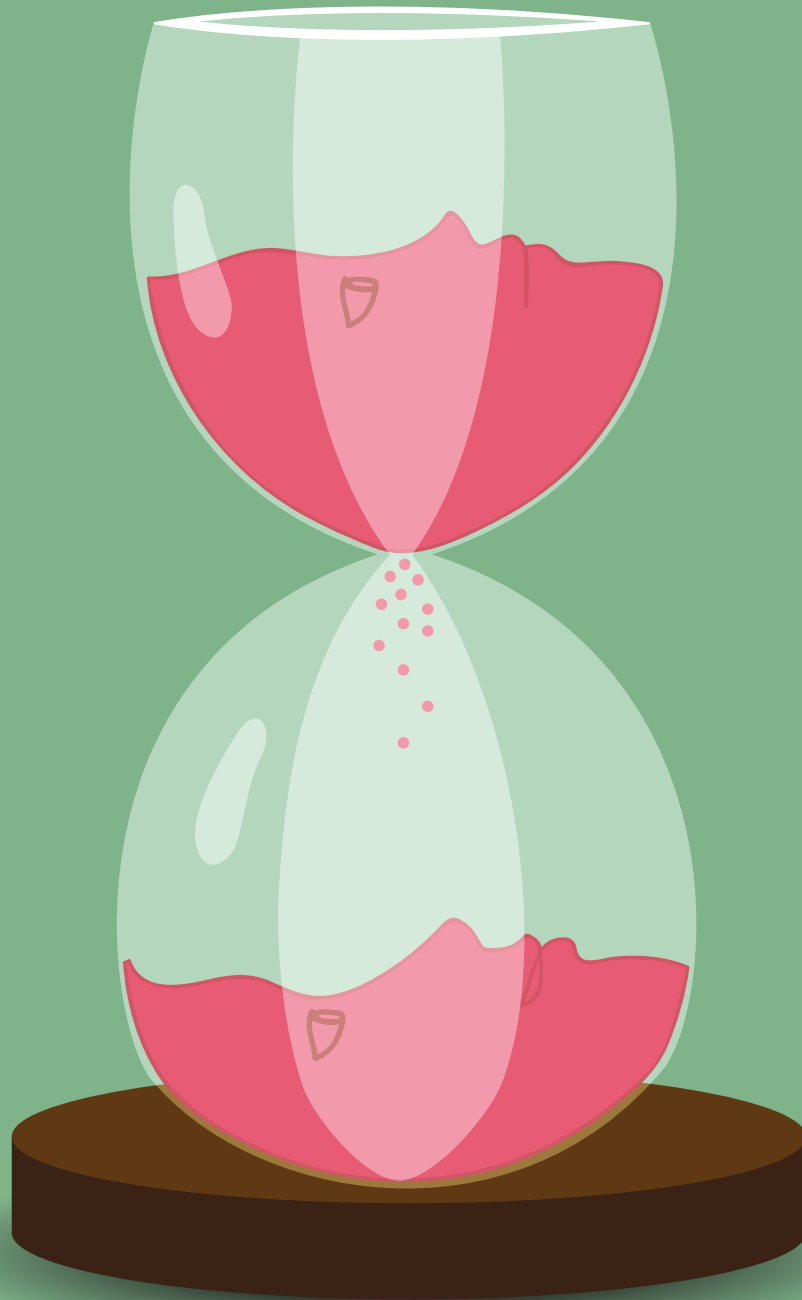


ISSN 2283-642X_ DICEMBRE 2018 /12



IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



Atti del Convegno
annuale di studio 2018

**Giovani, nuova
economia e lavoro**

IUSVE*Education* DICEMBRE 2018 /12

#12

IUSV*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

DIRETTORE RESPONSABILE:
Riccardo Michielan, SDB Padova

DIRETTORE SCIENTIFICO:
Roberto Albarea, IUSVE

REDAZIONE:
Giovanna Bandiera, Dipartimento Comunicazione IUSVE
Christian Crocetta, Dipartimento Pedagogia IUSVE
Michele Marchetto, Dipartimento Comunicazione e Dipartimento Psicologia IUSVE
Anna Pileri, Vicedirettrice e Redazione, Dipartimento Psicologia IUSVE
Arduino Salatin, Preside IUSVE
Marco Scarcelli, Dipartimento Comunicazione IUSVE

SEGRETERIA DI REDAZIONE:
Anna De Rosa, IUSVE

COMITATO SCIENTIFICO:
Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza"
Olga Bombardelli, Università di Trento
Roberta Caldin, Università di Bologna
Lucio Cottini, Università di Udine
Sabino De Juan Lopez, CES Don Bosco Madrid
Carlo Nanni, UPS Roma
Michele Pellerey, UPS Roma

CONCEPT E PROGETTO GRAFICO:
Ivan Manara, Comunicazione Integrata IUSVE
Anna Scundi, Comunicazione Integrata IUSVE
Federico Tirapelle, Comunicazione Integrata IUSVE

- 06 EDITORIALE**
Roberto Albarea
- 12 A GOOD DISRUPTION:THE CIRCULAR ECONOMY**
Klaus Zumwinkel
- 20 GIOVANI, NUOVA ECONOMIA E LAVORO**
Fabio Poles
- 34 GIOVANI E LAVORO: UN INVESTIMENTO IMPORTANTE**
Davide Girardi
- 50 PROGETTIAMO IN NOSTRO FUTURO:
RIFLESSIONI ED ESPERIENZE DEI DIPARTIMENTI**
Anna Pileri, Angela Marangon, Sara Veggis
- 56 GIOVANI E SCELTA PROFESSIONALE:
PROSPETTIVE DI ORIENTAMENTO DI FRONTE ALLO SMARRIMENTO**
Christian Crocetta, Andrea Conficoni, Federico Berti
- 68 SFIDA, ABILITAZIONE E RESILIENZA**
Giovanna Bandiera, Giulia Perbellini e Gian Antonio Negrini
- 76 PSICOANALISI/ETNOPSICOANALISI.
CONTRIBUTO ALLA GENEALOGIA DI UN SAPERE ANTROPOLOGICO**
Lino Rossi
- 96 LA 'VOCE' DEI GIOVANI E LE NUOVE POLITICHE SOCIALI: SFIDE E PROSPETTIVE**
Arduino Salatin
- 108 LA FIDUCIA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA**
Roberto Albarea
- 124 HR 4.0. L'ERA DIGITALE E LA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE**
Enrico Scalabrin
- 140 RECENSIONI**

EDITORIALE

Roberto Albarea

Questo numero di IUSVEducation si presenta diviso in due parti: la prima contiene gli Atti del convegno annuale tenuto presso lo Iusve nell'aprile del 2018, dal titolo: *Giovani, nuova economia e lavoro* mentre la seconda sezione riporta alcuni contributi in miscellanea.

Centrale, al convegno, è stata la relazione chiave di Klaus Zumwinkel, dal titolo *A good disruption: the circular economy*. Inserite in un contesto assai problematico, le osservazioni del relatore hanno riguardato la critica al modello di crescita attuale che ha avuto i suoi prodromi al sorgere della Modernità. Il paradossale titolo si riferisce a quello che il relatore individua come una 'distruzione preannunciata' che non è solamente negativa ma che può essere foriera a nuovi approcci economici di sviluppo, sottesi all'ipotesi proposta di una economia circolare. Sono i temi a suo tempo affrontati da questa rivista nel n. 3 di luglio 2014 (*Abitare il futuro. Nuove prospettive per uno sviluppo equo e sostenibile*). Klaus Zumwinkel ne rinnova il discorso e l'analisi, rivolgendosi alle responsabilità personali e collettive di ciascuno, come se dicesse, riferendosi ad un famoso detto tratto dalla favolistica classica (ripreso anche da Paolo Borsellino): «Ognuno deve fare la sua parte».

La relazione di Davide Girardi (*Giovani e lavoro: un investimento importante*) ha presentato i risultati di una indagine sugli studenti Iusve in rapporto ai significati associati al lavoro. I risultati sono utili ed interessanti e sottolineano come nei soggetti non ci sia «traccia di un disinvestimento simbolico» rispetto al lavoro, dimostrando come gli studenti Iusve continuino a pensare in prospettiva in termini strategici.

A confronto si pongono le riflessioni di Fabio Poles (*Giovani, nuova economia e lavoro*) sulle problematicità e le idiosincrasie dell'attuale mercato del lavoro: ambedue i contributi gettano maggior luce su un problema chiave della società italiana.

Gli interventi di Anna Pileri, Giovanna Bandiera e Christian Crocetta riportano alcune esperienze e testimonianze di studenti e persone che lavorano in ambiti educativi e comunicativi e seguono alcuni progetti di ricerca dello Iusve.

L'articolo di Lino Rossi (*Psicoanalisi/Etnopsicoanalisi. Contributo alla genealogia di un sapere antropologico*), a sua volta, focalizza una tematica estremamente interessante, specificata nell'ipotesi di partenza e ben argomentata nel denso e strutturato articolo.

Dice l'autore: «[...] non esiste una psicoanalisi se non come etnopsicoanalisi; un sapere unitario quando è rivolto al soggetto, all'essere umano, ma plurale, nel suo cogliere l'espressione fenomenologica dei costrutti umani, all'interno di ogni datità culturale. Una datità che si pone in netta contrapposizione con un Reale Unico, si potrebbe dire legato a culture precostituite, ma orientato a cogliere la fenomenologia culturale come

pluralità cangiante, meta-identitaria e postmoderna. In ogni caso il Reale è pluriverso, ma non per questo l'uomo si contrappone ad esso con strumenti di apertura universali e comuni».

Arduino Salatin (*La 'voce' dei giovani e le nuove politiche sociali: sfide e prospettive*) riprende un concetto/dimensione già avanzata in altri appuntamenti scientifici e che si presenta di estrema attualità: «dare voce ai giovani». Il termine *voice* viene esplorato in alcune sue importanti implicazioni investendo altresì le politiche sociali e i servizi di *Welfare* (processi dall'alto) insieme ai contesti educativi e alle richieste emergenti dal basso, ad essi più o meno correlate.

Il contributo di Roberto Albarea (*La fiducia nella relazione educativa*) si propone di mostrare come un ambiente di fiducia caratterizzato da numerosi tratti, sia la condizione per 'fare comunità' e condivisione nel processo di formazione dell'identità, soffermandosi in particolare sulla dimensione dell'ascolto, della narrazione, del «mettersi alla prova», oltre che su alcuni criteri di autoformazione guidata (Bertrand Schwartz).

Come tradizione ormai assodata della rivista, il numero termina con l'articolo di Enrico Scalabrin dal titolo: *HRA. L'era digitale e la gestione delle Risorse Umane*, il quale sottolinea la forza dirompente del digitale (si preferisce usare qui la lingua italiana, escludendo i ricorsi agli anglicismi), la quale mette in discussione i vecchi sistemi di organizzazione e gestione del lavoro. I nuovi potenti mezzi, si evince dall'articolo, presentano molti vantaggi ma indubbiamente essi si accompagnano a problemi di rilevanza non solo aziendale ma anche sociale, su cui occorre riflettere per conservare un certo atteggiamento critico e una posizione etica, tipica delle istituzioni salesiane.

Giuseppe O. Longo, teorico dell'informazione, epistemologo, cibernetico e docente all'Università di Trieste, nonché scrittore (che il sottoscritto ha avuto l'onore di conoscere ad un convegno internazionale) dice che la tecnologia non ha fretta, è ansiosa di correre ed avanzare, chiede sempre più incessantemente alla scienza risposte da utilizzare immediatamente per i propri scopi; mentre il pensiero scientifico per sua natura è cauto, riflessivo, indagatore, ha bisogno di tempi per esplorare, validare o confermare una qualche linea di ricerca. Ecco: dovremmo essere un po' meno 'tecnologici' e un po' più 'scientifici'.

Alcune recensioni chiudono il volume.

L'educazione, come si sa, è un evento sociale e inter-intra-personale complesso, polimorfo e pluri-prospettico: questo numero ne dà testimonianza partendo dal *fil rouge* della visione del futuro per giungere a tematiche più circoscritte, ma sempre percorse dal medesimo afflato valoriale e pedagogico.

Convegno annuale di studio dello IUSVE

Venezia Mestre, 24 aprile 2018

GIOVANI, NUOVA ECONOMIA E LAVORO

L'iniziativa del convegno si colloca, dopo quella del 2017 sul tema dell'identità, come seconda tappa del percorso di preparazione al Sinodo sui giovani indetto da papa Francesco per il 2018.

I giovani e il loro rapporto col lavoro (che spesso manca o è precario) e con la realtà economica sono infatti al centro di crescenti preoccupazioni nell'opinione pubblica, anche se stentano a diventare oggetto di un autentico dibattito culturale e di decisioni politiche lungimiranti.

Quali scenari economici si stanno delineando? È possibile immaginare una nuova economia più attenta al valore della persona? Che ruolo sta assumendo e assumerà il lavoro in tali scenari? La tecnologia distrugge o crea lavoro? Il lavoro sarà ancora un fattore di integrazione sociale? È vero che il futuro del lavoro sta nella formazione e in una nuova imprenditorialità?

Ecco alcuni degli interrogativi di partenza che, assieme ad una indagine svolta presso gli studenti dello IUSVE, costituiranno una base di riflessione per individuare possibili risposte e prospettive.

PROGRAMMA

9.30 - 10.00

Accoglienza e registrazione partecipanti

10.00 - 10.15

Saluto introduttivo

d. Roberto Dal Molin - Presidente IUSVE

Presentazione del convegno

Arduino Salatin - Preside IUSVE

Chairman Fabio Poles - Segretario generale IUSVE e docente di economia dei beni comuni

Giovani, nuova economia e lavoro

10.15 - 11.30

Riflessione

a) Giovani e lavoro: un investimento importante

Presentazione dei risultati dell'indagine campionaria

A cura di **Davide Girardi** - Docente IUSVE

b) Progettiamo il nostro futuro:

riflessioni ed esperienze dei Dipartimenti

A cura di **Anna Pileri, Marco Emilio, Giovanna Bandiera**

docenti IUSVE

Dipartimento Comunicazione, intervengono:

Gian Antonio Negrini: Dip DigM Process & Compliance Lead - PASS Creative Global Function - GlaxoSmithKline Manufacturing S.p.A.

Giulia Perbellini: studentessa di MSTC Web Marketing e digital communication di Verona

Dipartimento Pedagogia, intervengono:

Andrea Conficoni: Docente IUSVE PED e Responsabile Settore Lavoro LaEsse S.C.S. – Coordinatore di progetti di Start-up d'impresa e Politiche Attive del Lavoro destinate ai giovani

Federico Berti: studente mPED – Governance del Welfare Sociale di Venezia

Dipartimento Di Psicologia, intervengono:

Anna Pileri: docente IUSVE e responsabile scientifica del Progetto

Angela Marangon e Sara Veggis: laureate IUSVE in Tirocinio Professionalizzante

Laura Loffredi: Comune di Treviso, coordinatrice del Progetto RICE nelle Scuole

11.40 – 12.20**Riflessione: A good disruption: the circular economy**

Klaus Zumwinkel - Deutsche Post Stiftung, Bonn

12.20 – 12.40

Dibattito con breve replica del relatore e conclusioni del convegno

12.40 – 13.00**Presentazione del progetto IUSVECube**

Architetti **Aurelio Chinellato** e **Claudio Noventa**

Lorenzo Montesi studente IUSVE vincitore del contest progettuale

Inaugurazione della nuova sede dello IUSVECube

A GOOD DISRUPTION: THE CIRCULAR ECONOMY

Klaus Zumwinkel

Deutsche Post-Stiftung

In questo breve articolo, estrapolato dall'intervento tenuto presso il convegno IUSVE del 24 Aprile 2018, il dott. Klaus Zumwinkel, ex CEO di Deutsche Post DHL e ora presidente della fondazione Deutsche Post Foundation, parla di quelle che sono le caratteristiche fondamentali dell'economia circolare.

Il caposaldo da cui l'autore parte è la critica al modello di crescita attuale che sta distruggendo il pianeta. Sebbene oggi l'accessibilità ai beni e ai servizi sia aumentata per gran parte dei cittadini, tutto questo ha un prezzo. Lo sfruttamento massivo delle risorse naturali quali l'acqua, il suolo, l'aria, ecc. sta portando ad una sorta di bancarotta in termini economici. La fondazione Deutsche Post ha analizzato differenti settori, come quello relativo alla mobilità, al cibo o al comparto edilizio per misurare lo spreco economico. I risultati mostrano che il 95% di qualsiasi prodotto ha un ciclo vitale equivalente, in media, a nove anni. Zumwinkel si domanda quanto ancora possiamo resistere con livelli di spreco così elevati e quanto ancora può durare quello che definisce un viaggio degli orrori. La risposta pare quasi scontata: molto poco. La visione dell'autore è, tuttavia, ottimistica ed esorta anche educatori, insegnanti e la società tutta a rifarsi a Don Bosco in un pensiero che sia esso stesso ottimista.

La risposta ad una distruzione preannunciata la si può trovare, dice Zumwinkel, nell'approccio a nuove ed innovative forme di economia che abbandonino vecchi e pericolosi schemi e che possano tradursi in pratiche virtuose come quelle previste dall'economia circolare.

Pratiche, queste ultime, che non possono fare a meno dell'impegno personale di ciascuno di noi come della presenza di realtà che quotidianamente intervengono per migliorare le condizioni del pianeta. A tal proposito l'autore, oltre che ricordare le iniziative della fondazione di cui è presidente, cita, fra gli altri, anche gli esempi relativi alle azioni e gli interventi della commissione Europea, della Ellen MacArthur Foundation e di McKinsey.

Parole chiave: economia circolare, sviluppo sostenibile, responsabilità, politiche educative, pensiero ottimista.

In the speech, the author, DR. Klaus Zumwinkel, former CEO of Deutsche Post DHL and current President of Deutsche Post Foundation presents three theses about circular economy.

First, the current growth model will destroy the planet. Although today citizens command goods and services that would have been beyond reach for kings only 200 years ago, this has come with a price. To fuel it, the author argues we are massively borrowing natural resources (water, soil, air, raw materials) from the planet and in fact they are starting “bankrupt”, in business terms. The Deutsche Post Foundation analysed several sectors, such as mobility, food, housing, to measure the economic waste, finding that a 95% of any manufactured product is wasted after an average 9 years lifetime.

Second, he believes there are alternative and viable economies, such as the circular economy. The speech is integrated by a dedicated video by Martin Stuchtey.

Third, he provides insights and examples to act as individuals and organisations. The author showcases examples from the electric vehicles StreetScooters company founded by Deutsche Post DHL, funded projects by EU Commission, initiatives from Ellen MacArthur Foundation targeting plastics in the ocean and analysis from McKinsey.

Keywords: Circular Economy, Sustainable Development, Responsibility, Educational Policies, Optimistic Thinking.



È una grande gioia oggi trovarmi qui con voi, scusate se non so parlare bene la vostra bella lingua.

Today I will speak about the circular economy referring to my new book [A Good Disruption, 2016]. Let me first present you three theses about the circular economy.

My first thesis is: if we keep the running as we did during the past one hundred years, the economy of the whole planet will blow up. I will share some thoughts about this.

My second thesis is: are there better economies? And I believe yes, there are many of these, like the circular economy. And finally, my third thesis: can we, as individuals or organizations, do something about it? Yes, you can do a lot. I will give you some examples from my work at Foundation and from my company Deutsch Post DHL. This is the largest logistics company in the world, with over 520.000 employees in every country in the world and I was the CEO for twenty years.

Now I go to the first thesis: if we don't change the way we run our economy, life on earth will blow up on that. Let's start by first celebrating roots. A famous politician asked in a speech which time in the last five hundred years people would choose to live. Maybe somebody thinks Medici time in Florence or maybe today or maybe in Rome two thousand years ago. He speculated that they would opt for today and live now and they are probably right. In 1990 the size of the global economy was twenty-three trillion euro. In 2015, only twenty-five years later, the global economy tripled to seventy eight trillions. In 1990, 1,9 billion people live in extreme poverty, now the number has been cut by more than the half to 830 million. And most citizens of the advanced economies today command goods and services that would have been beyond reach for kings only 200 years ago. And here is what my generation and your generation can be really proud of. More than eighty percent of all wealth in the last months of the year was created between the years 1950 and 2000. We also know that our understanding of growth is based on a lack of understanding. Permanent growth is exponent, rather than one that would lead to explosive growth, so it is impossible. Mathematically, growth must always be hold between speculation and reality.

Let us start with resources. What happen to the natural resources of our planet with this growth? Let me give you just some facts. Water: rivers like the Rio Grande of the Yellow River that stop reaching the sea. Saudi Arabia ground water will be exhausted in ten to five years. Much of the ground water in Punjab, India which make the population explosion in India possible, has been used up. India green revolution was based on credit and now twenty million dwells are running out of water. And with no water, how can we harvest anything?

So, what do you think? How long this trend of erosion and degradation will last? The answer is a very short one, fertile soil will last only sixty years. And additionally, as you know the population of planet will increase by seven to nine billion in one hundred year. It is only one planet and only one soil.

Now, coming to climate, we are more familiar with. Disrespect to climate, we are constantly on track to CO2 concentration levels between six hundred to seven hundred PPM. We are above the so-called safety climate threshold and we are already seeing changes in the Arctic and in the oceans. I live part of my time in Trentino the air is still very fresh. They have, if i remember correctly, thirty percent of the territory in Trentino is protected, under different regulations. So on climate change we could talk long all the weekend but believe me, this is the greatest danger to our planet and lives. Let me go to oceans. According to FAO, 80% of fish stock is over exploited or fully exploited and we are polluting the sea. I'm currently supporting the Ellen MacArthur Foundation in United Kingdom which is running a large project about plastic in the ocean. In ten years time there will be one kilogram of plastic to every three kilograms of fish. Plastics are veiling the whole sea. And besides climate change there is another big threat.

My first thesis is: if we keep the running as we did during the past one hundred years, the economy of the whole planet will blow up.

So, what do you think? How long this trend of erosion and degradation will last?

I think the future is in the inclusive wealth index, where the total stock of manufacture, social and natural capital is measured. In other words, it tells us how wealthy we are.

When we presented the findings to the World Economic Forum in Davos, this was the most clicked page of the web. So, our growth is a borrow growth, we are borrowing natural resources. We are massively borrowing them from the planet and in fact they are starting “bankrupt”, in business terms of our natural resources. And what does the story of national capital say about our growth engine? We are starting to understand the effects of nature depletion. The inclusive wealth index, for example, is a measure of natural capital depletion. If you ask me if this is the GDP of the future because it does not measure the increase in GDP, which is important for all economies, I learned that it values it too.

