soggetto a immergersi in un'incessante operosità che poco agevola il rapporto con se stesso e per nulla facilita l'espressione delle sue autentiche ragioni esistenziali, in quanto rapito, se non del tutto identificato nelle richieste esterne, provenienti dalla società e poi introiettate, col rischio, alquanto diffuso, di identificarsi in quello che Fromm definisce «io sociale» (Fromm, 1987, p. 99).

La tendenza a identificare il proprio io col mondo lavorativo è così diffusa che molti organizzano il loro tempo unicamente in funzione della programmazione lavorativa, non ponendo attenzione al "proprio tempo" e rimuovendone quasi tutta la sua reale consistenza esistenziale: il tempo da soggettivo qual è muta in un tempo oggettivo, nel quale ci si identifica e con cui si patteggia in continuazione.

Non è un caso, per esempio, che l'espressione "il tempo è denaro" non sia così infrequente oggigiorno; Tom Hodgkinson non a caso ribalta il detto con la frase «il tempo vale più del denaro», tanto da farlo diventare uno dei punti–cardine del Manifesto del genitore ozioso (Hodgkinson, 2009, p. 17) e sottolineare che non ha senso agire in funzione di uno scopo economico o di una compulsione al denaro; piuttosto, sarebbe più importante una distensione anche temporale dell'azione che consenta all'azione stessa di essere sintonica con le reali motivazioni interiori. In effetti, come recita Fromm (1987, p. 134), «la via verso l'essere consiste nel penetrare sotto la superficie e nell'affermare la realtà», che significa – maslowianamente – realizzarsi in pieno ovvero "autorealizzarsi".

Nella maggioranza dei casi il lavoro mantiene raramente un sano legame con la dimensione ludica, non assume cioè connotazioni *ludiformi* – come si esprimerebbe Visalberghi (1988) –, rimanendo del tutto svincolato dal piacere che il bambino prova durante l'esperienza del gioco, soprattutto a causa di un'educazione scolastica intenta a produrre un «salto brusco dal gioco al "lavoro forzato"» anziché un naturale «passaggio dal ludico al ludiforme», venendosi a creare ciò che Eduard Claparède (1952) chiamava "corto circuito scolastico" (*court circuit scolaire*).

Ciò che è critico e non facile che succeda nella nostra società per mezzo delle sue più importanti agenzie educative è il *transito dal ludico al ludiforme*, dal gioco ad attività che mantengono le principali caratteristiche del gioco, ma che sono più strutturate e socializzate di quanto non sia la più genuina e spontanea attività ludica. Il lavoro eteronomo, coattivo e spiacevole ha ben poco a che vedere con le attività ludiche/ludiformi su cui intende far luce Visalberghi (1988, p. 38); queste ultime sono attività euristiche, creative, innovative, protese a rendere funzionali i processi cognitivi d'intelligente adattamento all'ambiente.

Il «manifesto per la felicità» proposto una decina d'anno fa dall'economista italiano Stefano Bartolini (2013) ne è un'esplicita scia, invocante una profonda rivoluzione culturale che, nell'attraversare criticamente le problematiche urbanistiche, massmediatiche, lavorative, democratiche e, in genere, socio-istituzionali – tutte da cambiare – della nostra società, attraversa anche e altrettanto criticamente le problematiche educativo-scolastiche: nella scuola si riflettono i malesseri a sfondo economicista della società attuale, se è vero che la «scuola di massa è stata modellata dalla cultura dello stress», una cultura che ha favorito l'emergenza di «tre parole d'ordine della scuola: formazione cognitiva, segregazione, fatica crescente»; è questo il motivo, secondo Bartolini (2013, p. 47), per cui le agenzie educative non fanno che produrre «individui sempre più scadenti, passivi, disinteressati, acritici, poco collaborativi, rassegnati o ribelli». Si tratta di scelte formative ancorate alle forti esigenze di «controllo sociale di una società industriale» tipiche del secolo scorso, quando «imparare ad annoiarsi e a obbedire» dovevano essere le caratteristiche dell'operaio della (grande) fabbrica. Più che puntare alla disciplina della forza-lavoro dell'individuo, su cui si fondano ancora oggi i sistemi educativi, bisognerebbe far credito al suo potenziale creativo. Dal canto suo Hodgkinson (2009) riabilita l'*ozio quale formula educativa*, rivolta in particolare ai figli (una formula a dire il vero non meno interessante per l'intero congegno pedagogico), volta alla conquista dell'autonomia e della serenità dell'individuo.