I think the future is in the inclusive wealth index, where the total stock of manufacture, social and natural capital is measured. In other words, it tells us how wealthy we are. Once we measured it, we were really clever, it is a real surprise: we are growing poor. Out of one hundred forty countries, eighty-two have a decrease in the inclusive wealth index over the last twenty years. So, we think we are growing, even in Italy we are growing in GDP, but in effect we are growing poor, because we are using the water, the soil, the air. And as you agree, we need a lot today but essentially, we need air, something to eat from the soil and to drink water. Now, you ask yourselves, why do we, with all this wonderful growth - in some countries 1%, 5%, in China 7%, in other countries 9% - why do we use all these resources of our planet so rapidly in this obviously unsustainable pace? And I can tell you it is a waste, we are producing and soaring the waste. We started, my foundation started analysing the economic waste in our system in a two weeks project funded by European Commission and we started in some of the most mature optimized sectors where you wouldn't expect to find waste leaks. We look at mobility, cars, etc food, slow and fast food, and housing. They count for fifty-five percent of household spending and eighty percent of resources' use. But think for ten seconds how much time a car in Europe is used. 70%? 50%? A European car is parked 92% of the time, 1% of the time it is sitting in congestion, and when one car is used, only 1,5 of 5 seats is used. Therefore, the shared economy is one of the key factors for success in the future. The average duration is often twelve to one, especially in United States. This volume made a lot of wasted steel. 20% of the total petroleum energy is transformed into kinetic energy, etcetera, etcetera. And if you look in a big city, for instance London, 50% of the inner-city land is devoted to roads and parking spaces. 50%! And the rest is for children, living, universities. The rest is for cars. We have to change this. I mean, you are the new generation. You have to change it. My generation is still using steel all the cars.

Take food. A full 31% of European food goes to waste along the value chain, fruits and vegetable loses as much as to 6%. Take buildings. The average European office is used only 40% of the time. We use for 40%, the rest is empty. And the demolition waste accounts for the 30% of waste in Europe. Economy of the whole lifetime of any manufactured product, from a plastic bottle to an airbus is 9 years. The average time of a plastic bottle up to an airbus is 9 years, and the end of the cycle, what do we do? We soil it. 95% of the raw materials and energy we used is lost. The economy of recovering and recycling materials capture 5% of the original product. And on the top of it, the asset is used only 50% of its lifetime. After MacDonald, you throw all the cabbages away. A good car is used maybe fifteen years. You can only say: what a waste!

So, ladies and gentlemen, this was a little horror trip, but now I'm optimistic. As entrepreneur, you have to be optimistic, otherwise you cannot work, and you cannot motivate people, also as a professor, as a teacher, you have to be optimistic. And I also believe what don Bosco believed, an optimistic thinking.

Now for the second thesis, are there better alternatives than just keep going? Yes, there are many. as I say, the picture (set on screen, note of the transcripts) is worse than thou-

sands of words and I stop speaking and let you enjoy the film of my co-author and friend Martin Stuchtey, recently we produced it for a big event in London.

[Moderatore: di seguito la proiezione di un filmato che riprende molte delle tematiche della relazione del dott. Zumwinkel, la relazione la chiederemo e la renderemo disponibile.]

Now ladies and gentlemen, speaking about my third thesis. Can we as individuals, can we as people in organizations do something about these threats? My thesis is: we can do a lot. Just let me give you some examples of the work of my Foundation and of the work of my company Deutsche Post DHL. Under the umbrella of the Deutsche Post Foundation, we have three institutes, one is the Institute of Labour Economics and we know a lot about youths in Italy too, you know, 40% of the young are unemployed. In Germany only 6%, because... for are so many reasons, but that's another speech. Then we have an institute on Behaviour economics and inequalities. Inequality is raising in the world, and SUN Institute for environmental economics. In a word, research about circular economy is run by the SUN Institute. Our first project was a comprehensive study for the European Commission, the goal was to firm the vision of the circular economy in the EU, the project was been done my McKinsey and Ellen MacArthur Foundation. We were all including the money in some sorts. The main report is called "Growth within: a circular economy vision for a competitive Europe", and the follow up report is called "Achieving Growth within": there are 20 billion euro circular economy investment's opportunities available in Europe. This has been and still is a great success in Brussels, let me give you a taste of what Commissioners said in spring at our last conference: we first called Vella, the EU Commissioner for Environment: "I'm very impressed by the findings in "Growth within" report looking forward to develop in our challenge and put it into the regulation and many of our work". Then by the former EU Vice-president Catherin Ashton "Jobs close investment with competitiveness that is vital, he said "Circular economy will be a similar megatrend in the economy as globalization". And I believe that. "I'm convinced" he said " that circular economy can enable a triple win: economic, environmental and social". An third by Frans Timmermans, EU Commission First Vicepresident "I passionately believe in the opportunities of circular economy, the future is not making things, it's finite components". I mean they talk about it and not only for the environment, the Commissioners really work in the market field, in the economic field.

The second example is our support for the Ellen MacArthur Foundation in the UK. They are very successful, they are concentrating on circular economy and they just started a year ago a work on the plastic in the ocean. Well, maybe one or two more examples, we funded the company SistemiQ, it's a friend of mine and two others and they are in London and within 18 months as a start-up they now have one hundred people. They work with McKinsey in the environment field and they are doing consulting work and investments in the Environment protection space. For example, a big project for forest in Indonesia and we are their strategic capital partners with others. One of my partners is George Soros. And then we do a lot of work for the United Nations. We have a multi-g project for UN environment, it's like the Ministry of the Environment for the world to see and there is an International Resource Panel. Maybe you have never heard of that. You might have heard of the Climate Panel, the guys who listen to degrees Celsius, but there is another Panel where the top 50 scientists of the world research on the resources of our planet, like water, soil, phosphate, etcetera. And their proposed strategy has just been accepted in Lima, Peru. The final example from my company Deutsche Post, I'm retired, you know, I have a successor, therefore I have time to stay here. So, this company is very big, every day one thousand planes are flying over the planet, there are more than 100,000 cars that do a lot of stuff, you know, we worked a lot. During my time, I

So, ladies and gentlemen, this was a little horror trip, but now I'm optimistic. As a professor, as a teacher, you have to be optimistic. And I also believe what don Bosco believed, an optimistic thinking.

tried to convince the car manufacturers, you know Volkswagen, Audi, BMW... twenty years ago I tried to convince them to build electric cars for the fleet of support. In Germany I think we have 50 thousand cars that go out of the door, they come back, you know exactly what they are doing, it's wonderful to have an electric vehicle. But they said "Well, we are not so really interested, you want us to sell to Deutsche Post our cars, it is too early, and it is not economic, etcetera". So, I was not successful in convincing. And then, we went to University of Aachen, which is a big technology engineering university, it is the best one I think in Germany, and we made a start-up with professors, and they first work on the computer, then they built a model and then we built a small amount of StreetScooters and a factory and then they built an electric vehicle, for our letter carriers, parcel guys, express guys riding around. It was so successful, so now we have five sorts of electric vehicles on roads, it is already 10% and let our advertising guys really saying, "we are the best ones". Now we are building a second factory and all others are buying electric cars from Deutsche Post. So, you can really do it. And the objective is that in 2025 70% of the delivery is emission-free worldwide, in New York, in London, in Berlin. This is our company, and then we think we also have a great advantage. So, I could tell you a lot of other examples, but let me conclude my third thesis. If you continue to run the economy like over the past 100 years, the economy and the planet will blow up on us. Are there better alternatives? Yes, I think, especially the circular economy. And the third one: can you do something and yes, you can do a lot. You can build an economy that creates growth and sustainability. Thank you for your attention.



GIOVANI, NUOVA ECONOMIA E LAVORO.

Fabio Poles

IUSVE

Nella prima parte dell'articolo l'autore illustra alcuni temi relativi al mercato del lavoro italiano e presenta, dal punto di vista di un giovane disoccupato, alcune considerazioni volte a superarne i limiti. Nella seconda parte il lavoro prende in considerazione alcune riflessioni della filosofa Hannah Arendt a proposito della distinzione tra diverse forme di attività lavorativa e, nella terza parte, l'autore introduce alcuni aspetti della tradizione italiana di studi economici grazie ai quali suggerire una modalità con la quale i giovani possono vedere il loro futuro lavoro nella 'nuova economia'. Nella conclusione si invita a collegare le considerazioni e le idee esposte nelle parti precedenti con il carisma salesiano.

Parole chiave: nuova economia, giovani, fioritura, lavoro, felicità pubblica.

In the first part of the article the author presents some topics regarding the labour market in Italy and offers some considerations to overcome its weaknesses from the point of view of unemployed young people. In the second part the work considers some issues due to Hannah Arendt about the distinction among different meanings of the term labour and in the third part the author presents the Italian tradition of economic studies to figure out in which way young people could see their future jobs in the 'new economy'. The conclusion invites to match the ideas and considerations exposed in the previous parts with salesian carismah.

Keywords: new economy, youth, flourishing, work, public happiness.



1. Fondati sul lavoro?

In un suo saggio dal titolo *Fondati sul lavoro*, scrive l'economista ed editorialista Luigi Bruni:

Un lavoro che arriva tardi, e che – se e quando arriva – è troppo spesso insicuro, frammentario, precario e fragile, non fa altro che alimentare e prolungare la giovinezza oltre i suoi limiti biologici, snaturandola. Tutto ciò fa perdere al mondo dell'economia, alla società e alle istituzioni l'energia vitale e morale che proviene dai giovani, e rende per questi accidentato e troppo rischioso il processo che dovrebbe portarli, presto, al lavoro vero. Non è semplice uscire da questa specie di trappola di povertà epocale e collettiva nella quale siamo, più o meno consapevolmente, caduti, soprattutto in Occidente. Ma dobbiamo iniziare a vederla, a chiamarla per nome, per poi magari rifletterci di più, adulti e giovani assieme, e a tutti i livelli¹.

È davvero singolare che un Paese come l'Italia, il cui primo articolo della Costituzione ci ricorda che siamo una «Repubblica democratica fondata sul lavoro» – non recita «sull'innovazione», «sulla proprietà privata» oppure «sulla rendita» ma dice esplicitamente che siamo fondati «sul lavoro» – registri uno dei più alti tassi di disoccupazione tra i Paesi dell'occidente sviluppato; non solo per quanto riguarda il dato generale ma specialmente per quanto riguarda i giovani e le donne, quasi a significare una sorta di tradimento delle nostre stesse prime ragioni costitutive in quanto popolo.

Quanto agli stessi giovani, le statistiche parlano di oltre due milioni di ragazzi italiani che non studiano, non lavorano e nemmeno stanno formandosi a qualsiasi tipo di attività, di lavoro o di studio che sia (ci riferiamo ai NEET, acronimo che sta per *not (engaged) in education, employment or training*), mentre sarebbe di diciassette milioni il numero di quelli che si trovano nella stessa situazione a livello europeo².

Giusto per capire anche in modo figurato di cosa stiamo parlando in riferimento al nostro Paese al di là dei simboli numerici, stando ai dati ISTAT sull'andamento demografico italiano, due milioni di persone sono qualche decina di migliaia di più di tutti i nuovi nati in Italia degli ultimi quattro anni. È come se il nostro Paese avesse deciso, «più o meno consapevolmente» direbbe Bruni, di fermare ogni tipo di investimento in capitale sociale per le nuove leve da quattro anni a questa parte. Si tratta di un sentiero di inaccettabile insostenibilità o, usando ancora le parole dello studioso marchigiano, di una vera e propria «trappola di povertà epocale» dalla quale dobbiamo fare di tutto per uscire.

Nel proseguire la sua analisi, il nostro autore non propone magiche ricette di riforma dei mercati o di qualche istituzione ma suggerisce di cominciare come prima cosa a «scardinare tre visioni culturali oggi consolidate»³, di cominciare cioè a lavorare su noi stessi prima ancora che sul contesto giuridico-istituzionale.

Bruni descrive così, in pratica e quasi fosse una regola di vita, il modo di liberarsi dalla prima delle tre visioni consolidate:

Quando un amico mi chiede qual è la scelta migliore per il proprio figlio che sta per iscriversi all'università, rispondo con sempre maggiore convinzione: «È quella per la quale si sente portato; e se tuo figlio non lo sa ancora, dedicagli più tempo, ascolta, e soprattutto invitalo ad ascoltarsi con più attenzione e più in profondità. E poi, qual-

È davvero singolare che un Paese come l'Italia, il cui primo articolo della Costituzione ci ricorda che siamo una «Repubblica democratica fondata sul lavoro» registri uno dei più alti tassi di disoccupazione tra i Paesi dell'occidente sviluppato

cominciare a lavorare su noi stessi prima ancora che sul contesto giuridico-istituzionale.

¹ Bruni, L. (2014), *Fondati sul lavoro*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 61-62.

² Giovannini, E. (2018), *Utopia Sostenibile*, Roma-Bari, Editori Laterza.

³ Bruni, L., *Fondati...*, p. 62.

siasi scelta faccia, la sola cosa davvero importante è che studi bene e seriamente”⁴.

La visione sottostante il pregiudizio di cui vogliamo liberarci ce la consegna una certa letteratura utilitarista in base alla quale la scelta migliore è quella per la quale ci sarà più mercato al termine del percorso prescelto. A titolo di esempio: scelgo di fare il medico non perché quella è la mia vocazione più autentica, la risposta vocazionale più in grado di assicurare la mia «fioritura umana» in senso aristotelico o nel senso descritto da Hannah Arendt in *Vita activa*, ma perché è la scelta che mi assicura la maggior probabilità di guadagno futuro. Soltanto il primo atteggiamento, quello libero dal vincolo del guadagno in sé, è però in grado di assicurare «quello che i greci chiamavano felicità, eudaimonia» o, appunto, «fioritura umana»⁵.

Su questo concetto vale la pena di spendere qualche parola in più.

Scriva la Arendt:

Eudaimonia non significa né felicità né beatitudine, non è traducibile e forse nemmeno spiegabile. La parola indica uno stato di grazia ma senza un sottinteso religioso, e significa letteralmente qualcosa come il benessere del daimon che accompagna ciascun uomo attraverso la vita, che è la sua identità distinta, ma appare ed è visibile solo agli altri. Diversamente dalla felicità, perciò, che è un umore passeggero, e dalla buona fortuna, che si può avere in certi periodi della vita e perdere in altri, eudaimonia, come la vita stessa, è una durevole condizione dell'essere non soggetta a cambiamenti né capace di provocarne. Essere eudaimon ed essere stati eudaimon, secondo Aristotele, è la stessa cosa, proprio come “vivere bene” (eu zen) e aver “vissuto bene” sono la stessa cosa finché la vita dura; non sono stati o attività che mutano la qualità di una persona, come apprendere o aver appreso, che indicano due attributi completamente differenti della stessa persona in momenti differenti⁶.

Interessante è in tal senso anche quanto scrive Salerno interrogandosi sulla natura della «virtù» secondo le argomentazioni del filosofo Charles Taylor:

Poniamo di voler istruire nel gioco degli scacchi un bambino, a cui però non interessa granchè, mentre si mostra attratto dalle caramelle. Per motivarlo, gli proponiamo che se gioca ogni settimana avrà mezzo dollaro di caramelle e un altro mezzo se vince. Il bambino accetta e s'impegna infatti a imparare a giocare per vincere le sue caramelle [...] In questo, come in ogni altro gioco o pratica simile, vediamo quindi due generi di valori: quelli che si ottengono al di fuori di esso (le caramelle del bambino o il prestigio e il denaro dell'adulto) e quelli che, in quanto ne fanno costitutivamente parte, si raggiungono solo all'interno di esso, praticandolo. La pratica presenta insita valorialità sia per la sua unicità e specificità, sia per un'identità riconoscibile solo attraverso l'esperienza che se ne può fare⁷.

Analogamente si legge in Verde a proposito della distinzione tra motivazione estrinseca e motivazione intrinseca:

Gli incentivi (soprattutto economici) cambiano le motivazioni dell'azione. La distinzione tra motivazione estrinseca ed intrinseca si riferisce rispettivamente alla

⁴ *Ivi*, p. 63.

⁵ Arendt, H. (1958), *The Human Condition*, London, The University of Chicago Press trad. it. di Finzi S. (1964), *Vita Activa. La condizione umana*, Milano, Tascabili Bompiani, p. 23.

⁶ *Ivi*, p. 141.

⁷ Salerno, V. (2017), *Non di solo io*, Padova, Libreriauniversitaria.it, p. 65.

“strumentalità” o meno delle motivazioni esterne ad una attività (l’ottenimento di un beneficio materiale), mentre “intrinseco” fa riferimento a motivazioni interne, a quelle attività cioè che non ricevono alcuna gratificazione se non l’attività in sé⁸.

Insomma: in un mondo nel quale la velocità dei cambiamenti è sempre più in aumento, nel quale è sempre più debole la correlazione tra quello che studio oggi e quello che ‘andrò a fare’ anche soltanto tra pochi anni, ciò che mi consentirà di ‘fiorire’ nel tempo sarà lo stare quanto più possibile aderente alle mie motivazioni più vere, che sono quelle intrinseche o, detto in altri termini, a ciò che più mi ‘appassiona’ indipendentemente dalla probabilità di guadagno economico futuro che riesco a calcolare oggi. Ed il suggerimento di Bruni ai giovani di oggi è proprio quello di prendersi del tempo adeguato per esplorare le proprie motivazioni intrinseche alla ricerca della più autentica vocazione nella convinzione che quando il progetto di vita (così come quello di impresa) è autentico, il giusto guadagno (il profitto nel caso di una impresa) verrà da sé come segno che il progetto ‘funziona’.

Entra in gioco a questo punto il secondo pregiudizio culturale che il nostro studioso invita ad abbattere e che «riguarda il rapporto che dobbiamo imparare ad avere con gli studi e con i titoli», Scrive Bruni:

Soprattutto in questa età di crisi di lavoro, a un neodiplomato o laureato dovrebbe essere dato questo consiglio: “non far diventare il titolo appena conseguito un ostacolo. Considera quanto studiato soprattutto un investimento su di te, che ti sarà utilissimo per la tua libertà e felicità, ma non farlo diventare una pretesa per accettare solo i lavori che tu consideri adeguati. Se riesci a trovare subito il lavoro che senti come tuo e per cui hai studiato, bene; ma se non lo trovi subito, accetta qualsiasi lavoro che sia utile alla società e a chi ti remunera; ma mentre lavori con serietà e impegno non smettere di coltivare le tue speranze profonde, i tuoi sogni, il tuo daimon⁹.”

Purtroppo non in tutte le fasi della vita ci è chiaro quale sia il nostro *daimon* oppure, quando anche fosse chiaro, non sempre è possibile svolgere il lavoro che più ci consente di coltivarlo. È in quelle fasi che, soprattutto quando si è giovani

dobbiamo antinarcisisticamente accettare di svolgere altre attività non vocazionali ma remunerate perché utili: anche se non ci piacciono possono essere utili agli altri, e in realtà sono estremamente utili anche a noi, perché ci consentono di coltivare in altri ambiti quella che sentiamo essere la nostra più autentica vocazione¹⁰.

Il fatto è, dice sempre Bruni, che: «gli strumenti o il linguaggio che il mercato usa per dire che il tuo lavoro o la tua attività piace sono spesso, anche se non sempre, molto poveri (soprattutto il denaro o gli incentivi materiali)»¹¹.

In altre parole: c’è un universo di significati e valori al di là della misurazione in denaro per unità di tempo del lavoro umano. Ciò non toglie, ed è sempre lo studioso marchigiano a venirci in aiuto,

che il mercato, quando funziona, sia un sistema di segnali che ci indica se le cose

in un mondo nel quale la velocità dei cambiamenti è sempre più in aumento ciò che mi consentirà di ‘fiorire’ nel tempo sarà lo stare quanto più possibile aderente alle mie motivazioni più vere

8 Verde, M. (2017), *Responsabilità sociale di impresa tra teoria e prassi. Il bilancio sociale come processo di costruzione di senso*, Torino, G. Giappicchelli Editore, p. 20.

9 Bruni, L., *Fondati...*, p. 63.

10 Bruni, L., *Fondati...*, p. 74.

11 *Ivi*, p. 75.

che ci piacciono, perché magari ci procurano remunerazioni intrinseche, interessano anche, e soprattutto, a qualcun altro [...]. È anche da questa prospettiva che si può cogliere il significato più proprio della parola interesse, tanto legata al mercato e all'economia: l'interesse è certamente ciò che mi interessa, ma è anche ciò che interessa agli altri, e ciò che sta tra noi (inter-esse) e ci consente di incontrarci nello scambio. Il mercato consente, in sintesi, che attività utili al bene comune possano essere svolte in modo libero e con dignità, senza ricorrere al comando o alla gerarchia illiberale¹².

Antinarcisismo è saper accettare quelle situazioni in cui si lavora lontani dal proprio daimon ma si accetta, per il bene comune, di lavorare bene ugualmente.

Tutto questo Bruni lo sposa con quello che chiama *antinarcisismo*, una nuova virtù del mercato necessaria a rendere il mercato stesso e l'economia luoghi più civili. Antinarcisismo è saper accettare quelle situazioni in cui si lavora lontani dal proprio *daimon* ma si accetta, per il bene comune, di lavorare bene ugualmente¹³.

Il nostro studioso introduce a questo punto il terzo ed ultimo pre-giudizio culturale da abbattere, pregiudizio che lui stesso non esita a definire «vizio». Quello cioè di

considerare il lavoro manuale come lavoro di minore dignità rispetto a quello intellettuale, qualcosa che si addice ai servi o magari agli schiavi [...] Così accade che, se una famiglia ha un figlio intelligente, non lo manda in una scuola tecnica, o ce lo manda a malincuore, perché il liceo è curriculum più degno per l'intelligenza umana [...] l'idea che il lavoro con le mani sia meno dignitoso, puro e rispettabile di quello intellettuale è molto profonda – anche i relativi stipendi ce lo dicono con eloquenza¹⁴.

A partire da questo terzo aspetto delle considerazioni di Bruni è importante approfondire la riflessione intorno ai concetti di *lavoro, opera e azione* recuperando l'importante contributo della già citata filosofa tedesco-statunitense Hannah Arendt.

2. Digressione: lavoro, opera e azione in Hannah Arendt

Nel suo *Vita Activa*¹⁵ la Arendt, gettando uno sguardo all'antichità classica, distingue tre diversi tipi di attività umana: il lavoro, l'opera e l'azione.

Il lavoro è associato al mantenersi in vita ed al riprodursi. Nell'antichità era riservato principalmente agli schiavi il cui compito era quello di 'liberare' il proprio padrone dalle relative incombenze con particolare riguardo al lavoro domestico. Un uomo non poteva trovare posto nello spazio pubblico (l'*agorà* degli antichi greci) in forza del suo lavoro poiché dal lavoro stesso non può venire qualcosa di così singolare da farne ricordare la memoria oltre il limite della vita fisica.

L'opera ha invece a che fare con l'*homo faber*, l'uomo cioè che, con le sue mani soprattutto, è capace di creare oggetti che gli sopravvivono oltre la morte. Oggetti che sono per lo più legati all'attività commerciale necessaria a procurarsi quelle risorse che consentono ancora una volta di mantenersi in vita, oppure che consentono all'uomo di azione di essere ricordato nello spazio pubblico:

12 Bruni, L. (2012), *Le nuove virtù del mercato nell'epoca dei beni comuni*, Roma, Città Nuova, p. 119.

13 Chi scrive ha avuto il dono di un padre, Ferdinando (1931-1989), dotato di eccezionale umanità, che soleva ripetere ai figli: «Se non puoi vivere la tua vocazione, vivi vocationalmente la tua situazione». Noi figli non gli saremo mai abbastanza grati, non solo per questo.

14 Bruni, L., *Fondati...*, p. 65.

15 Arendt, H., *The Human Condition...*

Se *l'animal laborans* ha bisogno dell'aiuto dell'*homo faber* per facilitare il proprio lavoro e alleviare la sua fatica, e se i mortali ne hanno bisogno per edificare una dimora sulla terra, gli uomini che agiscono e parlano hanno bisogno delle attività superiori di *homo faber* – dell'artista, dei poeti e degli storiografi, dei costruttori di monumenti o degli scrittori, perché senza di essi il solo prodotto della loro attività, la vicenda che interpretano e raccontano, non potrebbe sopravvivere. Per essere ciò che il mondo ha sempre rappresentato, una dimora per gli uomini durante la loro vita sulla terra, la sfera artificiale umana deve costituire uno spazio adeguato per l'azione e per il discorso, per attività non solo del tutto inutili per le necessità della vita, ma anche di natura completamente differente dalle molteplici attività di fabbricazione, grazie a cui sono prodotti il mondo stesso e tutte le cose vi sono.¹⁶

Anche questo aspetto dell'attività umana, l'opera appunto, non era quindi generalmente riconosciuto nello spazio pubblico proprio perché non totalmente libero. L'azione invece, così come il discorso, è l'attività umana che fa riconoscere la particolarità di ogni singolo uomo e quindi gli dà la possibilità di essere riconosciuto e ricordato oltre la morte nello spazio pubblico. Infatti:

Se gli uomini non fossero diversi, e ogni essere umano distinto da ogni altro che è, fu o mai sarà, non avrebbero bisogno né del discorso né dell'azione per comprendersi a vicenda. Sarebbero soltanto sufficienti segni e suoni per comunicare desideri e necessità immediati ed identici.¹⁷

Invece:

Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l'unicità della loro identità personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo umano, mentre le loro identità fisiche appaiono senza alcuna attività da parte loro nella forma unica del corpo e nel suono della voce. [...] Questa capacità di rivelazione del discorso e dell'azione emerge quando si è con gli altri; non per, né contro altri, ma nel semplice essere insieme con gli altri.¹⁸

A differenza delle lingue moderne che hanno perso questa sensibilità, in greco antico ed in latino, agire viene reso con due parole diverse: *archein/agere* che fanno riferimento all'attività di iniziare qualcosa e *prattein/gerere* che si riferiscono invece all'attività di

¹⁶ Ivi, pp. 125-126.

¹⁷ Arendt, H., *The Human Condition...*, p. 127.

¹⁸ Ivi, pp. 130-131. Scrive successivamente la filosofa: «L'azione e il discorso si svolgono tra gli uomini, in quanto si rivolgono a loro, e mantengono la capacità di rivelare l'agente anche se il loro contenuto è esclusivamente "oggettivo", e ha come riferimento quel mondo di cose in cui vivono gli uomini, un mondo che fisicamente si trova tra loro e dal quale derivano i loro interessi specifici, oggettivi, mondani. Tali interessi costituiscono, nel senso più letterale del termine, qualcosa che *inter-est*, che sta fra le persone e perciò può metterle in relazione e unirle. La maggior parte delle azioni e dei discorsi riguarda questo spazio relazionale, questo *infra* che varia in ogni gruppo di persone, così che gran parte delle parole e degli atti sono *intorno* a qualche realtà oggettiva del mondo, in aggiunta al fatto di consentire il rivelarsi di chi parla e agisce. Poiché il rivelarsi del soggetto è parte integrante di ogni relazione umana, anche la più oggettiva, si può dire che allo spazio mondano, insieme con i suoi interessi, si sovrappone uno spazio relazionale completamente diverso che ricopre il primo, e che consiste di atti e parole e deve esclusivamente la sua origine al fatto che gli uomini agiscono e parlano direttamente gli uni *agli* altri. Questo secondo spazio, o *infra*, soggettivo non è tangibile, poiché non esistono oggetti tangibili in cui esso può cristallizzarsi. I processi dell'agire e del discorso non possono lasciare dietro di sé risultati o prodotti finali. Ma con tutta la sua intangibilità, questo spazio è non meno reale del mondo delle cose che abbiamo visibilmente in comune. Noi chiamiamo questa realtà "l'intreccio" delle relazioni umane indicando con tale metafora la sua natura scarsamente tangibile».

portare a compimento:

Sembra quasi che l'azione fosse divisa in due parti: l'inizio, che faceva capo a una persona singola, e il compimento, in cui molti si riunivano per "portare" a "termine" o "completare" l'impresa, passando per le sue varie fasi¹⁹.

Un po' alla volta il ruolo del promotore o leader andò quindi mutandosi in quello di governante e:

Un po' alla volta il ruolo del promotore o leader andò quindi mutandosi in quello di governante e:

l'interdipendenza originaria dell'azione, la dipendenza del promotore e leader dagli altri che lo aiutavano e la dipendenza dei suoi seguaci da lui, che forniva un'occasione per agire, si spezzò in due funzioni differenti: la funzione di dare dei comandi che diventò la prerogativa del capo, e la funzione di eseguirli che diventò dovere dei suoi soggetti [...] Tuttavia la forza del promotore e leader si rivela solo nella sua iniziativa e nel rischio che assume, non nell'effettiva realizzazione.²⁰

Secondo la Arendt il processo legato ad una azione può durare nel tempo «finché non giunge a un termine lo stesso genere umano»²¹, cosa della quale ci sarebbe da essere orgogliosi se non rivelasse immediatamente le due principali caratteristiche dall'agire stesso: l'irreversibilità e l'imprevedibilità. Bisogna infatti considerare che

chi agisce non sa mai ciò che sta facendo e diventa sempre "colpevole" delle conseguenze che non ha mai inteso provocare o nemmeno ha previste, che, per quanto disastrose e inaspettate siano le conseguenze del suo gesto, non può annullarle, che il processo cui dà avvio non si consuma mai inequivocabilmente in un singolo gesto o evento, e che il suo vero significato non si rivela mai all'attore, ma solo allo sguardo retrospettivo dello storico che non agisce.²²

È questo il prezzo della libertà che produce «l'intrico delle relazioni umane»²³ tanto che

non c'è campo (non nel lavoro, soggetto alla necessità della vita, né nella fabbricazione, dipendente da materiali dati) dove l'uomo appaia meno libero che in quelle facoltà la cui vera essenza è la libertà, e in quella dimensione che non deve la sua esistenza a nessuno e a nulla se non all'uomo.²⁴

Un'implicazione importante di queste argomentazioni è, per la Arendt, che non si dà complementarità tra sovranità e libertà proprio perché chi è capace di iniziare qualche cosa di nuovo non è «in grado di controllarne o anche solo predirne le conseguenze».²⁵

In questo contesto

il rimedio contro l'irreversibilità e l'imprevedibilità del processo avviato dall'azione non scaturisce da un'altra facoltà superiore, ma è una delle potenzialità dell'azione stessa. La redenzione possibile all'aporia dell'irreversibilità – non riuscire a disfare ciò che si è fatto anche se non si sapeva, e non si poteva sapere, che cosa si stesse facendo – è nella facoltà di *perdonare*. Rimedio all'imprevedibilità, alla caotica

Chi è capace di iniziare qualche cosa di nuovo non è «in grado di controllarne o anche solo predirne le conseguenze».

19 *Ivi*, p. 138.

20 *Ibidem*.

21 *Ivi*, p. 172.

22 *Ibidem*.

23 *Ibidem*.

24 *Ibidem*.

25 *Ivi*, p. 174.

incertezza del futuro, è la facoltà di fare e mantenere le *promesse*.²⁶

E aggiunge, infine:

Senza essere perdonati, liberati dalle conseguenze di ciò che abbiamo fatto, la nostra capacità di agire sarebbe per così dire confinata a un singolo gesto da cui non potremmo mai riprenderci; rimarremmo per sempre vittime delle sue conseguenze, come l'apprendista stregone che non aveva la formula magica per rompere l'incantesimo. Senza essere legati all'adempimento delle promesse, non riusciremmo mai a mantenere la nostra identità, saremmo condannati a vagare privi di aiuto e senza direzione nelle tenebre solitarie della nostra interiorità, presi nelle sue contraddizioni e ambiguità – tenebre che solo la sfera luminosa che protegge lo spazio pubblico, mediante la presenza degli altri che confermano l'identità di chi promette e chi mantiene, può dissolvere. Entrambe le facoltà, quindi, dipendono dalla pluralità, dalla presenza e dall'agire degli altri, dato che nessuno può perdonare se stesso e sentirsi legato da una promessa fatta solo a se stesso; perdonare o promettere nella solitudine o nell'isolamento è atto privo di realtà, nient'altro che una parte recitata davanti a se stessi.²⁷

In conclusione di questa digressione: la scarsa condizione di cui il lavoro 'manuale' gode nei confronti di quello 'intellettuale' ha radici lontane e profonde nella nostra cultura.

3. Nuova economia?

Arrivati a questo punto e prima di avviarci alle conclusioni, vogliamo chiederci se esiste un modello cui vorremmo ispirarsi la 'nuova economia', almeno quella del nostro Paese; un modello da indicare ai giovani.

Non tutti sanno che «l'economia nasce nel Settecento italiano come *Scienza della pubblica felicità*»²⁸. Siamo nel Regno di Napoli e la speranza comune è quella di una nuova stagione «di vita buona, di benessere, di civiltà, di felicità, di pubblica felicità»²⁹.

L'aggettivo pubblica davanti a felicità racchiude un insegnamento dell'abate salernitano Antonio Genovesi (1713-1769), comunemente ritenuto il fondatore della cosiddetta *economia civile*, per il quale o lo sviluppo vede il contributo di tutti e la conseguente felicità viene goduta insieme oppure si resta bloccati in trappole di povertà.

Genovesi sviluppa la sua produzione scientifico-culturale contemporaneamente a quella di Adam Smith. Che i due si conoscessero personalmente pare poco probabile, mentre che Genovesi abbia potuto conoscere almeno la *Teoria dei sentimenti morali* di Smith sarebbe invece plausibile. È comunque il pensiero di Smith che viene affermandosi: felicità, anche se pubblica, appare concetto inafferrabile e gli studiosi vanno sempre più concentrandosi sull' 'utilità individuale' che della prima sarebbe un accettabile indicatore.

Un dato appare certo: se esiste una via italiana all'economia, il punto di partenza sta nel considerare preminente proprio il tema della «pubblica felicità» piuttosto che quello dell' «utilità individuale». Perché il pensiero economico che inizia con Genovesi, erede

Lo sviluppo vede il contributo di tutti e la conseguente felicità viene goduta insieme oppure si resta bloccati in trappole di povertà.

²⁶ *Ivi*, p. 175, (corsivo mio).

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Bruni, L. [2010], *L'ethos del mercato. Un'introduzione ai fondamenti antropologici e relazionali dell'economia*, Milano-Torino, Mondadori, p. 71.

²⁹ *Ibidem*.

Le parole chiave su cui il mercato stesso viene costruito sono «reciprocità, amicizia, mutua assistenza o fraternità».

È virtù una qualunque azione «costosa» compiuta avendo particolare riguardo al bene degli altri prima ancora che al proprio, pur non dovendo negare necessariamente quest'ultimo.

della tradizione civile medievale che risale a Francesco d'Assisi e Tommaso d'Aquino e che poi prosegue con gli umanisti civili del Quattrocento ed arriva al Settecento riformatore³⁰, ha alla base «la visione del mercato come una forma di amicizia»³¹ dove «la reciprocità è l'elemento tipico della socialità umana».³² Proprio per questo le parole chiave su cui il mercato stesso viene costruito sono «reciprocità, amicizia, mutua assistenza o fraternità».³³ Per Genovesi quindi più che cercare il proprio interesse, l'utilità individuale, ogni agente economico deve tenere presente «la reciproca obbligazione di soccorrerci nei nostri bisogni».³⁴ Elemento importante per costruire la «pubblica fiducia» è la «fede pubblica» quella «corda» (*fides* in latino significa appunto anche corda) che è «il vincolo delle famiglie unite in vita compagnevole».³⁵

Un altro cardine della tradizione italiana (e napoletana) di economia civile è poi il tema del premio alla virtù piuttosto che quello della pena inflitta per i delitti. Nel 1769, il discepolo di Antonio Genovesi ed esponente dell'illuminismo napoletano Giacinto Dragonetti (1738-1818), scrisse il *Trattato delle virtù e dei premi*³⁶ proprio per affrontare il tema del premio alla virtù.

Nella sua breve opera, lo studioso partiva dall'amara constatazione che «gli uomini hanno fatto milioni di leggi per punire i delitti, e non ne hanno stabilita pur una per premiare le virtù»³⁷ e dal presupposto che il premio alla virtù «è il vincolo necessario per legare l'interesse particolare col generale, e per tenere gli uomini sempre intenti al bene».³⁸

Dragonetti intendeva per virtù «un generoso sforzo indipendente dalle leggi, che ci porta a giovare altrui» i cui estremi sarebbero «il sacrificio o scapito del virtuoso, e l'utile che ne risulta al pubblico».³⁹ Insomma: è virtù una qualunque azione «costosa» compiuta avendo particolare riguardo al bene degli altri prima ancora che al proprio, pur non dovendo negare necessariamente quest'ultimo.

Il Settecento conosce anche una tradizione lombarda e milanese di economia civile che vede in Pietro Verri, Cesare Beccaria, Gian Domenico Romagnosi e Carlo Cattaneo i suoi più illustri esponenti.

Le due scuole insieme ponevano enfasi sulla socialità umana (maggiore peso del tema nella tradizione napoletana) e sul valore della persona umana situata al centro della società e dell'economia (tradizione lombardo-milanese). Insomma:

L'economia civile italiana aveva tenuto assieme il valore assoluto della persona e il valore, anche questo assoluto, della socialità; nel suo sviluppo successivo la scienza economica non è più riuscita in questo, e ha generato approcci individualisti o comunitaristi, dove l'uno è alternativo all'altro, ancora oggi.⁴⁰

Anche se tutto ciò non passa nel *mainstream*, come un fiume carsico questa tradizione ogni tanto riaffiora in superficie. Lo ha fatto scrivendo la storia del movimento cooperativo, come ha ben documentato lo stesso Bruni⁴¹. Lo ha fatto ancora per certi versi con la fondazione della moderna ragioneria da parte di Fabio Besta – uno dei primi rettori di Ca' Foscari – e con la 'rifondazione' della stessa disciplina nella più moderna Economia

30 Bruni, L., *L'ethos del mercato...*, pp. 75-76.

31 *Ivi*, p. 76.

32 *Ivi*, p. 77.

33 *Ibidem*.

34 Genovesi, A. (2013), *Lezioni di economia civile*, Milano, Vita e Pensiero, p. 22.

35 *Ivi*, p. 341.

36 Dragonetti, G. (2012), *Trattato delle virtù e dei premi*, Roma, Carocci Editore.

37 *Ivi*, p. 17.

38 *Ivi*, p. 31.

39 *Ivi*, p. 29.

40 Dragonetti, G., *Trattato delle virtù e dei premi...*, p. 86.

41 Cfr. Bruni, L. (2012), *Le prime radici. La via italiana alla cooperazione e al mercato*, Trento, Il Margine.

aziendale da parte del più insigne allievo di Besta, Gino Zappa (1879-1960), rettore di Ca' Foscari a sua volta, fino ad arrivare per questo filone al toscano Carlo Masini (1923-1998), a lungo docente alla Bocconi di Milano, che dedica il suo Lavoro e Risparmio, sul quale hanno studiato generazioni di aziendalisti, «a chi nella ricerca della verità o nell'azione coerente dona sé stesso per il “bene comune”»⁴² e che definisce l'economia di azienda «disciplina del gruppo delle scienze della *persona umana*» che «*ha per oggetto gli ordinamenti economici degli istituti che costituiscono la società civile*»⁴³. Ancora persona e ancora socialità, dunque, pur nell'apparente sterilità del calcolo ragionieristico-aziendale.

Le 'acque' di questo fiume carsico sono riaffiorate anche con Achille Loria, altro insigne studioso italiano – oggi purtroppo dimenticato - che ha decisamente puntato il dito contro l'economia della rendita.

Ritroviamo questa tradizione, poco dopo Loria, in Luigi Einaudi (1874-1961) per il quale il bene comune non può nascere in modo inintenzionale, come dalla «mano invisibile» di Smith, ma va scientemente perseguito.

Avvicinandoci ai nostri giorni ritroviamo le 'acque' di questo fiume nella produzione di Giacomo Becattini, l'economista dei *distretti*, per il quale lo sviluppo economico di un particolare territorio si spiega con «l'esistenza di un sistema di rapporti sociali consentaneo *ante litteram* all'industrializzazione».⁴⁴ Per lo studioso toscano «chi pretenda di restare all'interno del campo dei fenomeni economici in senso stretto»⁴⁵, tenendosi lontano dalle analisi politiche ed anche antropologiche, avrebbe poche 'chance' di venire a capo del tema dello sviluppo economico italiano che sarebbe bene passasse anche oggi per «il potenziamento delle comunità umane in cui l'industria è immersa e dai cui succhi trae la sua competitività».⁴⁶ Giacomo Becattini riconosce inoltre l'importanza del tema impresa come «progetto di vita»⁴⁷ nella quale il profitto non è l'unico obiettivo ma il segnale che il progetto stesso funziona. Come dire: l'impresa non è lo strumento da cui spremere un reddito ma la concretizzazione di un universo interiore che dà senso alla vita e che, proprio in quanto funziona, certifica la bontà della concretizzazione stessa.

Questa 'via italiana' al mercato si esprime oggi soprattutto negli studi di Stefano Zamagni e del più volte citato Luigino Bruni, che molto hanno prodotto su questi temi a partire dal loro *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*⁴⁸ ma anche di Benedetto Gui, Leonardo Becchetti e dei loro colleghi più vicini alla tradizione dell'economia civile, siano essi 'economisti' o 'aziendalisti': Pier Luigi Porta (1945-2015), Alessandra Smerilli, Vittorio Pelligra, Giuseppe Argiolas, Giuseppe Notarstefano, Davide Maggi, Renato Ruffini e molti altri.

Sulla base di quanto fin qui emerso (è proprio il caso di dirlo!) e volendo infine provare a tracciare un riassunto schematico e per punti delle particolari attenzioni che la tradizione italiana sembrerebbe esprimere in riferimento ai temi di cui all'inizio del paragrafo, pare che lo stesso riassunto, per quanto necessariamente incompleto, dovrebbe prendere in considerazione almeno i seguenti aspetti: pubblica felicità come cuore della socialità; centralità della persona e quasi istintivo sospetto per l'autorità politica; premio alla virtù; critica e scoraggiamento della rendita; importanza dell'intenzionalità nell'azione economica (poca fiducia nell'eterogenesi dei fini assicurata dalla «mano invisibile»); mobilità sociale come forma di libertà capace di liberare le migliori ener-

Il bene comune non può nascere in modo inintenzionale ma va scientemente perseguito.

42 Masini, C. (1982), *Lavoro e risparmio: economia d'azienda*, Torino, UTET, p. III.

43 *Ivi*, p. 707, (corsivo mio).

44 Becattini, G. (2007), *Il Calabrone Italia. Ricerche e ragionamenti sulla peculiarità economica italiana*, Bologna, Il Mulino, p. 44.

45 Becattini, G., *Il Calabrone Italia...*, p. 100.

46 *Ivi*, p. 121.

47 *Ivi*, p. 242.

48 Bruni, L., Zamagni, S. (2004), *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Bologna, Il Mulino.

La speranza è che la nuova economia, sappia innestarsi in questa feconda tradizione che caratterizza in special modo il pensiero economico italiano.

Sarà necessario sempre più imparare a leggere la propria attività lavorativa come opera e soprattutto come azione, non soltanto come lavoro

gie dei soggetti dell'azione economica; impresa come progetto di vita e profitto come segnale che il progetto funziona. Il tutto in un contesto fortemente radicato nei territori di insediamento di persone e comunità e capace di relazione con omologhi territori e comunità anche oltre confine.

La speranza è che la nuova economia, che sarà abitata dai giovani ai quali si rivolge il nostro convegno, sappia innestarsi in questa feconda tradizione che caratterizza in special modo il pensiero economico italiano.

4. 'Quasi' una conclusione

Cosa aspettarci allora rispetto al futuro del lavoro dei giovani nella nuova economia? Si legga ancora una volta in Luigino Bruni:

In realtà, nonostante le forti resistenze culturali, in Italia terribilmente radicate, il “mercato del lavoro” di domani sarà sempre meno legato ai titoli di studio (più o meno “nobili”), e si giocherà sempre più sulla base della nostra capacità di rispondere e anticipare i bisogni e i desideri degli altri, dimostrando ai nostri interlocutori che, qui e ora, abbiamo qualcosa di valido e utile da scambiare con loro, in rapporti di mutuo vantaggio, reciprocità e dignità⁴⁹.

Per dirlo con la Arendt: sarà necessario sempre più imparare a leggere la propria attività lavorativa come *opera* e soprattutto come *azione*, non soltanto come *lavoro* nel senso che gli era attribuito nell'antichità classica. Ed è interessante che nel farlo i nostri giovani debbano recuperare due elementi quasi desueti in questi tempi sempre più ‘liquidi’, due elementi che la digressione di poco fa ci ha fatto conoscere verso la fine: la capacità di perdonare da una parte e quella di mantenere le promesse, cioè di restare fedeli ai patti, dall'altra parte.

Bruni conclude così la sua riflessione:

Resta comunque vero che queste trasformazioni sociali e culturali sono molto profonde e complesse, e non dobbiamo lasciare i giovani da soli ad attraversare questo guado epocale, come, in realtà, ritengo si stia facendo in Italia. Altrimenti continueremo ad amare la giovinezza, ma a rendere molto difficile il futuro e il presente dei nostri giovani⁵⁰.