Benché i termini utilizzati possano indurre a pensarlo, un simile nuovo ipotetico paradigma, a un'attenta lettura dei rispettivi significati, non entra affatto in conflitto coi temi cardine dell'attivismo/progressismo pedagogico; anzi, benché nell'ambito della pedagogia delle scuole nuove si parli di "attivismo" e "imparare facendo", di scuola laboratoriale e scuola del lavoro, e simili, e si metta l'accento sul fare, l'azione, il lavoro e la produttività (ricordiamo Dewey quando parla dell'istinto del fare, insito nel bambino, o Kerschensteiner quando si riferisce alla «scuola del lavoro», che era soprattutto un lavoro manuale), di fatto con questo ipotizzato orientamento teoretico relativo all'ozio (*otium*) e in qualche modo al "non-fare" non si nega per nulla la fondatezza di questi temi, ma si sposta semplicemente l'accento su realtà valoriali diadiche e al contempo complementari, quali la temporalità/atemporalità, il fare/non-fare, l'agire/non-agire, non negando quindi i princìpi progressisti e neoprogressisti che fanno da sfondo al pensiero filosofico-pedagogico di chiara ascendenza deweyana.

Piuttosto che soggetti nevrotizzati dall'incessante dover-fare inasprito dalla società (fondata sul lavoro, la produzione e il consumo), dovremmo spendere le ener-

gie sociali per costruire le condizioni educative affinché possano formarsi persone centrate su loro stesse e sensibili al proprio mondo interiore, "uomini naturali", energici e rilassati, capaci di agire sulla base di reali spinte interne.

Questo panorama riporta in qualche modo alla memoria un «elogio dell'ozio» che a metà degli anni Trenta del secolo scorso aveva ispirato anche Bertrand Russell. Questi mostra di essere stato un acuto osservatore di una modernità eccessivamente industrializzata quando sostiene, con fermo tono critico, che «L'etica del lavoro è l'etica degli schiavi, e il mondo moderno non ha bisogno di schiavi» (Russell, 2012, p. 13); il filosofo gallese è un convinto sostenitore che i pochi detentori del potere economico sfruttano i tanti (lavoratori) a produrre, avendo il potere oligarchico costruito intorno a questo fenomeno una *falsa etica del lavoro seduttiva e convincente*, mentre in realtà sarebbero sufficienti non più di quattro ore lavorative al giorno perché una società si autosostenga e sia felice. Egli si convince effettivamente che «il saggio uso dell'ozio è un prodotto della civiltà e dell'educazione» (Russell, 2012, p. 18)

L'identificazione col mondo lavorativo e con i suoi (falsi) miti etico-istituzionali è un chiaro sintomo collettivo di una società votata all'iperattività mercantilistica e alla perdita esistenziale di se stessi. Russell appare quasi amaramente nostalgico quando rievoca «una capacità di spensieratezza e di giocosità», tipica dei tempi antichi: si tratta di una capacità perduta, «che è stata in buona misura soffocata dal culto dell'efficienza» (Russell, 2012, p. 22), tanto che la modernità spinge l'uomo a finalizzare le azioni verso il guadagno e pressoché mai a godere di quello che fa, mentre lo fa, venendosi a creare un paradossale «divorzio tra l'individuo e lo scopo sociale della produzione» (Russell, 2012, p. 23).

La concentrazione nel lavoro è talmente stressante da esaurire quasi totalmente l'individuo e da indurlo, ormai svuotato delle sue energie creative, a vivere soprattutto "piaceri passivi" (come sedersi pigramente davanti al televisore, mettersi al computer osservando passivamente delle immagini ecc.) e a rinunciare ai "piaceri attivi": «Se gli uomini lavorassero meno, ritroverebbero la capacità di godere i piaceri cui si partecipa attivamente» (Russell, 2012, p. 24) e nel mondo ci sarebbe molta più gioia di vivere «invece di nervi a pezzi, stanchezza e dispepsia» (Russell, 2012, p. 26).

Il lavoro non è fine a se stesso o almeno non dovrebbe essere inteso in questi termini col rischio di diventare un luogo mentale e sociale di distrazione da se stessi e dalle proprie forze esistenziali più intime, un motivo di perdita e oblio del proprio Essere, un rischio di deviazione da sé che facilmente vive la persona adultizzata e cartesianamente razionalizzante, identificata nelle richieste sociali e proiettata freneticamente nel mercantilistico mondo produttivo-lavorativo, e in tutto questo l'educazione formale – come pure quella non formale e informale – ha un compito fondamentale nell'evitare una simile deriva socioculturale già dalle prime età della vita.

Bibliografia

Bartolini S. (2013). *Manifesto per la felicità*. Milano: Feltrinelli.
Claparède E. (1952). *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia.
Fromm E. (1987). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
Hodgkinson T. (2008). *L'ozio come stile di vita*. Milano: BUR.
Hodgkinson T. (2009). *Oziando si impara*. Milano: Rizzoli.
Russel B. (2012). *Elogio dell'ozio*. Milano: TEA.
Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.