È sicuramente un invito che lo studioso rivolge alla politica e alle istituzioni. È però anche un invito che corrisponde al carisma Salesiano, cioè al motivo profondo per il quale i figli e le figlie di don Bosco continuano ad operare nel mondo, anche in campo universitario: per amore dei giovani e della loro fioritura umana, *eudaimonia*, nell'amicizia con Gesù Cristo.

49 Bruni, L., *Fondati...*, p. 65.

50 *Ivi*, p. 63.

Bibliografia

- Arendt, H. (1958), *The Human Condition*, London, The University of Chicago Press, trad. it. di Finzi S. (1964), *Vita Activa. La condizione umana*, Milano, Tascabili Bompiani.
- Beccatini, G. (2007), *Il Calabrone Italia. Ricerche e ragionamenti sulla peculiarità economica italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Bruni, L. (2010), *L'ethos del mercato. Un'introduzione ai fondamenti antropologici e relazionali dell'economia*, Milano-Torino, Mondadori.
- Bruni, L. (2012), *Le nuove virtù del mercato nell'epoca dei beni comuni*, Roma, Città Nuova.
- Bruni, L. (2012), *Le prime radici. La via italiana alla cooperazione e al mercato*, Trento, Il Margine.
- Bruni, L. (2014), *Fondati sul lavoro*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2004), *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Bologna, Il Mulino.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2015), *L'economia civile*, Bologna, Il Mulino.
- Dragonetti, G. (2012), *Trattato delle virtù e dei premi*, Roma, Carocci Editore.
- Genovesi, A. (2013), *Lezioni di economia civile*, Milano, Vita e Pensiero.
- Giovannini, E. (2018), *Utopia Sostenibile*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- Masini, C. (1982), *Lavoro e risparmio: economia d'azienda*, Torino, UTET.
- Salerno, V. (2017), *Non di solo io*, Padova, Libreriauniversitaria.it.
- Verde, M. (2017), *Responsabilità sociale di impresa tra teoria e prassi. Il bilancio sociale come processo di costruzione di senso*, Torino, G. Giappicchelli Editore.

GIOVANI E LAVORO: UN INVESTIMENTO IMPORTANTE

Davide Girardi

IUSVE

In occasione del convegno annuale 2018, l'Università IUSVE ha promosso un'indagine interna sui propri studenti avente a oggetto i significati associati al lavoro. Osservando complessivamente i risultati, esso rimane una dimensione di vita fondamentale, oggetto di aspettative complesse da parte dei rispondenti.

Gli elementi espressivi e relazionali del lavoro, infatti, raccolgono i maggiori consensi; il lavoro è percepito come gratificante se risponde a questi elementi. Tra gli studenti non c'è traccia di un disinvestimento simbolico nei confronti della dimensione lavorativa, anche se le caratteristiche dei mercati del lavoro locale e nazionale sono profondamente cambiate.

Gli studenti IUSVE dimostrano inoltre una forte consapevolezza circa lo strumento che potrà aiutarli a non deludere le proprie attese: si tratta delle competenze possedute, unitamente alla convinzione di dovercela fare da soli (senza aspettare l'aiuto di altri soggetti).

Più in generale, il messaggio presente nei dati è quello di giovani-adulti che non hanno smesso di pensare in prospettiva e in termini strategici. Nell'augurio che i diversi attori che operano nel mercato del lavoro mettano finalmente in atto strumenti utili a non svilire le loro attese.

Parole chiave: studenti, competenza, consapevolezza, lavoro, sinergia

The 2018 Annual Conference of the IUSVE University launched an internal survey among the students aiming to probe their representations of the work experience. Based on the results, job was deemed by the responders as a fundamental life dimension and a focal point of complex expectations.

Most of the students agreed on regarding the expressive and relational aspects as important for the work experience to be rewarding. The findings did not suggest that students are renouncing the symbolic component of work, although the features of the job market at local and national level have profoundly changed.

IUSVE students showed a robust awareness of the tools they need to fulfil their expectations, namely their skills and the conviction they must rely on themselves to succeed. More broadly, the key message from the survey is that young adults continue to think strategically. However, for them to be able to realise their plans, the people actively involved in managing the job market should implement measures to facilitate access.

Keywords: students, competence, consciousness, job, synergy



1. Introduzione

Nell'attuale scenario socio-economico le domande sul futuro delle economie occidentali sono d'importanza centrale¹.

A seguito della grande crisi dell'ultimo decennio e anche in virtù di processi intervenuti prima di questa, infatti, i meccanismi che regolano la produzione di beni e servizi, l'allocazione delle risorse prodotte e i sistemi sottesi ai processi di domanda e offerta di lavoro sono profondamente cambiati.

Con questa consapevolezza, il convegno IUSVE 2018 è stato dedicato a «*Giovani, nuova economia e lavoro*», prestando appunto attenzione alle interconnessioni oggi esistenti tra le dinamiche economiche di produzione del valore, il ruolo in esse assunto dal lavoro e la specifica prospettiva del lavoro giovanile.

Come già detto in altro numero di questa rivista, la questione delle economie e dei lavori del futuro tocca e toccherà precipuamente le fasce giovani della popolazione – anche di quella italiana – per due ordini di ragioni: in prima battuta, perché saranno necessariamente i soggetti più giovani a essere interpellati sui termini nei quali i processi in esame saranno modellati; in seconda battuta, perché proprio i giovani sono la fascia di popolazione che più ha risentito delle dinamiche recessive del periodo più recente, pagandone il prezzo maggiore².

Sebbene non sia possibile in questa sede mettere a tema in modo sistematico le analisi che più hanno approfondito le dinamiche velocemente richiamate in avvio, è opportuno richiamarne alcuni tratti per introdurre i risultati di un'indagine condotta tra gli studenti IUSVE proprio in occasione del convegno annuale, dedicata ai fenomeni oggetto del presente articolo; di questo, si dirà appunto nel seguito.

Prestando attenzione al versante della domanda di lavoro – e quindi alle evoluzioni che hanno interessato le aziende – vi sono pochi dubbi sul fatto che l'attuale sia una fase che sta evidenziando con forza la crescente separazione tra le opportunità di sviluppo di un'azienda e il lavoro quale leva «quantitativa» necessaria a tale sviluppo; anche a seguito dei processi d'innovazione sviluppati per fronteggiare la crisi e alla luce del consolidarsi dell'approccio noto con il nome di Industria 4.0, lo spazio riservato al lavoro si sta oggi configurando come votato a una qualificazione strutturale e per altro verso a un minore tratto quantitativo³.

In altri termini, le retoriche oggi prevalenti assegnerebbero sempre più spazio a lavoratori qualificati e pienamente inseriti nei processi d'interconnessione fisico-digitale e, al contrario, sempre meno a quelli considerati residuali o comunque suscettibili di essere sostituiti con il lavoro delle macchine⁴.

Un tale scenario, naturalmente, non trova lineare attuazione in tutte le economie occidentali, soprattutto in un contesto – come quello italiano – contraddistinto da un profilo di specializzazione medio-basso. Per contro, tuttavia, il discorso del lavoro qualificato trova una legittimazione simbolica di cui gli esordienti nel mercato del lavoro dovranno tenere conto mentre si affacciano alla vita adulta.

Non di secondaria importanza è pure la constatazione per cui un lavoro non più scontato pone istanze d'inclusione sociale del tutto nuove: se il lavoro, infatti, che a partire soprattutto dal secondo dopoguerra era stato la leva prima d'inclusione sociale, si fa più

1 Cfr. Piketty, T. (2014), *Il capitale nel XXI secolo*, Milano, Bompiani; De Masi, D. (2018), *Il lavoro nel XXI secolo*, Torino, Bompiani.

2 Rebughini, P., Leonini, L. – Colombo, E. (a cura di) (2017), *Giovani dentro la crisi*, Milano, Guerini & Associati.

3 Guarascio, D., Sacchi, S. (2017), *Digitalizzazione, automazione e futuro del lavoro*, in http://sbilanciamoci.info/wp-content/uploads/2017/07/INAPP_Digitalizzazione_-automazione_-futuro_lavoro1.pdf.

4 Butera, F. (2017), *Italy by design. Progettare il futuro delle organizzazioni e del lavoro*, Fondazione Irso Working Papers.

L'elemento che più appare cruciale rinvia all'avvenuta transizione dal lavoro quale dimensione soprattutto strumentale al lavoro quale dimensione depositaria di mutevoli significati.

rarefatto, le società occidentali dovranno affrontare anche le domande emergenti da un sistema d'impiego in cui il lavoro non appare più garantito.

Certamente, aziende presuntivamente più efficienti richiederanno un lavoro altrettanto caratterizzato e in misura quantitativamente non scarsa, in economie che dovranno tuttavia porsi il tema dell'inclusione sociale dei soggetti che non saranno stati considerati sufficientemente appetibili secondo i nuovi imperativi produttivi.

Adottando poi l'angolatura dei lavoratori (giovani), vanno segnalati nuovi elementi.

L'elemento che più appare cruciale rinvia all'avvenuta transizione dal lavoro quale dimensione soprattutto strumentale al lavoro quale dimensione depositaria di mutevoli significati. Di per sé, infatti, parlare di «lavoro» al singolare è poco sensato⁵; non solo per la pluralizzazione delle occupazioni oggi possibili, ma in particolare per i numerosi aspetti che oggi sono veicolati nella lettura che dell'esperienza lavorativa si fa, e segnatamente tra i più giovani.

In tal senso, le attese che oggi accompagnano l'esordio dei soggetti più giovani nel mercato del lavoro si compongono di molti criteri d'importanza tra loro interconnessi, di cui dobbiamo tenere strutturalmente conto se intendiamo leggere il rapporto tra mondo del lavoro e giovani.

Per questa ragione, è molto rilevante comprendere in che modo queste aspettative incontrino o meno il concreto mondo del lavoro che l'attuale stagione del nostro Paese sta sperimentando.

Un mondo del lavoro che – dati alla mano – ha molto cambiato il proprio profilo strutturale: non più basato sulle posizioni «standard» (a tempo pieno e indeterminato), ma in via di progressiva centratura sulle posizioni (fino a oggi) definite come «non standard» (a tempo determinato)⁶.

A quanto detto fin qui, va inoltre aggiunta la considerazione per cui il *frame* in cui s'inseriscono le dinamiche appena vagliate è quello di economie di necessità sempre più votate alla sostenibilità di lungo periodo dei processi. Ancorché permanga per molti aspetti allo stadio di una petizione di principio, un'attenzione strutturale alla qualità di vita complessivamente intesa sarà il discrimine sul quale si giocherà la sopravvivenza stessa dei sistemi socio-economici maturi, con una progressiva transizione dal paradigma della crescita a quello dello sviluppo integrato, che ponga al centro la dimensione ambientale e quella sociale più ampiamente intese. Una questione, quest'ultima, ben declinata nell'ultimo testo⁷ di cui è stato autore anche K. Zumwinkel, intervenuto come *keynote speaker* proprio in occasione del convegno IUSVE 2018.

Alla luce di quanto detto, è ora possibile lasciare spazio all'indagine interna condotta tra gli studenti IUSVE⁸.

5 Gosetti, G. (2008), *Giovani e società dei lavori. La valenza esplicativa dei dualismi*, *Sociologia del lavoro*, n. 105, pp. 159-169.

6 Per il mercato del lavoro nazionale, cfr. i risultati basati sulla *Rilevazione campionaria sulle forze di lavoro* condotta periodicamente dall'Istituto nazionale di statistica e resi pubblici all'interno del sito www.istat.it; per il mercato del lavoro veneto, si rinvia alle pubblicazioni più recenti a cura dell'Osservatorio regionale sul mercato del lavoro del Veneto, disponibili all'interno del sito www.venetolavoro.it.

7 Stutchey, M.R., Enkvist, P.A., Zumwinkel, K. (2016), *A Good Disruption. Redefining Growth in the Twenty-First Century*, London-New York, Bloomsbury.

8 L'indagine era rivolta all'universo degli studenti IUSVE iscritti ai percorsi di laurea triennale e di laurea specialistica. Gli studenti effettivamente partecipanti all'indagine sono stati 1.127, con un tasso di risposta aggregato pari al 65%. L'indagine si è svolta nel periodo 30 marzo 2018-16 aprile 2018, con una somministrazione dei questionari avvenuta via web tramite la piattaforma Limesurvey. I risultati raccolti sono riferibili esclusivamente ai rispondenti.

Davide Girardi ha diretto la ricerca, curando la progettazione dello strumento d'indagine e l'elaborazione dei dati raccolti. Pierangela Pasqualetto ha supervisionato l'informatizzazione del questionario sulla piattaforma Limesurvey.

L'indagine intendeva rispondere a un duplice obiettivo: comprendere le immagini del lavoro oggi prevalenti tra gli studenti IUSVE; approfondire in seconda battuta alcune dimensioni della *Circular Economy*.

2. Il lavoro desiderato

La prima dimensione esplorata intendeva restituire la posizione che oggi il lavoro occupa nelle mappe di valore degli studenti coinvolti dall'indagine.

In linea con le più note indagini nazionali⁹, anche gli studenti IUSVE assegnano alla dimensione lavorativa un ruolo fondamentale nei propri riferimenti valoriali.

La famiglia	91,3
Gli amici	69,2
Il lavoro	68,6
Lo studio	48,8
Il tempo libero	48,0
La solidarietà	44,7
La democrazia	37,9
La difesa dei tuoi interessi	33,2
I soldi	31,0
Il successo	19,9
La religione	15,0
La politica	6,1
La patria	4,0
Il potere	2,4

Tab. 1 - «Considerando la tua vita, tra i seguenti aspetti quali sono quelli che ritieni più importanti?» (val. % calcolati sui rispondenti; risposte multiple)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

Dopo la «famiglia» e gli «amici» è proprio il «lavoro» a essere letto come un aspetto di prima importanza nel più complessivo panorama degli aspetti di vita reputati più rilevanti.

Da questo punto di vista, non ci sono scostamenti di rilievo tra gli studenti dei tre dipartimenti oggi attivi in seno allo IUSVE, come si dirà invece in merito ad altri aspetti. Il dato complessivo sorprende fino a un certo punto, tenendo presente che i rispondenti sono soggetti che stanno per compiere una delle transizioni più importanti verso la vita adulta, che fornirà un contributo dirimente al consolidamento di tale passaggio o (al contrario) a un suo indebolimento.

Un forte orientamento al lavoro, tuttavia, riflette anche la percezione dello stesso come fondamento valoriale autonomo, che prescinde dalla specifica fase di vita vissuta dai rispondenti: uno dei fattori imprescindibili di cui tenere conto quando si discute di lavoro presso le coorti giovani è proprio questa sua autonomia semantica oramai fattasi strutturale, che assegna a esso un rilievo ultrastrumentale e più ampiamente realizzativo. In proposito, allora, il rilievo del dato (così come della trasversalità dello stesso) non sta

L'indagine intendeva rispondere a un duplice obiettivo: comprendere le immagini del lavoro oggi prevalenti tra gli studenti IUSVE; approfondire in seconda battuta alcune dimensioni della Circular Economy.

Dopo la «famiglia» e gli «amici» è proprio il «lavoro» a essere letto come un aspetto di prima importanza nel più complessivo panorama degli aspetti di vita reputati più rilevanti.

⁹ Cfr. Istituto Toniolo (2018), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2018*, Bologna, il Mulino.

tanto nella prevedibile constatazione del lavoro «necessario» mentre si diventa adulti, ma del lavoro «importante» al di là di ciò.

	TUTTI
Gratificante	64,0
Creativo	52,2
Utile agli altri	52,1
Collaborativo	50,1
Flessibile	42,1
Redditizio	32,5
Sicuro	29,0
Precario	21,0
Autonomo	16,6
Tecnologico	15,2
Ripetitivo	5,6

Tab. 2 - “Pensa alla tua attuale idea di lavoro. Tra i seguenti, quali sono gli aggettivi che meglio la descrivono?” (val % calcolati sui rispondenti; risposte multiple)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

Tale interpretazione trova conforto anche nelle risposte fornite al quesito che intendeva sondare l'idea di lavoro fatta propria dai rispondenti: ben sei su dieci (64,0%) ritengono che il lavoro debba essere soprattutto «gratificante», mentre meno del 6,0% associa all'idea di lavoro la «ripetitività». Oltre che gratificante, il lavoro è pensato come «creativo», «utile agli altri» e «collaborativo» (in misura pari, per i tre *items*, a circa cinque rispondenti su dieci), mentre gli altri *item* seguono a distanza. Da quest'ultimo punto di vista è interessante che le dimensioni della redditività, della sicurezza e del precariato individuino tra i tre e i due rispondenti su dieci: le risposte sembrano oscillare tra la consapevolezza delle condizioni strutturali del sistema d'impiego italiano, prima velocemente richiamate, e la scelta di valore che assegna ai tre aspetti in esame una minore rilevanza rispetto agli altri. A livello aggregato, un lavoro redditizio e sicuro conta allora meno di un lavoro gratificante, creativo e utile, ma si riflette forse anche il timore che in questo momento storico un lavoro ben pagato e tendenzialmente stabile sia meno possibile di quanto si vorrebbe.

	PED	PSE	STC	TUTTI
Gratificante	54,1	73,9	62,6	64,0
Creativo	45,9	43,5	61,4	52,2
Utile agli altri	59,0	72,1	34,6	52,1
Collaborativo	52,1	55,5	45,4	50,1
Flessibile	33,8	42,0	46,5	42,1
Redditizio	11,1	37,1	40,8	32,5
Sicuro	25,2	36,4	25,9	29,0
Precario	29,5	20,8	16,6	21,0
Autonomo	6,6	24,7	16,3	16,6
Tecnologico	6,2	5,3	26,8	15,2
Ripetitivo	6,2	3,5	6,6	5,6

Tab. 3 - “Pensa alla tua attuale idea di lavoro. Tra i seguenti, quali sono gli aggettivi che meglio la descrivono?”, per dipartimento (val % calcolati sui rispondenti; risposte multiple)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

Disaggregando i dati, le indicazioni si fanno più chiare ed emergono nitidamente le peculiarità che caratterizzano gli studenti dei tre dipartimenti; si stagliano inoltre le autopercezioni che gli studenti hanno dei percorsi che stanno frequentando e quelle che sono riflesse dal più ampio contesto sociale circa eventuali tratti che dovrebbero avere i lavori dei laureati all'interno dei diversi percorsi previsti dall'attuale offerta IUSVE. Così, il lavoro gratificante è scelto soprattutto dai rispondenti del dipartimento di psicologia, seguiti a oltre dieci punti percentuali dagli studenti del dipartimento di comunicazione e a distanza ancora maggiore da quelli del dipartimento di pedagogia. Continuando nella lettura delle specificità, il lavoro rappresentato dagli studenti di psicologia è anche utile agli altri e collaborativo; quello degli studenti di comunicazione, creativo, flessibile e collaborativo; quello degli studenti di pedagogia, soprattutto utile agli altri e collaborativo.

Come si può notare dalle risposte, queste traducono sia il prisma di significati assunti dal lavoro oggi, sia la rappresentazione dei vincoli e delle opportunità che agli occhi dei rispondenti assumono i diversi percorsi di studio.

In tal senso, tra gli studenti di comunicazione s'intuisce la consapevolezza di ciò che oggi le imprese chiedono ai soggetti attivi nei servizi alle imprese dedicati ai versanti della comunicazione, del *marketing* e più estesamente della creatività in ambito comunicativo. Quelli di psicologia e quelli di pedagogia evidenziano invece maggiormente il tratto relazionale (e d'aiuto) dei loro bacini professionali, ma anche il rischio della precarietà e la dequalificazione che negli ultimi anni hanno trovato uno spazio crescente all'interno dei servizi alla persona (segnalate soprattutto dagli studenti di pedagogia). Al netto di queste differenze, sembra nondimeno che questi dati restituiscano soprattutto la forte domanda di complessità e di riconoscimento che gli studenti IUSVE pongono ai loro futuri datori di lavoro e al più complessivo sistema d'impiego; non una pretesa – lo vedremo dopo – ma piuttosto l'articolazione di un forte investimento, non facilmente riducibile ad alcuni aspetti anziché ad altri.

Il lavoro gratificante è scelto soprattutto dai rispondenti del dipartimento di psicologia, seguiti a oltre dieci punti percentuali dagli studenti del dipartimento di comunicazione e a distanza ancora maggiore da quelli del dipartimento di pedagogia

	TUTTI
Avere un lavoro interessante	92,2
La qualità del rapporto con i colleghi	89,0
La qualità del rapporto con i superiori	80,0
Le condizioni di sicurezza	74,5
Avere ritmi di lavoro gestibili	72,4
La stabilità del posto	71,0
La retribuzione	70,1
La possibilità di fare carriera	69,4
Essere poco stressati	49,1

Tab. 4 - “Pensa ora al lavoro che desideri. Da 1 a 10, quanto conta per te ciascuno dei seguenti aspetti?” (punteggi 8-10; val. %)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

Una tale osservazione pare confermarsi anche nella lettura dei dati sulle dimensioni lavorative reputate più importanti: nelle risposte dominano i riscontri che rimandano a quelle della relazionalità e dell’espressività. In second’ordine, alla dimensione della strumentalità.

In merito, è fondamentale avere soprattutto un «lavoro interessante» (92,2% dei rispondenti), in cui sia presente «qualità del rapporto con i colleghi» (89,0%) e «qualità del rapporto con i superiori» (80,0%). La «retribuzione» e la «possibilità di fare carriera» seguono a oltre dieci punti percentuali, ma raccolgono comunque le risposte di sette intervistati su dieci. In una dialettica tra comunanze e differenze, gli scostamenti tra i dipartimenti si fanno qui più limitati, a conferma di come nella lettura della dimensione lavorativa vi sia oggi un sostrato di cui tenere conto quale che sia lo specifico profilo in gioco.

In ragione di ciò, la qualità del lavoro del futuro dovrebbe transitare per una sua riacquistata capacità d’essere interpretato in modo plurale; per quanto arduo possa apparire ciò, gli studenti IUSVE segnalano con forza questa necessità; ciò, a fronte di un contesto pubblico che fa spesso del riduzionismo unidimensionale il criterio di lettura del lavoro giovanile; appiattendolo ora sulla tipologia contrattuale, ora sulle competenze, ora sugli aspetti relazionali. Come diremo ulteriormente nel seguito, si tratta anche di capire se il mercato del lavoro del nostro Paese e delle regioni elettive d’impiego dei laureati IUSVE sia in grado di corrispondere ai significati che gli studenti tributano ai lavori di cui saranno protagonisti, soprattutto sulla base delle profonde modificazioni strutturali intervenute negli ultimi anni. Si tratta cioè di comprendere in che misura i significati del lavoro possano trovare ascolto solo in alcuni «campioni» aziendali (o dei servizi) e quanto possano invece farsi tratto più ampiamente sistemico¹⁰.

¹⁰ Per la condizione giovanile nel più complessivo Sistema paese, cfr. Rosina, A. (2016), *Una generazione ignorata, sfruttata, incompresa, orfana di un proprio futuro*, 5 febbraio, www.neodemos.info

	PED	PSE	STC	TUTTI
Un lavoro che dia soddisfazione	51,9	57,4	54,3	54,7
Un buon stipendio, per non avere preoccupazioni di soldi	3,9	12,6	24,6	16,0
Un lavoro sicuro, senza rischio di perderlo e rimanere disoccupati	19,4	18,8	11,2	15,5
Lavorare assieme a persone con cui ci si trova bene	24,8	11,2	9,9	13,8
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 5 - “Se oggi dovessi cercare un lavoro (o un altro lavoro se già lavori), in questo momento a quale delle seguenti caratteristiche daresti maggiore importanza?”, per dipartimento (val. %)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

Cercando un compendio utile ai fini del presente contributo, si potrebbe affermare che gli studenti IUSVE siano alla ricerca di un lavoro capace di «dare soddisfazione». Non casualmente, infatti, la grande maggioranza dei rispondenti afferma di essere alla ricerca di un lavoro soddisfacente, molto più di un lavoro che garantisca un «buon stipendio, per non avere preoccupazioni di soldi», di un «lavoro sicuro» o di un lavoro in cui sia privilegiato soprattutto il lavorare assieme a persone «con cui ci si trova bene»: la modalità concernente il lavoro soddisfacente cumula per i tre dipartimenti non meno di cinque risposte su dieci.

Le differenze tra i rispondenti dei tre dipartimenti ci sono e in alcuni casi sono importanti – come evidenziano le risposte degli studenti di comunicazione per il lavoro «redditizio» o quelle degli studenti di psicologia e di pedagogia per il lavoro «sicuro» - ma appaiono comunque meno marcate della convergenza sul versante del lavoro che «dia soddisfazione».

Cercando un compendio utile ai fini del presente contributo, si potrebbe affermare che gli studenti IUSVE siano alla ricerca di un lavoro capace di «dare soddisfazione»

	PED	PSE	STC	TUTTI
Un lavoro alle dipendenze di una grande impresa privata	14,0	13,9	46,3	28,6
Un lavoro da libero professionista	9,3	44,5	22,6	26,3
Un lavoro alle dipendenze di un ente pubblico	26,8	15,0	3,3	12,5
Un lavoro in proprio	9,7	10,9	12,4	11,3
Un lavoro alle dipendenze di una piccola impresa privata o di un artigiano	12,5	10,3	9,6	10,5
Un lavoro alle dipendenze di un ente del terzo settore	26,1	5,0	4,8	9,9
Altro	1,6	0,4	1,0	0,9
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 6 - “Se potessi scegliere un lavoro per te (anche se già lavori), quale preferiresti?”, per dipartimento (val. %)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

Spostando l'attenzione ai «luoghi del lavoro», gli studenti IUSVE confermano la pluralità che oggi percorre le loro rappresentazioni, anche se in esse si nota in modo evidente la consapevolezza degli sbocchi più concreti che verosimilmente avranno i diversi percorsi di studio: così, mentre gli studenti di comunicazione si segnalano in particolare per il lavoro «presso una grande impresa privata» (46,3%), quelli di psicologia lo fanno soprattutto in relazione al lavoro «da libero professionista» (44,5%); per quel che riguarda gli studenti del dipartimento di pedagogia, le loro risposte sono più distribuite, ma si caratterizzano nello specifico per il lavoro presso un «ente pubblico» (26,8%) e per un «ente del terzo settore» (26,1%).

3. Senza mediazioni

Le riflessioni svolte fin qui confermano come gli studenti IUSVE investano la dimensione del lavoro di una complessità che mal si presta alle semplificazioni unilaterali spesso proprie alle retoriche più frequenti sul rapporto tra giovani e dimensione lavorativa. Si tratta ora di capire quali siano le indicazioni restituite dalle risposte circa l'esistenza o meno di attori pubblici o privati che – nella prospettiva dei più giovani – potrebbero essere in grado di rappresentarli nelle loro domande nei confronti del mondo del lavoro. Il tema della crisi delle rappresentanze, infatti, è un tema che non riguarda esclusivamente una specifica forma di rappresentanza com'è quella politica, ma si allarga alla generalità dei corpi intermedi fino a diventare un tratto delle democrazie occidentali contemporanee (e in esse di quella italiana)¹¹.

Pensando soprattutto alle questioni legate al lavoro, da questo punto di vista non si può fare a meno di evidenziare la sostanziale delegittimazione che i sindacati sono venuti ad acquisire nel corso del tempo, collocandosi in fondo alle classifiche dei soggetti depositari di fiducia generalizzata (al netto delle variazioni congiunturali e delle oscillazioni verso l'alto o verso il basso).

Collegando la disintermediazione ora accennata alla crescita delle posizioni lavorative non standard, si può ritenere che il contesto entro cui s'inseriscono oggi gli esordienti sia non solo complesso, ma richieda anche una flessibilità di prospettive utile a cogliere le opportunità che di volta in volta si presentano, a fronte di biografie lavorative potenziali che non potranno essere solamente replicate per tanto tempo.

Vi è inoltre un'altra dimensione che oggi recita un ruolo di primo piano nelle retoriche concernenti il mondo del lavoro, costituendo sempre più una sorta di sfondo condiviso *mainstream* senza il quale ogni altra riflessione fatica a dipanarsi: quello delle competenze¹². Ai giovani si richiede innanzitutto di saper interpretare la parte di soggetti competenti, modulando i diversi tipi di competenze in relazione ai differenti ambienti in cui queste ultime potranno essere fatte valere.

Osservando le risposte fornite in merito agli elementi appena ripresi, gli studenti IUSVE marcano con forza la centratura sulle proprie potenzialità.

Le riflessioni svolte fin qui confermano come gli studenti IUSVE investano la dimensione del lavoro di una complessità che mal si presta alle semplificazioni unilaterali

Ai giovani si richiede innanzitutto di saper interpretare la parte di soggetti competenti, modulando i diversi tipi di competenze in relazione ai differenti ambienti

11 Su questi temi, cfr.: Crouch, C. (2004), *Post-Democracy*, Cambridge, Polity Press; Rosanvallon, P. (2015), *La legittimità democratica. Imparzialità, riflessività, prossimità*, Torino, Rosenberg & Sellier.

12 OECD (2016), *Skills for a Digital World*, December 2016, www.oecd.org/employment/future-of-work.htm.

	TUTTI
I giovani devono pensarci da soli	70,0
Gli enti locali (Comune, Provincia o Regione)	18,6
Le associazioni degli imprenditori	6,6
Lo Stato	1,7
I sindacati	1,6
Alcuni partiti	1,5
TOTALE	100,0

Tab. 7 - “A tuo avviso, oggi, in Italia chi aiuta di più i giovani ad avere un lavoro?” (val. %)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

In primo luogo rilevano come sui temi del lavoro i giovani «debbano pensarci da soli» (70,0%), lasciando appunto uno spazio marginale all'intervento di altri attori pubblici o privati; le differenze tra i diversi dipartimenti non sono accentuate. A un più attento esame, queste risposte sollevano domande che ben si collegano alle riflessioni prima operate sulla possibile sfasatura tra rappresentazioni e dinamiche concrete riferite all'attuale mercato del lavoro: poiché le dinamiche di quest'ultimo non sempre – anzi, molto frequentemente – corrispondono solo parzialmente alle attese delle fasce giovani della popolazione che vi accedono, così è opportuno chiedersi in che termini la consapevolezza dei più giovani di dover far da sé sia poi una strategia efficace.

In altri termini, la coscienza di essere soli apre a una lettura che per un verso consente di evidenziare i fattori positivi legati all'intraprendenza soggettiva, ma per altro verso deve anche considerare le potenziali difficoltà che il singolo – di fronte a un sistema viepiù complesso – può avere nel decifrare gli orizzonti entro i quali assumere le proprie decisioni. Una volta di più, queste risposte invitano ad abbandonare l'idea che i più giovani si aspettino necessariamente qualcosa da qualcuno nel momento in cui riflettono sui loro percorsi lavorativi, ma invitano anche a chiedersi in che modo sia possibile creare i presupposti perché la dimensione sociale del lavoro non perda completamente rilievo perché scalzata da una dimensione individuale agita soprattutto per necessità; ciò potrebbe condurre a esiti che assomigliano molto a una «profezia che si autoadem- pie»: affrontando da soli il mondo del lavoro i giovani rischiano cioè di confermare l'idea che il lavoro sia una questione meramente individuale e creare così le condizioni perché sia ulteriormente indebolito il collante pubblico che dovrebbe contribuire a caratterizzarlo. In tal senso, un comportamento adottato per necessità dovrebbe trovare forme di *voice* e di rappresentanza (riviste) che aiutino i soggetti più giovani a evitare un simile esito. Anche perché, come si diceva, non manca certo ai più giovani una forte dose di consapevolezza nelle proprie capacità e una importante dose d'intraprendenza.

	TUTTI
Le mie competenze	45,5
La mia intraprendenza	28,4
Il mio spirito collaborativo	14,1
La mia intuizione	4,8
Le mie reti di conoscenze (esclusi amici, familiari o parenti)	4,1
Altro	1,3
I miei familiari o i miei parenti	1,1
I miei amici	0,5
Le mie risorse economiche	0,2
TOTALE	100,0

Tab. 8 - “Pensa al tuo futuro. Tra i seguenti aspetti, su quale pensi di poter fare più affidamento per avere successo nel mondo del lavoro?” (val. %)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

La potenziale distanza tra percezioni e dinamiche concrete riaffiora anche con riferimento alle competenze. Oltre quattro rispondenti su dieci (45,5%) affermano che per avere successo nel mondo del lavoro è necessario fare affidamento sulle proprie competenze, quasi tre su dieci richiamano l'intraprendenza (28,4%) e il 14,1% lo spirito collaborativo. I *network* personali – composti da familiari, amici, conoscenti – sono fatti oggetto di risposte residuali. Una lettura, quella degli studenti IUSVE, che è molto diversa dagli andamenti effettivamente sperimentati nel mercato del lavoro italiano, che proprio per via informale più di frequente realizza i processi di *matching* tra domanda e offerta di lavoro¹³.

A una lettura d'insieme, gli studenti paiono collocarsi sul crinale tra consapevolezza di sé, del contesto in cui si muovono e delle modalità per essere efficaci; contestualmente, è proprio questa lettura a suggerire il forte appello implicito mosso agli attori del mercato del lavoro: operare perché tali energie non siano disperse e possano invece trovare forme di valorizzazione e potenziamento coerenti con il consistente investimento su cui i giovani pongono l'accento.

Gli studenti paiono collocarsi sul crinale tra consapevolezza di sé, del contesto in cui si muovono e delle modalità per essere efficaci

	TUTTI
Favorire un'alleanza tra le generazioni più giovani e quelle più anziane	36,4
Sostenere le piccole e medie imprese	28,3
Rafforzare i percorsi di formazione e istruzione professionale	20,3
Puntare ancora di più sul ruolo dell'Università	15,0
TOTALE	100,0

Tab. 9 - “In occasione della recente settimana sociale dei cattolici di Cagliari, sono state elaborate alcune proposte per favorire il lavoro. Quale tra le seguenti ti convince di più?” (val. %)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

¹³ Istat, *Indagine conoscitiva sul funzionamento dei servizi pubblici per l'impiego in Italia e all'estero. Audizione del Presidente dell'Istituto nazionale di statistica Giorgio Alleva*, 11° Commissione «Lavoro pubblico e privato, previdenza sociale» del Senato della Repubblica, Roma, 18 luglio 2018.

La necessità di una lettura sistemica è riflessa anche dalle risposte al quesito che riprendeva alcuni degli orientamenti emersi in occasione della 48a Settimana sociale dei cattolici di Cagliari: lungi dall'idea di una competizione intergenerazionale come orizzonte positivo, gli studenti intervistati rilanciano soprattutto il «favorire un'alleanza tra le generazioni più giovani e quelle più anziane» (in particolare gli studenti di pedagogia) e il sostegno alle piccole e medie imprese (in particolare tra gli studenti di comunicazione).

Più estesamente, appare quindi chiaro il tratto d'insieme che percorre le risposte, in cui soprattutto l'accento sulla semantica del lavoro appare l'elemento più perspicuo.

Utilizzando questa postura, si tratta ora di comprendere quanto le risposte sui temi del lavoro trovino o meno un complemento nel (più limitato) approfondimento svolto sui temi della *circular economy*.

4. Le percezioni delle nuove forme di economia

In ragione della parola chiave spesso utilizzata in letteratura per dar conto delle posizioni che ne dibattono – quella di sostenibilità, soprattutto ambientale – è stata utilizzata una serie di quesiti ripresi da alcuni approfondimenti Istat¹⁴.

L'analisi delle risposte dice che gli studenti IUSVE percepiscono come problematici soprattutto i temi collegati all'inquinamento dell'aria, a quello dell'acqua e allo smaltimento dei rifiuti.

	TUTTI
Inquinamento dell'aria	72,1
Inquinamento delle acque	68,9
Produzione e smaltimento dei rifiuti	61,3
Esaurimento delle risorse naturali	60,0
Cambiamenti climatici	55,3
Estinzione di alcune specie vegetali-animali	52,5
Distruzione delle foreste	52,2
Inquinamento del suolo	40,0
Rovina del paesaggio	38,8
Catastrofi naturali	32,5
Effetto serra, buco dell'ozono	31,9
Inquinamento elettromagnetico	23,9
Dissesto idrogeologico	12,5

Tab. 10 - “Tra i seguenti problemi ambientali, quali sono quelli che più ti preoccupano?”
(val % calcolati sui rispondenti; risposte multiple)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

Per quanto concerne i comportamenti quotidiani dichiarati dai rispondenti, si nota una larga adesione nei confronti di prassi eco-sostenibili, anche se il ruolo giocato dalla *social desirability* potrebbe avere verosimilmente influito sulle risposte.

¹⁴ Istat, *Popolazione e ambiente: preoccupazioni e comportamenti dei cittadini in campo ambientale*, 22 dicembre 2015, www.istat.it.

	TUTTI
Fare la raccolta differenziata dei rifiuti	97,3
Evitare di gettare le carte per strada	96,5
Fare attenzione a non sprecare l'acqua	86,2
Fare attenzione a non sprecare energia elettrica	84,6
Acquistare alimenti o prodotti biologici	71,6
Utilizzare mezzi di trasporto alternativi a quelli privati	67,8
Leggere le etichette dei prodotti alimentari prima di acquistarli	63,3
Utilizzare prodotti usa e getta	53,9

Tab. 11 - "Pensa alla tua vita quotidiana. Ti capita di adottare i seguenti comportamenti?" (risposte positive; val. %)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

Se l'attenzione si sposta sui temi della *sharing economy* – partendo dal presupposto che fosse questo il concetto più noto ai rispondenti per approssimare le nuove forme economiche – i dati testimoniano invece un'estesa area di approfondimento possibile, con quasi metà dei rispondenti che dichiarano di aver sentito parlare del tema ma di non conoscerlo approfonditamente (46,8%).

	TUTTI
Sì	29,4
Ne ho sentito parlare, ma non so con precisione di cosa si tratta	46,8
No	23,9
TOTALE	100,0

Tab. 12 - "Hai mai sentito parlare di sharing economy, ossia l'economia dello scambio/ della condivisione?" (val. %)

Fonte: Università IUSVE, aprile 2018, n. casi totali 1.127

Tra gli intervistati, gli studenti che dichiarano un livello di conoscenza superiore sono quelli di comunicazione.

5. Conclusioni

Il dibattito sulla condizione giovanile nel nostro Paese trova nei risultati dell'indagine interna condotta tra gli studenti IUSVE alcuni interessanti elementi di richiamo. Le conferme arrivano soprattutto sul fronte delle immagini del lavoro. Sebbene viviamo una stagione di lavoro più «rarefatto» rispetto al passato, non sembra esserci spazio nel breve periodo per una revisione al ribasso delle speranze e delle aspettative di cui le persone più giovani investono il mondo del lavoro. Come evidenziato da molte ricerche, il lavoro permane una dimensione in cui si cerca un plesso di significati non facilmente inquadrabile in modo unilaterale, poiché è ancora percepito come un'esperienza biografica fondamentale soprattutto per chi si appresta a effettuare il proprio ingresso nella vita attiva. In altri termini, l'indicazione che si staglia chiara nei dati è quella di investi-

re nel lavoro qualificandone sempre di più i tratti, attivando cioè delle prassi sinergiche che puntino a corrispondere alle attese delle fasce di popolazione che dovranno condurre il Paese al di fuori delle secche nelle quali per molti aspetti si trova.

Gli studenti IUSVE, in proposito, richiamano cioè a un'attenzione non sporadica o strumentale ai temi del lavoro, ma a un'attenzione che si faccia trasversale e sistematica. Spostando l'attenzione alle strade per traguardare un simile esito, emerge forse l'elemento più importante: non ci si aspetta l'aiuto di qualcuno, facendo anzi leva soprattutto sulle proprie competenze e sulla consapevolezza di «doverci pensare da soli».

Più in generale, il quadro restituito dai dati è quello di coorti giovani che sono in grado di adattarsi, ma appaiono anche molto convinte del fatto che solo per un investimento forte nel lavoro di valore transiteranno le dinamiche di riconoscimento delle loro istanze e del loro contributo alla società italiana futura.

Gli studenti IUSVE richiamano a un'attenzione non sporadica o strumentale ai temi del lavoro, ma a un'attenzione che si faccia trasversale e sistematica.

Bibliografia e sitografia

- Butera, F. (2017), *Italy by design. Progettare il future delle organizzazioni e del lavoro*, Fondazione Irso Working Papers, maggio 2017.
- Crouch, C. (2004), *Post-Democracy*, Cambridge, Polity Press.
- Gosetti, G. (2008), *Giovani e società dei lavori. La valenza esplicativa dei dualismi*, Sociologia del lavoro, n. 105, pp. 159-169.
- Guarascio, D., Sacchi, S. (2017), *Digitalizzazione, automazione e futuro del lavoro*, in http://sbilanciamoci.info/wp-content/uploads/2017/07/INAPP_Digitalizzazione_-automazione_-futuro_lavoro1.pdf.
- Istat, *Indagine conoscitiva sul funzionamento dei servizi pubblici per l'impiego in Italia e all'estero. Audizione del Presidente dell'Istituto nazionale di statistica Giorgio Alleva*, 11° Commissione «Lavoro pubblico e privato, previdenza sociale» del Senato della Repubblica, Roma, 18 luglio 2018.
- Istat, *Popolazione e ambiente: preoccupazioni e comportamenti dei cittadini in campo ambientale*, 22 dicembre 2015, www.istat.it.
- Istituto Toniolo (2018), *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto giovani 2018, Bologna, il Mulino.
- OECD (2016), *Skills for a Digital World*, December 2016, www.oecd.org/employment/future-of-work.htm.
- Piketty, T. (2014), *Il capitale nel XXI secolo*, Milano, Bompiani; De Masi, D. (2018), *Il lavoro nel XXI secolo*, Torino, Bompiani.
- Rebughini, P., Leonini L., Colombo, E. (a cura di) (2017), *Giovani dentro la crisi*, Milano, Guerini & Associati.
- Rosanvallon, P. (2015), *La legittimità democratica. Imparzialità, riflessività, prossimità*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Rosina, A. (2016), *Una generazione ignorata, sfruttata, incompresa, orfana di un proprio futuro*, 5 febbraio, www.neodemos.info.
- Stutchey, M.R., Enkvist, P.A., Zumwinkel, K. (2016), *A Good Disruption. Redefining Growth in the Twenty-First Century*, London-New York, Bloomsbury.

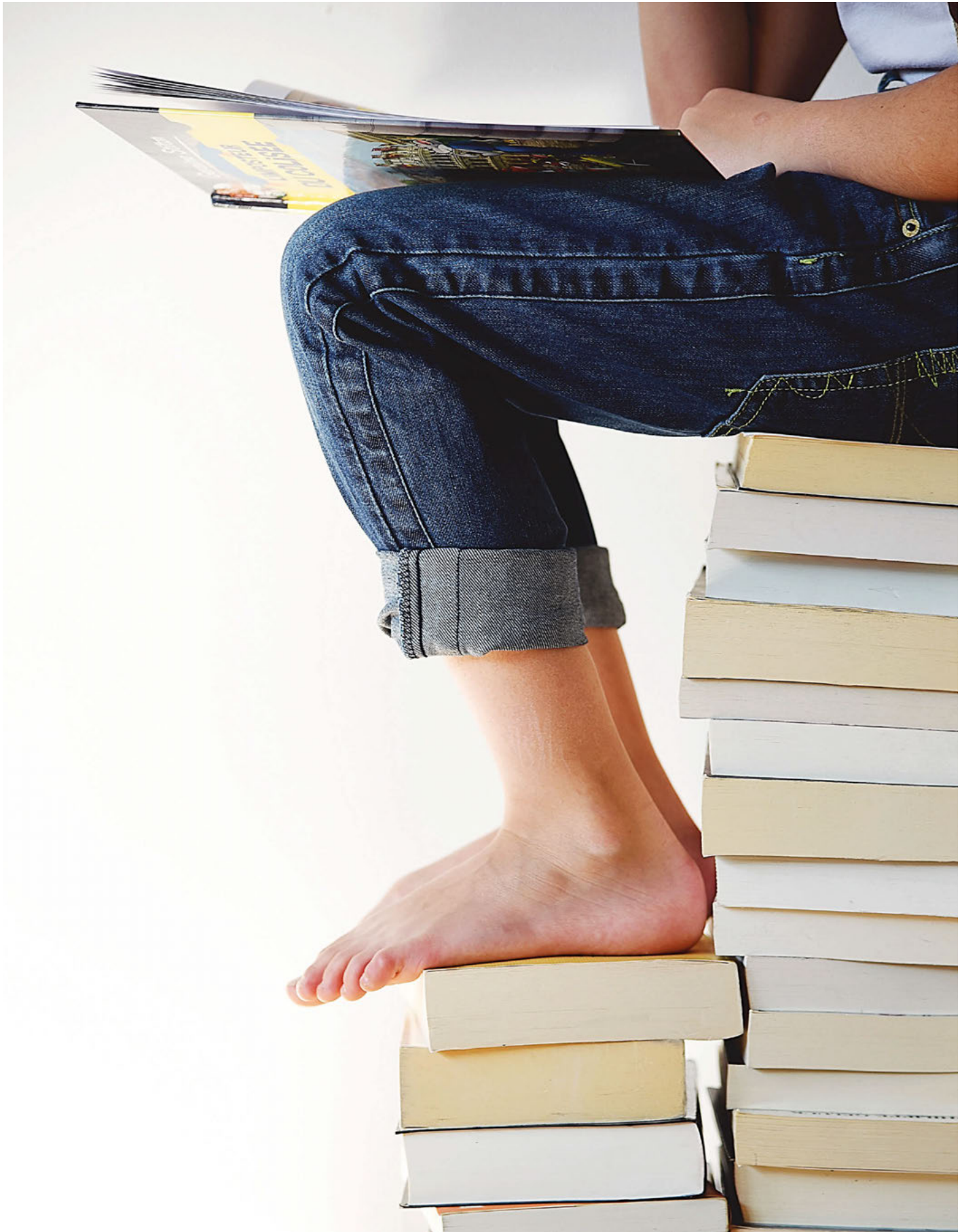
PROGETTIAMO IL NOSTRO FUTURO: RIFLESSIONI ED ESPERIENZE DEI DIPARTIMENTI

Anna Pileri¹, Angela Marangon², Sara Veggis³

1 Anna PILERI, strutturata presso lo IUSVE di Venezia Mestre, Professoressa di seconda fascia (A.S.N.) di Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa.

2 Angela MARANGON, Psicologa clinica (albo A), collaboratrice progetto RICE, psico-educatrice

3 Sara VEGGIS, Psicologa clinica (albo A), collaboratrice progetto RICE, HR-Generalist Junior.



Introduzione

Lo IUSVE pensa al futuro dei giovani e in questa prospettiva li coinvolge anche in percorsi di ricerca complessi e di rilevanza internazionale. Come nel caso del RICE a Treviso, un progetto di ricerca che si colloca in linea con le finalità socio-psico-pedagogiche della Rete Internazionale delle Città dell'Educazione diretto dal Professor Jean Pierre Pourtois e dalla Professoressa Huguette Desmet (Università di Mons, Belgio), seppur apportando alcuni aspetti innovativi legati al peculiare contesto e alle competenze specifiche del territorio trevigiano. Si tratta di una vera sfida che tende a sviluppare i fuochi essenziali dell'educazione alla cittadinanza attiva, dell'inclusione e della co-educazione attraverso prospettive che, promuovendo il locale, agiscono in un contesto più ampio di livello internazionale. L'intento prioritario del progetto è quello di promuovere "buone pratiche co-educative inclusive" nei servizi educativi e scolastici, per favorire lo sviluppo armonioso dei bambini e delle bambine (fra casa-nido-scuola-città) con peculiare attenzione al tema del linguaggio verbale, inteso strettamente connesso ai linguaggi espressivi e come opportunità essenziale per l'inclusione sociale e il successo scolastico. Anche in un'ottica di valorizzazione e qualificazione dei servizi, ciò che si intende realizzare, a partire dall'analisi dei contesti e dalla formazione (in itinere), è sviluppare, in rete¹ alle risorse del territorio cittadino, esperienze pratiche che promuovano l'inclusione dei bambini e delle bambine attraverso il coinvolgimento ed il supporto anche formativo delle famiglie. Ciò assume ulteriore rilievo, quando si tratta di famiglie di nazionalità non italiana, di famiglie con bisogni speciali, di famiglie in situazione di vulnerabilità. È in questa cornice di ricerca che Sara Veggis e Angela Marangon, insieme ad altri studenti² hanno svolto il loro tirocinio professionalizzante partecipando con dedizione all'intero disegno e a tutte le azioni previste dall'indagine. Azioni la cui complessità, che attiene anche alla metodologia e dispositivi della ricerca-azione, ha richiesto un imprescindibile periodo formativo preliminare al coinvolgimento dei tirocinanti sul campo. Un *iter* formativo peculiarmente proficuo per comprendere aspetti inerenti la metodologia della ricerca in campo educativo, in questo caso fondata su *Mixed method approach*³, per "padroneggiare" dispositivi individuati in relazione al disegno e agli obiettivi della stessa (*focus groups*, questionari, osservazioni in situazione, video-microanalisi ecc.), per comprendere aspetti organizzativo-relazionali indispensabili per entrare in "relazione etica" con il campione di ricerca⁴ (insegnanti, bambini, genitori, responsabili dei servizi educativi e scolastici) e le istituzioni di riferimento. Nonché, infine, per maturare senso cooperativo e assunzione di responsabilità all'interno del gruppo di ricerca⁵.

Entriamo dunque nelle esperienze di tirocinio di Angela Marangon e Sara Veggis attraverso la loro pregnante testimonianza.

1 La rete territoriale è coordinata dalla dott.ssa Mara Padovan ed è composta dai seguenti Referenti del progetto: Assessorato all'Istruzione del Comune di Treviso, Referente Nidi Laura Loffredi per il Comune di Treviso; Dirigente Mario Dalle Carbonare per l'Istituto comprensivo 2 e 3 di Treviso; Direttore Roberta Caldin e Ivana Bolognesi per il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna; Presidente Francis Contessotto per la FISM di Treviso. Direttore Nicola Giacomini, Anna Pileri e Davide Marchioro per l'Università IUSVE di Venezia-Mestre; Direttori Jean Pierre Pourtois e Huguette Desmet per l'Università di Mons (Belgio).

2 Gianluca Doni e Valentina Vanin ex tirocinanti che hanno collaborato al RICE; Enrico Orsenigo, Piergiorgio Volpato attuali tirocinanti sul medesimo progetto di ricerca.

3 Saukko P. (2005), *Methodologies for cultural studies. An integrative approach*. In N. K. Denzin, Y. Lincoln S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, California-Thousand Oaks, SAGE. Savia G. e Mulè P. (2015), *Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA)*. Linee guida: testo

4 Il campione di ricerca è composto dai seguenti Nidi d'Infanzia: Fiera, Monigo, Provera e dalle Scuole dell'infanzia: Cervellini, Canizzano, Provera, Barbisan, S. Paolo.

5 Responsabile della ricerca RICE per il Comune di Treviso: Anna Pileri; Referente per la valutazione del progetto Prof. Davide Marchioro.

1. Intervento di Angela Marangon

Il tema principale del Convegno verte sul mondo dei giovani in relazione al mondo del lavoro. In veste di ex-studentesse poniamo l'accento sul lavoro come integrazione sociale e come continua formazione. In particolare, esponiamo la nostra esperienza di tirocinio professionalizzante in psicologia all'interno della ricerca-azione RICE, Rete Internazionale Città dell'Educazione, soffermandoci su quanto tale ricerca ci abbia formato personalmente e professionalmente e sulle basi createsi per poter sfociare, oggi, nel mondo del lavoro.

È una ricerca-azione che coinvolge diversi attori: la scuola (in particolare i nidi e le scuole d'infanzia), la famiglia e la società. Questi protagonisti si incontrano e si confrontano all'interno di questo progetto nel territorio di Treviso.

Prendere parte attivamente al RICE in qualità di "tirocinanti ricercatrici" ha permesso di sperimentare le conoscenze già in possesso ed acquisirne delle nuove nel campo della metodologia della ricerca, attraverso la formazione continua e la supervisione ad incontri cadenzati grazie ai nostri *tutor*. Essere quindi membri attivi all'interno di un'*équipe* di lavoro, partecipando allo sviluppo del progetto, tra cui assistere alle riunioni con le insegnanti, i genitori, il comune di Treviso e facendo sì che si aprisse uno sguardo ad un territorio che vive di relazioni e che è in continua relazione. Grazie ad una missione a Beausoleil, Francia, abbiamo potuto toccare con mano altre realtà, diverse dalla nostra, e prendere spunto per la ricerca nel nostro specifico contesto e tempo, conoscendo ed interagendo con il padre fondatore Jean-Pierre Pourtois dell'Università degli Studi di Mons, Belgio, e la sua *équipe*. Questi incontri hanno favorito la riflessione sui principi fondanti, sulle modalità di azione e sulla gestione degli aspetti organizzativi legati alle attività nelle scuole.

Attraverso la visione di alcuni video realizzati durante il monitoraggio, una delle fasi della ricerca, nelle scuole d'infanzia di Treviso, si è osservato come sia essenziale la co-educazione, poiché tutti gli attori coinvolti (bambini, insegnanti, genitori) co-esistono e sono parte attiva del processo educativo. Ogni bambino è protagonista ed è costruttore di conoscenza. È stata data grande rilevanza anche agli aspetti interculturali, valorizzando la lingua e la cultura d'origine di ogni bambino, creando un aggancio e un'alleanza con ognuno di loro, dando importanza a loro in quanto tali, alla loro storia ed imparando da essi nuove conoscenze. Attualmente, all'interno dell'ambiente lavorativo in cui sono inserita, una comunità alloggio in cui vivono persone con disabilità, è prioritario l'ascolto dell'altro, il poter imparare da ciò che è l'altro e dalla sua storia, mettendo in atto progetti calibrati, a misura di ognuno e mettendosi sempre in gioco.

In conclusione, tale tirocinio professionalizzante ha creato un *continuum* oggi in quanto *tutor* dei nuovi tirocinanti attuali e nelle professioni attuali, grazie alle competenze acquisite, agli insegnamenti ricevuti e alla fiducia espressi nei nostri confronti.

Anche le difficoltà incontrate nel percorso di ricerca-azione, date dalla complessità che tale metodologia include, sono state un'occasione per crescere personalmente; per migliorare il proprio bagaglio culturale, professionale e umano; per imparare a lavorare in *équipe*, creare relazioni ed avere delle responsabilità professionali. Tutto ciò permette un'apertura verso un investimento futuro, non solo nell'ambito della ricerca, ma in qualsiasi contesto in cui si entra in relazione con l'altro.

2. Intervento di Sara Veggis

Durante questo percorso di ricerca è stato molto interessante poter avere la possibilità di interfacciarsi con questa rete di persone che hanno collaborato alla buona riuscita del progetto.

È stato apprezzabile vedere l'impegno e la dedizione con il quale insegnanti e genitori, si siano prodigati nel quotidiano ad accogliere il coniglietto Polo (oggetto transazionale e portatore di conoscenza) e successivamente noi ricercatori all'interno delle strutture scolastiche e nella relazione con i bambini. La cosa che è stata fondamentale è stata proprio la *relazione*, punto imprescindibile senza il quale questo progetto non avrebbe avuto ragione di esistere.

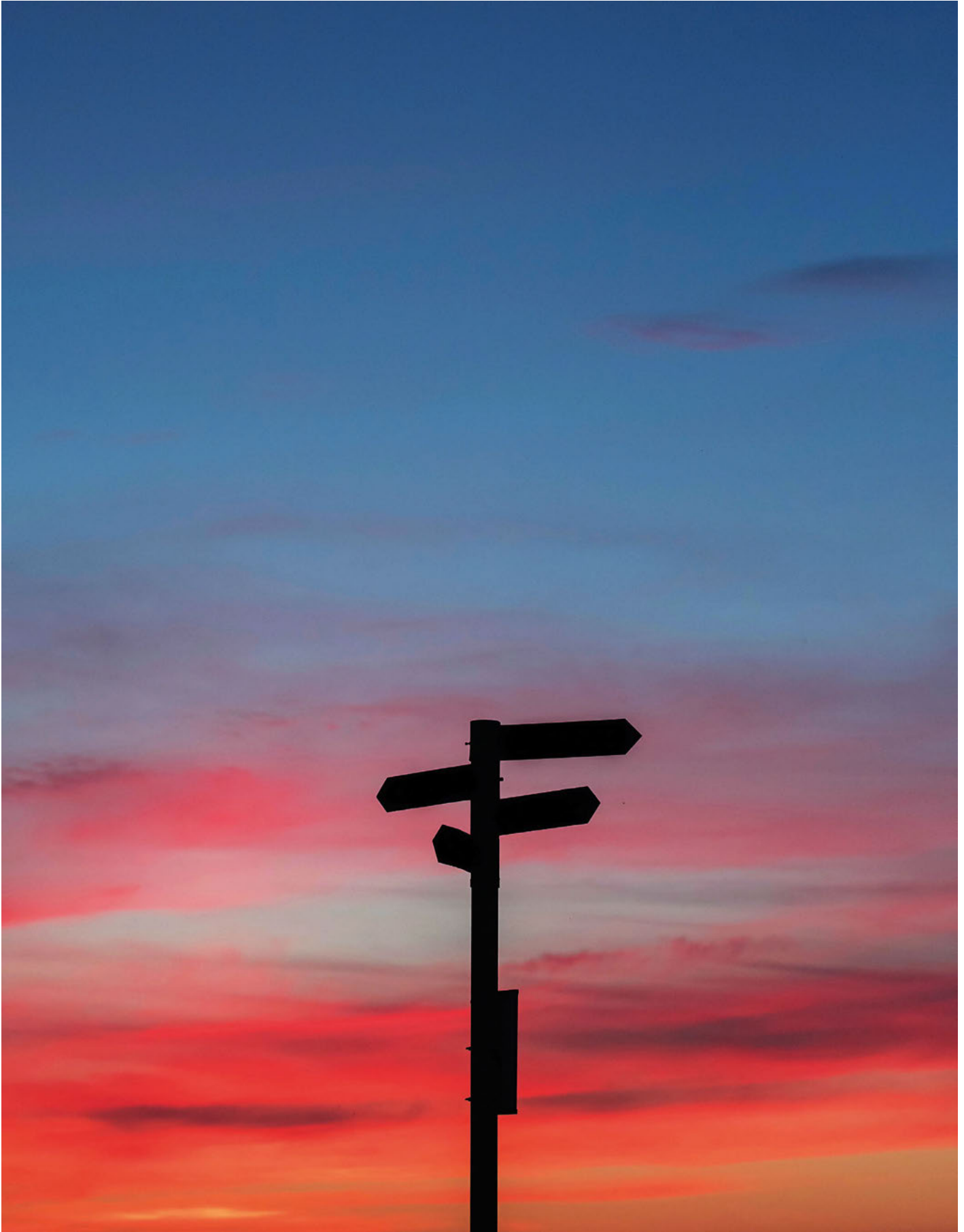
È stato appurato come la "relazione", abbia un significato cardine nel tessere ogni filamento di questo percorso. Fin dall'inizio, essa si è formata dal clima di fiducia e stima reciproca creatosi nel gruppo operativo di ricerca, e successivamente si è cresciuta grazie al confronto continuo con i nostri tutor. Sempre di più, l'intreccio di conoscenze, peculiarità e diversità di ognuno ha permesso l'accoglienza e l'accettazione di quello che si scopriva sul campo.

All'interno delle scuole abbiamo trovato un terreno fertile, pieno di opportunità dove poter seminare; persone diverse e situazioni diverse, con cui collaborare per mettere in comunicazione i bisogni e le capacità di ogni singolo individuo, dalle insegnanti ai bambini. Questa rete di persone ha permesso il coinvolgimento reciproco e la soddisfazione di sentire ed esprimere quel senso di appartenenza che ha favorito il raggiungimento di un obiettivo comune. Sentirsi protagonisti di coeducazione, poter donare all'altro ma anche ricevere, in uno scambio di similitudini e diversità. La bellezza di trovarsi in relazione con più dimensioni; il mondo dell'adulto e quello del bambino; l'importanza della parola, dei silenzi, del linguaggio del corpo, degli sguardi: tutto è servito per dare valore al progetto. Personalmente ho sperimentato che, laddove vi sono le basi per poter lavorare in un clima di fiducia e autonomia, è stata grande la voglia di dare il massimo; di potersi sentire supportati, nonostante fossero le prime esperienze anche per noi ricercatori sul campo. È stato fondamentale sentire che c'era la libertà anche di fare degli errori, di poter tornare sui propri passi, e di sentirsi comunque accompagnati durante questo percorso. Nella professione che ho intrapreso in ambito aziendale, successivamente a questi interventi di ricerca, ho potuto spendere le competenze sociali acquisite ed esprimere le mie capacità nel coordinamento delle attività; mi sono messa in gioco come parte di un *team*, portando anche quel senso di umanità sperimentato durante il progetto. Il RICE è stato un percorso di crescita personale e professionale che mi ha lasciato molta gioia e soddisfazione.

GIOVANI E SCELTA PROFESSIONALE: PROSPETTIVE DI ORIENTAMENTO DI FRONTE ALLO SMARRIMENTO

Christian Crocetta¹, Andrea Conficoni, Federico Berti

¹ La curatela dell'articolo è di Christian CROCETTA, IUSVE. Il curatore si è limitato, tuttavia, a introdurre, riprendere e sistematizzare i due contributi, che si assumono con il taglio utilizzato nella relazione.



Introduzione

Il contributo portato dal Dipartimento di Pedagogia alla riflessione del Convegno annuale IUSVE intorno al tema giovani, economia e lavoro, è stato caratterizzato dalle due differenti prospettive professionali portate da Andrea Conficoni, docente del Laboratorio di Metodologia del lavoro sociale ed esperto di progettualità per l'inserimento lavorativo di giovani disoccupati e inoccupati, e da Federico Berti, educatore sociale e studente-lavoratore laureando in Governance del Welfare sociale. Le due riflessioni hanno inteso declinare il tema oggetto del Convegno in chiave socio-educativa, portando l'attenzione sul tema, decisamente attuale, della scelta e delle opportunità lavorative per i giovani. Le due prospettive di osservazione (apparentemente opposte ma insistenti sullo stesso nucleo esistenziale) presentano il tema dal punto di vista di chi favorisce e supporta l'orientamento dei giovani in cerca di un possibile orizzonte professionale e di chi ha vissuto l'esperienza di smarrimento e ri-orientamento di fronte alla fatica di scegliere, prefigurandosi un futuro non certo, ma possibile.

Giovani e mercato del lavoro: elementi di prospettiva¹

«Venite amici / vi racconto una storia / di quando le miniere di metallo rosso erano ancora attive.

Ma le finestre riempite di cartone / e vecchi uomini sulle panche / dicono che adesso / l'intera città è vuota» [North Country Blues - B. Dylan - 1964]

Questa canzone di B. Dylan ci può evocare tre prospettive dalle quali ho intenzione di proporre alcuni elementi di stimolo nella lettura della situazione *giovani, economia e lavoro*: 1) le storie personali nella ricerca e costruzione dell'autonomia ed indipendenza; 2) la relazione di interdipendenza tra le persone e il contesto; 3) la speranza come processo di costruzione del cambiamento possibile

Il primo elemento di riflessione ci viene dato da un approccio *mainstream* dove si avvalorava (anche esplicitamente) che la responsabilità dell'occupabilità ricade principalmente nell'individuo. I giovani sono "capaci" o meno, dimostrando se hanno le competenze richieste non solo rispetto alle domande occupazionali del mercato del lavoro ma anche rispetto alle modalità entro cui proporsi ad esso. Entriamo dunque nel significato che viene dato ad un termine centrale nella definizione di politiche e azioni: occupabilità. Su questa parola si traccia il conseguente significato di "attivazione" delle persone nelle "politiche attive per il lavoro". L'occupabilità è vista quindi come grado di spendibilità di un individuo rispetto al mercato del lavoro. L'attivazione del giovane (e delle persone) è la sua capacità di agire e cogliere le occasioni offerte dal contesto. La nozione di occupabilità si atrofizza quindi solo sulle caratteristiche dell'offerta e sulla capacità di adattamento del lavoratore alle richieste di mercato.

La prima conseguenza ricade nell'enfasi che viene posta alle responsabilità del soggetto a trovare o meno una soluzione ad un dato stato (per esempio quello di essere disoccupato, o con contratto a termine o in una costante situazione di offerte solo per *stage*).

¹ Questa parte del contributo è attribuibile a Andrea Conficoni, Docente IUSVE/Dipartimento di Pedagogia del Laboratorio di Metodologia del lavoro sociale e Responsabile Settore Lavoro de La Esse scs.

La logica preponderante è quella della scommessa su se stessi, fuori e dentro i luoghi di lavoro poiché è il merito individuale ad essere premiato. Ciò porta all'*atomizzazione* delle persone: si è spinti a cercare soluzioni sul piano biografico a problemi di ordine strutturale. Ciò non fa altro che alimentare o rendere sempre potenzialmente attivi dei vissuti psicologici di frustrazione e di sconfitta personale.

Per cercare di affrontare la questione nei progetti di politiche attive da noi proposti si promuovono azioni per aumentare le probabilità che le persone trovino lavoro, sapendo comunque che il “trovare lavoro” dipende prioritariamente dal mercato del lavoro esistente e dalle relazioni (e i processi conseguenti) che ci sono tra tessuto produttivo e percorsi professionalizzanti (scolastici, universitari e professionalizzanti). Ci appare qui importante lo spunto che arriva dal pensiero di Amartya Sen: attraverso la sua definizione di capacitazione possiamo analizzare la relazione tra occupabilità e contesto del mercato del lavoro. L'Autore dice che una persona è capace rispetto ad un sistema di opportunità socialmente disponibile, ovvero di fronte alle opportunità che l'ambiente offre, e rispetto al *network* di istituzioni e contesti a cui appartiene. In termini di processi attivati (con dati di *input* e di *output*) potremmo visualizzare con le Fig. 1 e 2 le differenze tra due approcci differenti, il primo legato al significato *mainstream* di occupabilità, il secondo a quello di capacitazione:

Se riprendiamo le parole di Bob Dylan, si arriva al secondo elemento di prospettiva: l'economia ha una sua valenza: ovvero agisce sulla vita sociale, sulle persone e l'interazione che esse hanno con il contesto, assumendo anche una sua territorialità. Ecco perché si deve cercare di promuovere un sistema di *governance* della dimensione socio-economica delle politiche occupazionali, come dei sistemi per l'impiego che si lega a processi di crescita del capitale sociale della comunità e del territorio.



Fig.1 - Approccio all'occupabilità

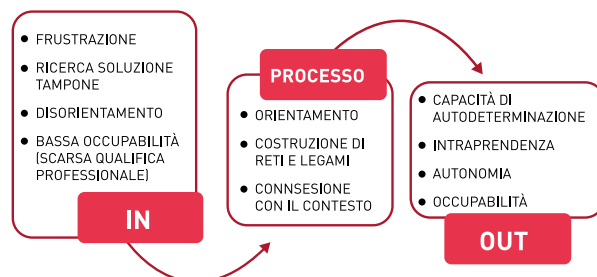


Fig.2 - Approccio alla capacitazione

È richiesta un'attenzione fondamentale agli attori coinvolti, anche a noi: non c'è solo la relazione tra chi acquista (domanda) e chi vende (offerta). Lo sviluppo delle traiettorie lavorative (tra stati di occupazione, disoccupazione e precariato) “incrocia gli aspetti sociali, formativi ed economici del rapporto tra individui e contesto” nei quali riconoscere: 1) processi formativi per l'inserimento e il benessere di giovani verso la vita adulta; 2) modalità di appartenenza al mercato del lavoro e ai *contesti* extra-lavorativi; 3) processi di esclusione o inclusione nell'uno e nell'altro campo, si influenzano favorendo o ostacolando percorsi di integrazione². Le politiche occupazionali escono da una dimensione settoriale e assumono una identità all'interno degli interventi di promozione del benessere giovanile (e della persona), nei percorsi di orientamento e supporto alle traiettorie di vita, verso l'autonomia e la realizzazione personale. Le risorse per sviluppare un progetto di autorealizzazione personale nel lavoro non possono essere separate da altre che maturano al di fuori del lavoro, come l'abitazione, la salute, la mobilità geografica e viceversa.

² Villa, M. (2007), *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*, Milano, Franco Angeli.

La speranza del cambiamento diventa infine la meta e la leva, per cui si lavora sui giovani e sulle persone ma anche sul contesto, con gli attori socio-economici ed istituzionali che agiscono e disegnano opportunità e vincoli su tutte le dimensioni appena nominate. Questa speranza di cambiamento può essere vissuta e concretamente risposta pensando a nuovi strumenti di capacitazione, a contesti di rielaborazione condivisa, scoprendo l'interdipendenza come leva nei percorsi verso l'autonomia e la realizzazione personale, grupppale e comunitaria.

Giovani e processi di scelta, nella vita e nel lavoro (a partire da una narrazione esperienziale e da alcune riflessioni educative)³

Il presente intervento ha l'intento di stimolare una visione relazionale dell'economia usando due soluzioni diverse: la prima narrativo-dialogica, la seconda sintetica. Attraverso il dialogo, posto in corpo di testo, si narra un rapporto tra padre e figlio ed uno scambio verbale tra marito e moglie (realmente accaduti), ripercorrendo così l'evoluzione emotiva, razionale e di interdipendenza di una medesima persona che dovrà farsi carico della propria intenzionalità. Le difficoltà che emergono durante il tempo della narrazione dialogica, sono le risultanti di una triade fondamentale come sosteneva Ricoeur: Io, l'altro, l'istituzione.

La persona, fulcro della movimentazione sociale, fulcro del cambiamento, essa stessa creatrice di gabbie d'acciaio e di deformazioni dell'economia, si rende partecipe di una *ratio* portatrice di promesse. Pedagogicamente parlando, la promessa è l'essenza dell'interdipendenza, ove si garantisce la propria presenza nel tempo, agli altri, a ciascuno, a se stessi.

1. Dialogo, narrazione e riflessività (la crescita del figlio)

Padre: Ciao, come stai?

Figlio: Ciao, abbastanza bene, grazie.

Padre: Mi piacerebbe sapere che cosa vuoi fare da 'grande', dato che hai 19 anni.

Figlio: Ma io sono già grande!

Padre: Capisci cosa vuol dire 'grande'? Finire la tua formazione, un lavoro, una famiglia, avere dei figli, insomma hai capito.

Questo dialogo, che ad alcuni potrebbe risultare familiare, richiede una capacità proiettiva sul proprio futuro non da poco. È possibile pensare che la vita si succeda in linea retta? Certamente sarebbe rassicurante, prevedibile, facilmente deducibile, addirittura con meno ansie e meno pericoli di un percorso non visibile o per lo meno verificabile. È possibile scegliere del proprio futuro a diciannove anni? È possibile che succeda a tredici anni nel cambio verso le scuole superiori? È presumibile e verosimile ritenere che si possano avere dei dubbi addirittura dopo il compimento della laurea triennale a ventitré anni. La domanda sembra emergere facilmente: è sempre tutto lineare? Capire

³ Questa parte del contributo è attribuibile a Federico Berti, educatore sociale, laureando magistrale in *Governance del welfare sociale*, IUSVE-

che indirizzo di scuole superiori scegliere è dichiaratamente una scommessa sociale, la fase della crescita non aiuta! Ci si affida malvolentieri ai genitori, e si va avanti. Si verifica quella strana apatia adolescenziale per cui si pensa di essere inutili, il desiderio cala, e si preferirebbe oziare un pochino (sensazione che potrà presentarsi assiduamente nel percorso di vita).

Ecco, le superiori sono finite, e si è perso anche un anno scolastico (magari due, perché i tuoi genitori si sono separati e ovviamente il tuo stato psico-fisico ed emotivo ne ha pagato le conseguenze). In qualche modo i traguardi sono superati e, anche se non brillantemente, si è soddisfatti (si spera).

Ora, dopo tutto lo sforzo protratto nel soddisfare la linearità, accade ancora qualcosa di non lineare: la scelta. La scelta ci obbliga a promettere, a prometterci e a promettere ad altri che ci siamo, ci obbliga a proiettarci nel futuro. Ci si deve promettere ancora ad un futuro che non si riesce a delineare con certezza.

Padre: Quindi adesso ti iscrivi all'Università?

Figlio: Eh no! Adesso vado a lavorare.

Padre: Davvero? Ma è una minaccia?

Figlio: No, non voglio che sia una minaccia; non voglio fare quello che mi dici tu.

Padre: Ma tu cosa vuoi fare?

Figlio: (ma non me l'ha già posta questa domanda?)

Figlio: A me sarebbe piaciuto fare il biologo marino.

Padre: E allora iscriviti a Biologia.

Figlio: Penso non faccia per me, troppo complicato, e ci vogliono troppo soldi.

Padre: Beh, in qualche modo facciamo.

Figlio: Vorrei andare a fare psicologia.

Padre: Sei sicuro?

Figlio: (mah...ti ho appena risposto...! si sono sicuro)

Figlio: Perché me lo chiedi?

Padre: Sai, sono 5 anni, la scuola di specialità, l'esame di stato, la pratica, iter lungo.

Figlio: Ma abbiamo tanti libri a casa di quel genere.

Padre: Insomma decidi tu.

Figlio: Allora mi iscrivo a Scienze Forestali.

Dunque, la questione è complessa perché un diciannovenne in fase di scelta è fragile ed è appena ritornato in superficie dal suo percorso carsico, sta capendo nuovamente che cosa è il mondo per lui. Tutto questo alla faccia dei percorsi lineari! E se invece i percorsi tortuosi facessero capire più sfaccettature, e meglio alcune sfumature del contesto?⁴

Chi l'ha detto che a diciannove anni non si possa andare a lavorare senza perdere il contatto con il proprio desiderio e, qualche tempo dopo, ritrovare il filo rosso che ti aiuta a districare la costruzione del senso?

In realtà arrivano in fretta i ventisei anni senza una laurea, con il rancore, senza denaro, che si è speso forse inutilmente in una formazione che non ci appartiene. In questo mo-

4, Grazie all'origine etimologica di contesto si può definire che la parola nasce da *cum-texere*, il 'con' latino anticipa il verbo tessere; quindi possiamo ragionevolmente dedurre che 'contesto' parla di una tessitura creata assieme. Contesto ha inoltre la sua radice in *contextus -ûs*, dove *textus* ha la sua traduzione nella parola 'testo', quindi pare conseguente pensare che le persone con reciproca intenzione, producano cambiamenti nel/del testo, nel/del tessuto sociale. Cfr. Voce: "Comtesto", in Nocentini, A. (2010), *L'etimologico. Vocabolario della lingua italiana con versione digitale*, Varese, Le Monnier.

mento, si percepisce di volere appartenere a qualcosa e così nasce spontaneamente una domanda: il mio posto nel mondo qual è?⁵

Ecco: ventisei anni, non ho una laurea, studio da solo e capisco che socialmente la condizione di studente conta poco e, in più, ho pochi soldi. Certamente la mia fortuna è che appartengo ad una generazione che ha avuto la possibilità di avere dei riferimenti solidi nelle proprie radici: il passato è costellato di esempi, di regole, di padri e di madri, il presente è tutto da costruire... ma il futuro? Il futuro inizia ad essere difficile da visualizzare: a differenza di me, la generazione di mio padre aveva avuto un passato importante, un presente amabile e un futuro che si poteva vedere.

Padre: ...e ora cosa vuoi fare?

Figlio: Ascolta, basta chiederlo. Lasciami in pace. Adesso si fa quello che si può.

Padre: Allora si va a lavorare.

Figlio: (peccato che l'avevo detto io qualche anno fa)

Figlio: Se proprio devo.

Risulta facile prevedere che in questo modo i percorsi si interrompano, si debbano salire irte colline, e si scendano ripide discese. Spesso si scivola e i propri sogni si allontanano, addirittura si crepano. Chi ti aiuta e ti ha aiutato, ti aiuta ancora e stranamente non si capisce ancora perché continui a farlo.

2. Dialogo, narrazione e riflessività (la crescita dell'uomo)

Ci si innamora del proprio lavoro ma ci si senti vuoti, incompleti, molti colleghi e persone che incontri non vivono la stessa tensione e istintivamente si pensa d'essere diverso, il classico pesce fuor d'acqua.

Si inizia a percepire che non basta più quello che si fa, che tutta l'esperienza acquisita deve essere indirizzata verso qualcos'altro. La strada si fa sempre più tortuosa e complessa.

Poi, un giorno, la tua compagna (che un anno dopo diventerà tua moglie), a trentadue anni, ti dice quasi provocatoriamente:

Moglie: Potresti ricominciare a studiare.

Io: Studio già per conto mio, smettila.

Moglie: Ma un documento che attesta che puoi testimoniare delle cose non c'è.

Io: Ci ho già provato.

Moglie: Beh, vedi tu.

Ecco. Ancora quella frase: "Vedi tu". Ho avuto la netta sensazione di essere stato ab-

⁵ Bertolini Piero e Caronia Letizia in *Ragazzi difficili*, affermano che «il riconoscimento dell'altro come alter-ego, ossia come soggetto dotato come me di capacità intenzionale, fonda e garantisce la possibilità che la mia esperienza del mondo sia in qualche modo "oggettiva". Perché il "mondo-per-sé" non appaia al oggetto come un prodotto allucinatorio di un'attività fantasmatica, perché la sua visione del mondo abbia un effetto di realtà pregnante [...], essa deve essere in qualche modo percepita come valida, come vera anche per l'altro che, come il soggetto, frequenta quello stesso mondo» (Bertolini, P. - Caronia, L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano, Franco Angeli, p. 64).

bindolato nuovamente: ho avuto la sensazione che un-altro-al-di-fuori-di-me mi raccontasse la storia che io non sapevo raccontare, come se io fossi parte risultante dell'altro che era lei⁶.

Dal giorno di quel dialogo passano altri tre anni: tanti stipendi, molte spese, molti altri piccoli sogni infranti. Ma la domanda riappare e ora sono io a pormela: che cosa voglio fare? Che cosa voglio fare da grande? Ho raggiunto tardi la consapevolezza che non esistono i percorsi predefiniti, si fa fatica, si soffre e si cerca di dare un senso alle nostre relazioni umane. Nell'ottobre 2014 inizio nuovamente l'Università (mia moglie con me fa lo stesso e dice che almeno ci possiamo dare una mano) dopo aver lavorato otto anni con la disabilità adulta, essermi immerso nel mondo del terzo settore, dell'agricoltura sociale, della diversa economia, in seguito per altri tre anni ho mescolato con affanno, divertimento e passione, famiglia, lavoro, università, musica, amici, idee, idee e ancora idee. Ho fatto tanta fatica.

Nasce un figlio nel 2014. Mi scontro con chi mi chiede perché faccio tutto questo, e soprattutto per chi lo faccio. Accolgo l'appoggio di chi mi sostiene amichevolmente dicendo in modo cameratesco che sono matto. Intanto mia moglie si licenzia anche perché non riceve la possibilità del contratto part-time per stare di più con i bimbi, ma continua a studiare. Cambio lavoro nel 2017 poco prima di laurearmi (dimenticavo che intanto, quello stesso anno, è nato il nostro secondo figlio).

Ormai, il cambiamento è iniziato e mi permetto di dire che è in fase avanzata. Ho cercato, voluto e trovato esperienze lavorative completamente diverse, perché avevo bisogno di mettermi alla prova, per capire quanto ancora la tensione interna verso la conoscenza fosse reale, finita, immaginaria, momentanea. Prendendo spunto dal filosofo canadese Charles Taylor dico che ho accolto riconoscimenti ed è stato necessario capire i misriconoscimenti, anche se non è stato piacevole.

Ho avuto la fortuna e la voglia di attivare contatti con persone che ignoravo, le ho trovate interessanti e ho capito quanto vero sia che il riconoscimento non è tale se non biunivoco. Ho capito che si possono creare, pensare, costruire percorsi e processi insieme e che questi ti aiutano e spingono ad avviare i percorsi legali d'apertura di una APS⁷ o una *start-up* e cercare di aiutare gli altri attorno a me.

Mi trovo immerso nel Consiglio Pastorale come se avessi una ulteriore possibilità di allacciare rapporti buoni. Tutto questo è risultato è faticoso, intuisco che sia lavoro, intuisco che crei economia perché fa emergere relazioni positive.

A questo punto il lettore si chiederà dove si intenda arrivare con tutte queste righe che possono apparire solamente frutto di emotività. Cercheremo allora di riassumere, in termini meno drammatici e emozionali, le riflessioni teoriche stanno alla base di questo percorso di cambiamento.

3. Nodi critici del processo

Quali nodi critici emergono in tutto questo processo vitale?

Innanzitutto, la questione del tempo, del futuro, del proiettarsi in avanti e di progettarsi. La crisi socio-economica e antropologica ha portato a delle scissioni comunitarie, le persone faticano a vedere gli orizzonti futuribili, non comprendono quali possano essere le possibilità, si sentono traditi dalle istituzioni e anche dai propri coetanei, sembra davvero che si sia azzerata la fiducia reciproca e il senso di responsabilità.

⁶ Paul Ricoeur afferma che «Il primo fatto, il più importante, è che non ci si ricorda da soli, ma con l'aiuto dei ricordi altrui. [...] i nostri ricordi sono inquadri in racconti collettivi». in Ricoeur, P. (2004) *Ricordare, dimenticare, perdonare*, Bologna, Il Mulino, p. 54.

⁷ L'acronimo fa riferimento al modello organizzativo dell'Associazione di Promozione Sociale.

Ancora, la retribuzione, il salario, spesso giudicato troppo basso in proporzione al costo della vita. Parafrasando Karl Marx potremmo dire che tenere bassi i salari è un modo per controllare le masse popolari, i loro bisogni e le loro movimentazioni sociali. Sembra immediato dedurre il processo di reificazione della persona, alimentato dal crescente cambiamento simbolico del denaro. Nel mondo consumista, il denaro è il veicolo simbolico per eccellenza, veicola da sé le intenzioni. Il focus diventa la ‘cosa’ e non la ‘persona’ e le sue relazioni, le quali dovrebbero essere vero motore economico.

In terzo luogo il fatto che il lavoro ha da sempre in sé la componente della fatica. Faticare, stancarsi, sudare, dedicarsi a qualcosa in cui si crede fermamente. Il senso di ‘fare fatica’ è stato perso con l’avanzare del ‘tempo del diritto’. Ognuno sente di avere più diritti che doveri, riducendo di fatto i processi di responsabilità condivisa.

E poi la confusione, che si crea quando si accenna alle parole ‘mezzo’ e ‘scopo’. Nei processi lavorativi, relazionali ed economici, il mezzo è lo strumento tramite cui si giunge ad uno scopo. Si pone così l’accento sul prodotto di un processo, sulla sua virtuale efficacia ed efficienza. Lo scopo invece è il punto da raggiungere per verificare il processo o parte di esso. Se nei processi sociali si confondono mezzo e scopo, vuol dire che si confonde drammaticamente la cosa con il suo effetto. Invero, mezzo e scopo sono due parti di un processo dinamico circolare, ove li scopi raggiunti diventano contesto per supportare mezzi per altri scopi.

Infine, ultimo nodo critico, è la responsabilità. Essa è legata ai processi di fiducia e alla capacità pro sociale di riconoscere vicendevolmente le abilità dell’altro. La responsabilità è strettamente legata alle azioni cooperative⁸ che portano ad avanzare assieme all’altro in ricerca, e non competere in senso non etimologico del termine⁹. Quindi il processo di risposta (a chi rispondo) è pedagogicamente basato sulla ‘promessa’¹⁰ che si fa all’altro che ti lega indissolubilmente alla realtà, a te stesso e alle istituzioni.

4. Tempo, formazione, lavoro

Il tempo narra lo svolgimento di storie, la storia di testi scritti, raccontati ed espressi

8 Cfr. Voci: “Cooperare” e “Operare”, in Nocentini, A. (2010), *L’etimologico*, cit. Da una prima analisi il prefisso con- indica unione, partecipazione, simultaneità; dal latino cum- significa appunto insieme, con. Il verbo seguente al suffisso con- è il transitivo operare che letteralmente indica svolgere un’opera, agire, svolgere un’attività. Indica altresì il compiere un sacrificio, nel significato di lavoro e anche in quello originario di sacrificio religioso; in senso economico e giuridico, la cooperazione è un’azione svolta in comune, attraverso fini mutualistici e non speculativi, dagli appartenenti a un’organizzazione o categoria sociale unitisi in cooperativa, per raggiungere un fine comune di produzione, di consumo o di credito, eliminando il ricorso a intermediari. In seconda analisi, possiamo suddividere in modo triplice la parola cooperazione: co-opera-azione. L’atto di compiere un’opera assieme ad altri, a qualcuno, sottende il senso comunitario del termine; creare unione di parti e partecipazione dei singoli, è una delle finalità dell’agire in cooperazione.

9 Cfr. Voce: “Competere”, in Nocentini, A. (2010), *L’etimologico*, cit. Competere diventa la sostanza della cooperazione, ove non si gareggia per dare all’evento dei vinti e dei vincitori, ma ci si incontra per perseguire e lottare, al fine di conseguire qualcosa percepito come comune. Del resto, nei diversi usi del verbo competere abbiamo smarrito proprio il suo significato originario di *cum-petere*, ossia di chiedere e di cercare (*petere*) assieme (*cum*). È solo con l’ideologia neoliberista che la competizione e la competenza hanno assunto una valenza completamente distorta, avvelenando il significato originario e disegnando un paesaggio antropologico di mera violenza degli uni contro gli altri.

10 Parafrasando le dissertazioni di Paul Ricoeur riguardo la promessa si può affermare che l’educatore sociale, come il giovane, il padre, il figlio ha il complesso compito di sapere leggere i contesti e costruire assieme alla comunità conoscenze e competenze che possano evolvere verso il bene comune, educando identità rivolte alla promessa. In tal modo un punto di riferimento centrale diviene proprio una pedagogia della promessa o una pedagogia rivolta alla promessa come ciò che, nello stesso tempo, tiene insieme la continuità di un progetto di vita e l’impegno costante di una sua crescente autenticità, nel dialogo cooperativo con gli altri e con le istituzioni comunitarie. Educare nella prospettiva della promessa significa da un lato far crescere l’impegno nei confronti della parola data, dell’impegno preso, e dall’altra esplorare nuove declinazioni che creativamente si aprono alle novità del progetto personale e comunitario.

nei contesti di appartenenza che ognuno di noi si trova a vivere nel corso della propria crescita. Crescere non significa solo invecchiare e cambiare biologicamente, ma anche ‘creare’, un verbo che si ricollega a *criar*, che delinea appunto il significato di ‘allevare, educare’.

Cosa si crea crescendo? Si crea la forma di noi stessi e, insieme ai processi di interdipendenza, si crea anche la forma degli altri. Possiamo quindi ragionare in termini maieutici, e dedurre che il tempo sia il supporto di cui abbiamo bisogno per attivare dei canali educativi, cambiare forma appunto, portarci e portare gli altri ad un livello di consapevolezza maggiore.

Il tempo quindi non deve passare inesorabile: il tempo va osservato, strutturato, può essere anche intenzionalmente perso, deve essere il garante dei processi di cambiamento. In questo modo il lavoro, parentesi fondamentale per la nostra vita, è necessario che sia allineato al tempo e alla forma che ci dà il tempo nel suo proseguire.

È di fondamentale importanza arricchire la propria formazione professionale, la propria cultura e la propria conoscenza negli ambiti a cui percepiamo d’essere più affini. Così ci diamo forma, diamo forma al nostro lavoro e ai nostri lavori futuri. Una formazione adatta al proprio desiderio, che permetta di capire il proprio senso di incompletezza. Formarsi diventa così l’azione¹¹ tramite cui ci diamo la possibilità di costruire altre azioni nel contesto, di narrare storie. Attraverso questo paradigma di lettura, è possibile mutare la concezione direzionata del lavoro, ovvero la concezione per cui una persona è solo “forza-lavoro” a disposizione di qualcun altro che ne utilizza le capacità. Invece, nell’ottica in cui il lavoro mi riconosce parimente degno agli altri (attingendo alla fenomenologia ermeneutica ricoeuriana), il lavoro si cerca, si chiede, si può anche creare dal nulla, può essere poi dato ad altri, in un’ottica circolare ed ecologica dell’economia¹².

5. Economia, persona, educazione

Ora si cerchi di fare un passo in avanti, unendo il concetto di lavoro con quello di economia, persona e educazione. Si provi a concepire (e percepire) l’economia come «la relazione del sé con il proprio altro come la ricerca di una eguaglianza morale attraverso le diverse vie del riconoscimento»¹³, e poi a ricordare il fatto come spesso la parola economia venga usata al posto o come sinonimo di mercato o denaro, come se significasse arricchirsi, o per lo meno denotasse processi che portano all’arricchimento monetario. Si può ragionevolmente dedurre che fare economia in un’ottica globale, non considera solo il denaro ma ha a che fare soprattutto con le relazioni e con i beni che emergono da quelle relazioni.

È indubbio che economia derivi da *oikos* e *némo*, che letteralmente significano ‘casa’ e ‘amministrare’¹⁴. Deduciamo che fa economia colui o colei che amministra la propria casa, cioè rende la propria casa abitabile, sicura, e la propria famiglia in grado di vivere dignitosamente. La persona non è quindi percepita come soggetto giuridico che ha come scopo la finalizzazione in chiave economicista delle proprie azioni e dei propri legami

11 Con azione intendiamo quello sostenuto da Lanzara: «l’azione non è semplicemente “applicazione” di un repertorio di conoscenze preesistenti e acquisibili indipendentemente dall’agire stesso, ma è essa stessa un’espressione di conoscenza pratica, un “modo” della conoscenza, nel senso che quest’ultima si manifesta in parte, o viene costruita, proprio attraverso quella». Lanzara, G.F. (1993), *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, p. 185.

12 Per chiarire il concetto di visione ecologica dell’economia ci si riferisce riprendiamo un passo dell’Enciclica *Laudato Si’* di Papa Francesco: Francesco, *Laudato si’*, n. 138, 139, 140, 141, 142.

13 Ricoeur, P. (1997) *La persona*, Brescia, Morcelliana, p. 43.

14 Cfr. Voce: “Economia”, in Nocentini, A. (2010), *L’etimologico*, cit.

sociali; invero, risulta parte di un costrutto comunitario volto al bene, dove l'intreccio di storie e di intenti sono la linfa della propensione allo stare assieme per cui l'uomo è potenzialmente predisposto a mutare la propria conformazione da *homo oeconomicus* ad *homo reciprocans*¹⁵.

Essere parte di un costrutto comunitario: essere parte, appartenere. "Appartenenza" richiama immediatamente alle parti di un "qualcosa" che viene tenuto assieme, sottolinea l'abilità di essere pertinenti ad un qualcosa, cioè esserne i "legittimi proprietari". Il senso di padronanza e di pertinenza rispetto ad un contesto dipende strettamente dalla costruzione identitaria che gli attori pongono reciprocamente in prospettiva cooperativa. Il riconoscimento gioca un ruolo fondante mutando il paradigma costitutivo dello stare assieme: «il sentimento di appartenenza a questo o a quel gruppo, [...], costituisce un importante anello di collegamento tra le relazioni intersoggettive e la loro oggettivazione nelle comunità di rango superiore, considerate direttamente come soggetti di attribuzione»¹⁶.

Il senso di appartenenza inizia spontaneamente: l'appartenenza non può essere proposta o imposta, dato che è l'esito di una connessione emotivo - affettiva tra identità, ma si attiva quando si allineano, anche se con fatica, riconoscimento e desiderio, quando ci si sente in grado di avere e assumere la giusta posizione nel mondo. Appartenere, in quest'ottica, non denota possesso di qualcosa o delle capacità dell'altro, neppure asservimento, ma genera la sensazione che la persona ha quando è completamente riconosciuta e in grado di restituire tale riconoscimento¹⁷.

La persona, allora, fa economia quando narra e coopera, quando appartiene e incontra l'altro nella competenza e nel competere, ossia nel chiedere e cercare assieme, per cui alla fine arricchisce la comunità e non se stessa, attivando forme di reciprocità.

Si metta insieme tutto questo alla luce di una possibile pedagogia della promessa: educare alla promessa indica mettersi al servizio ed essere prossimi costruendo percorsi di coerenza e di possibilità. E lasciando un po' di spazio all'utopia per un nuovo *Welfare*, si può lavorare per un *Welfare* di prossimità, dove si generi una gestione economica non funzionalista.

15 Zamagni, S. (2007), *L'economia del bene comune*, Roma, Città Nuova, p. 53.

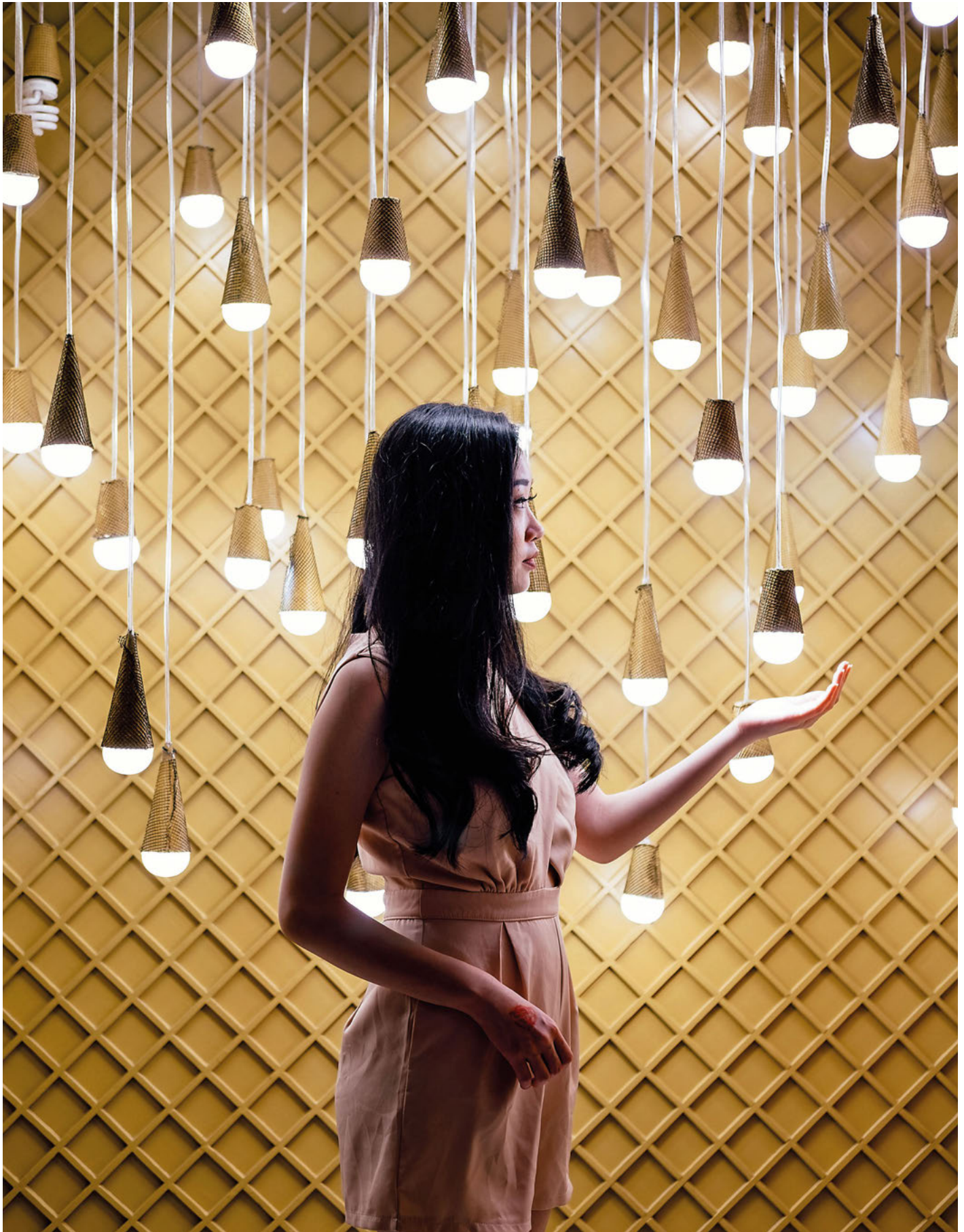
16 Ricoeur (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 58.

17 Andrea Canevaro parlando di appartenenza scrive: «Il bisogno di appartenenza può esprimersi con il desiderio di sentirsi sicuri, di appartenere quindi a una cittadinanza che viene rispettata nei suoi diritti più elementari, quelli che dovrebbero permettere di vivere lavorando, avendo il tempo libero, incontrandosi, divertendosi e percorrendo liberamente le strade, le piazze, entrando nei negozi, uscendo, passeggiando. In un'espressione, di vivere vivendo. [...]. L'appartenenza può provocare anche fenomeni di campanilismo o di integrismo localistico, [...]. Il pericolo è un modo di vivere l'appartenenza con una chiusura dentro stereotipi attribuite agli altri e riflesse su se stessi. [...]. Il modo di appartenere è anche il modo di rispondere all'esigenza - tipicamente diritto e dovere insieme - di essere parte, di non considerare se stessi come un tutto bensì come una parte, il che significa anche trovare forme di equilibrio nella partecipazione alla vita del mondo». In Canevaro, A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, Edb, pp. 26-28.

SFIDA, ABILITAZIONE E RESILIENZA

Giovanna Bandiera¹, Giulia Perbellini e Gian Antonio Negrini

¹ Giovanna BANDIERA, docente e coordinatrice del dipartimento di Comunicazione IUSVE Venezia Mestre.



Introduzione

Giovani, nuova economia e lavoro, sono tre sfide che Pass Creative (Unità creativa di grafica che opera nell'ambito del Package Artwork Shared Service - PASS), ha nel suo DNA.

La prima è che abbiamo bisogno di giovani con caratteristiche 'speciali', ossia individui che sono e desiderano mantenere la propria unicità, la propria capacità di essere 'divergenti' e che siano soprattutto animati da una passione verso ciò che pensano, fanno, creano.

La seconda sfida è che abbiamo bisogno di essere partecipi di questa 'nuova economia' che proprio per la sua specificità di essere diversa dal passato, presuppone persone che siano propense, capaci e resilienti, per evolvere in questo nuovo scenario economico.

La terza è che abbiamo bisogno di competenze diverse in grado di generare lavori, ossia nuove professioni che sappiano meglio captare il continuo mutare della comunicazione, comprendere nuovi bisogni, analizzare ed elaborare proposte e soluzioni, che possano rispondere meglio alle esigenze dei nostri interlocutori.

Tutto questo serve per rispondere semplicemente ad una sfida che incarna la missione della nostra azienda, permettere alle persone di vivere meglio e più a lungo, riducendo per quanto possibile gli effetti delle patologie che affliggono le persone ad ogni età.

Tutto questo per dire che potremmo tradurre il prossimo futuro con tre parole che determinano tre approcci fondamentali:

sfida al cambiamento, a cui non possiamo sottrarci;

abilitare, perchè tutto ciò che facciamo deve generare altro;

resilienza, perchè siamo consapevoli che innovare non è scontato.

Intervento di Giulia Perbellini¹ e Antonio Negrini²

Il convegno annuale dello IUSVE, sul tema "*Giovani, nuova economia e lavoro*" è stato spunto di riflessione e di confronto su tematiche tanto attuali quanto interessanti che toccano anche PASS Creative di GlaxoSmithKline (GSK), unità creativa di grafica che opera nell'ambito del Package Artwork Shared Service (PASS), il centro d'eccellenza GSK di rilevanza globale che, da Verona, si occupa delle arti grafiche per il confezionamento farmaceutico primario e secondario (etichette, astucci, foglietti illustrativi) dei prodotti farmaceutici di GSK in tutto il mondo.

Come parte di GSK, PASS Creative vive la *mission* aziendale "*Do more, feel better, live longer*" attraverso l'impegno e le competenze dei propri collaboratori, che ogni giorno concorrono a questo scopo sviluppando soluzioni creative in campo grafico e digitale per accompagnare la conoscenza, la cura e la gestione delle malattie e delle terapie da parte di medici e pazienti in Italia e nel mondo.

Impegnato a supporto di tutte le aree di attività GSK – farmaci, vaccini e prodotti per la salute, il benessere, l'automedicazione – il team PASS Creative si confronta ogni giorno con una sfida importante: attuare concretamente la missione GSK in un tempo e in uno spazio in continua evoluzione.

Occorre avere la consapevolezza che per realizzare questo obiettivo, non sia sufficiente cercare 'cervelli', come spesso si usa dire, piuttosto persone autentiche, forse meno fenomenali, ma uniche e distinte, in qualche modo 'divergenti'³.

¹ Studentessa IUSVE in MSTC Web Marketing e digital communication - Verona.

² Dip DigM Process & Compliance Lead - PASS Creative Global Function - GlaxoSmithKline Manufacturing S.p.A.

³ Divergente, Enciclopedia Treccani, <http://www.treccani.it/vocabolario/divergente/>, 10.08.2018.

Sono coloro che non si accontentano di fare solamente, di agire secondo obiettivi e compiti, ma sono quelle persone in grado guardare oltre, che desiderano cambiare, che non si accontentano, ma anzi creano, innovano, evolvono, aggiungendo valore non solo al proprio operare ma all'intera società o gruppo di riferimento in cui vivono.

Questa è la sfida, è il compito che ciascuno dovrebbe sentire, vivere, immaginare.

Un noto presidente e un carismatico leader non si esprimevano dicendo 'noi abbiamo un progetto', bensì affermando un principio ben diverso: «noi abbiamo un sogno»⁴.

Questa risonanza, meno attinente all'ambito di ciò che è deterministico, non è patrimonio del solo ambito del lavoro di un'agenzia creativa ma è proprio ciò che sarà lo scenario del lavoro prossimo venturo.

Persone che ambiscono a qualcosa di più, che non si sottraggono a tale impegno, quando ne è chiaro il valore, e posseggono loro stesse valori che abilitano e inducono comportamenti positivi negli altri, dovrebbero essere proprio coloro che nell'oggi e nel domani affronteranno questioni come l'attenzione al paziente, ai bisogni delle persone in un panorama di integrità e trasparenza.

Non si tratta perciò di un solo problema di competenze e requisiti tecnici, ma di come questi si esercitano, con quale impegno si attuano, e non ultimo con quale passione si vivono.

È in questa cultura dell'impegno così vissuto e della fiducia che noi di PASS Creative guardiamo ai giovani come risorsa, alle università come fucine di saperi e alle agenzie come fonti attive per incrementare gli standard e veicolare lo sviluppo di soluzioni sempre più innovative e attente ai bisogni del mondo che ci circonda, ma anche di cui siamo parte.

Questa consapevolezza diffusa si concretizza in PASS Creative come *The Resources Model*, modello in cui la conoscenza interna entra in contatto ed evolve grazie a un ventaglio di relazioni professionali e umane interne ed esterne che si fondano sul Design Thinking, *framework* del Human Design Center⁵. Questo *framework* di lavoro ci consente di coinvolgere attivamente Agenzie e Consulenti come Subject Matter Experts e le Università/Accademie come centri di nuove conoscenze e di aggiornamento.

Relazione, ricerca e prototipazione diventano protagonisti per le sfide di PASS Creative. La formazione di ogni collaboratore, infatti, trascende e supera i canoni più classici, ma si fonda sulla co-partecipazione e integrazione di diverse modalità promosse da GSK, di cui PASS Creative è parte, secondo un modello di *coaching*, *mentoring* e formazione in aula⁶.



⁴ Martin Luther King and J.F. Kennedy, <http://www.ldcfitzgerald.com/jfks-response-to-martin-luther-kings-i-have-a-dream-speech/>, 10.08.2018.

⁵ IDEO – Human Design Center, <https://www.ideo.com/post/design-kit>, 10.08.

⁶ Modello di sviluppo GSK, <https://www.gsk.it/lavora-con-noi/condizioni-welfare-sviluppo/>, 10.08.

Apprendimento teorico strutturato in *training* e corsi di formazione periodici che coinvolgono ogni persona del nostro *Design Team* per rendere ognuno più consapevole e sfidante; *coaching e mentoring* cadenzati in *meeting* uno-a-uno, materiale didattico e di approfondimento a disposizione, per abilitare ognuno a progetti trasversali con lo scopo di sviluppare attitudini, abilitare a sfide future e favorire la consapevolezza di sé; *learning on the job*, quindi la cultura del fare e dello sperimentare immersi nella prototipazione continua, per finalizzare e allineare i progetti a standard sempre più alti e innovativi diventano la principale parte attiva della crescita personale e professionale di ogni persona.

Modalità sostenute giornalmente nel DNA di cui si compone PASS Creative, e che si concretizzano in alcune parole, per noi chiave, *Challenge, Enabling e Resilience*⁷.

La sfida e l'abilitazione di ogni collaboratore passa dallo sviluppo continuo della propria resilienza. Termine preso in prestito dall'ingegneria dei materiali e calato nelle scienze umane che rappresenta l'abilità di avere successo, personalmente e professionalmente in un ambiente che è sotto forte pressione, veloce e in continua evoluzione.

Non possiamo infatti prescindere dalle caratteristiche globali e di accelerazione che ha assunto il mondo di oggi e che coinvolge ognuno di noi e ogni organizzazione.

I giovani sono chiamati a raccogliere quest'eredità fatta di nuovi bisogni, nuove professioni e nuove tecnologie.

Flessibilità e capacità di adattamento diventano requisiti essenziali per affrontare consapevolmente le sfide che la vita professionale ci pone.

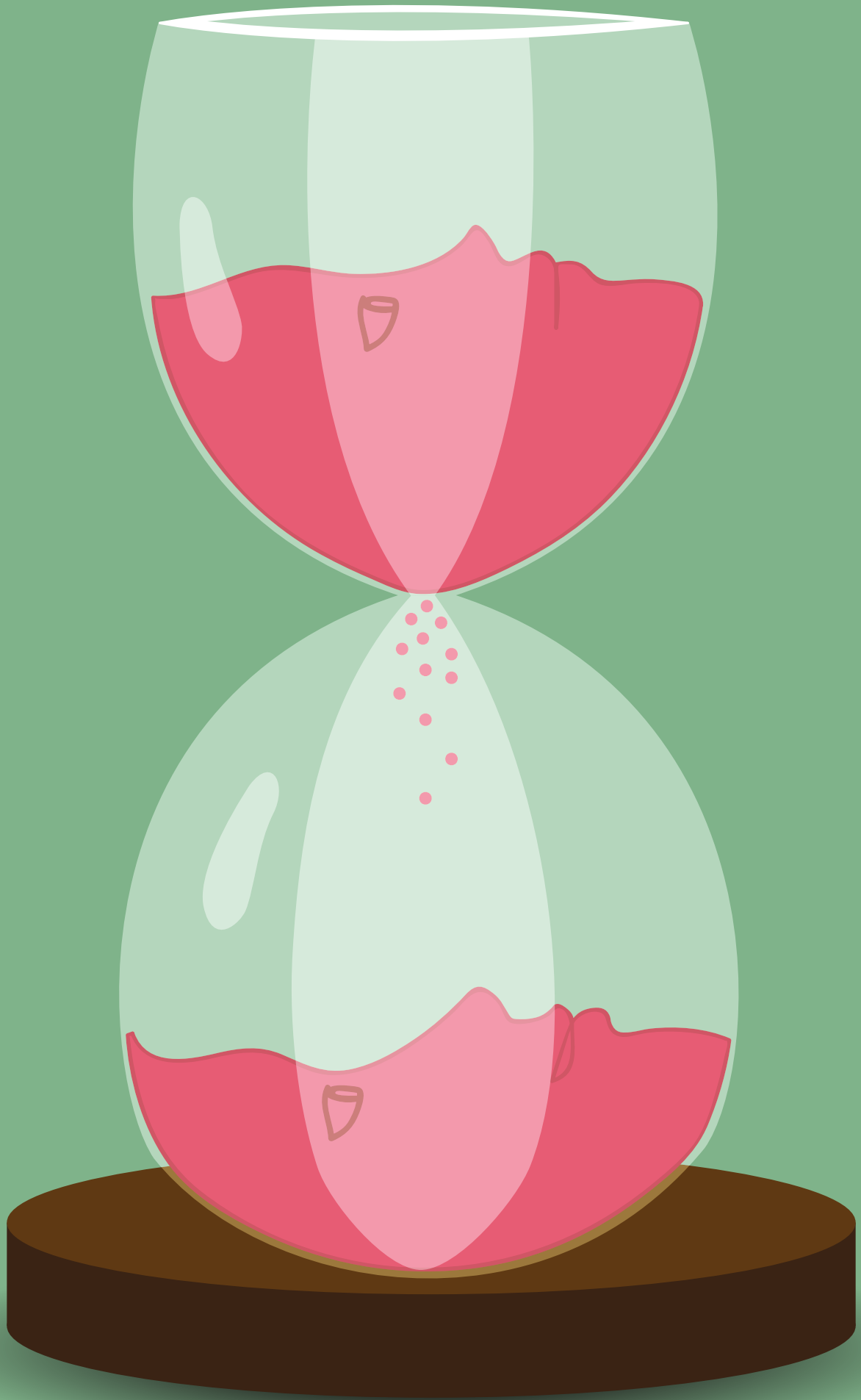
La capacità di lavorare in team, di condividere la conoscenza e di agevolare, grazie al gruppo, la crescita di professionalità trasversali diventa essenziale.

Nella nostra realtà, infatti, il design, la multimedialità e il digitale entrano in contatto e si integrano, promuovendo approcci nuovi, ibridi, in grado di coniugare il tradizionale con l'innovativo per essere sfidanti nel tempo.

Approcci, quindi, che lasciano spazio all'interazione e al feedback costruttivo, pensato e innescato per promuovere la divergenza e lo scambio reciproco tra colleghi, manager e figure consulenziali esterne in un'attività corale giornaliera.

In ultimo, lo sforzo nel quale ogni studente di oggi (e uomo di domani) dovrebbe vedersi impegnato, è la flessibilità, l'apertura al mondo e la disponibilità ad esplorarlo.

Curioso e attento ai nuovi bisogni, empatico verso temi come l'ambiente, la sostenibilità e l'interconnessione tra culture, dovrà essere in grado di mantenere una tensione costante verso il futuro, per favorire una cultura della condivisione e dell'inclusione.



I dipartimenti scrivono

PSICOANALISI/ ETNOPSICOANALISI. CONTRIBUTO ALLA GENEALOGIA DI UN SAPERE ANTROPOLOGICO

Lino Rossi

IUSVE

Il modello teorico-clinico dell'etnopsicoanalisi elaborato da G. Devereux e ripreso da T. Nathan e M. R. Moro, presenta un modello epistemico innovativo attraverso l'esposizione del principio complementarista. Esso propone di affrontare il funzionamento mentale, normale e patologico, attraverso un cambio di prospettiva in grado di riconoscere l'universalità dell'essere psichico e la molteplicità dei sistemi simbolici e culturali in cui l'esperienza umana si manifesta.

Da ciò emerge come il lavoro clinico debba rivolgersi ad entrambi i versanti: antropologico e psicologico, in rapporto fra loro senza riduzionismi determinati da invasioni di campo.

L'etnopsicoanalisi ha tuttavia privilegiato la lettura culturale del disagio mentale, lasciando sullo sfondo i processi psichici generali intesi come "macchine in grado di creare legami".

Il saggio intende approfondire il ruolo svolto dal corpo, nel senso di unità psico-fisiologica, come strumento operativo universale, da cui hanno origine le oggettivazioni culturali prodotte dall'uomo all'interno di ogni contesto storico-sociale. L'incorporazione viene vista a partire dalla metapsicologia freudiana come funzione limite fra pulsioni di vita e pulsioni di morte. Svolge così un lavoro silente di legame fra i bisogni di difesa propri dell'Io corporeo (a livello biologico e sociale) e costrutti culturali: simboli e segni che oggettivano la creatività umana, canalizzando la libido verso forme socializzate. In questo modo, attraverso i processi di sublimazione, la libido viene messa al servizio, benché in modo indocile e provvisorio, delle pulsioni di morte, intese come dispositivi di legame. Attraverso l'analisi di G. Rødheim si osserva come il processo di sublimazione debba essere declinato al plurale, poiché le culture alimentano incorporazioni differenti e pluriverse.

In questo modo, la psicoanalisi si presenta sempre come etnopsicoanalisi, sia nel caso delle culture tradizionali che di quella occidentale.

Parole chiave: Etnopsicoanalisi complementarista, incorporamento, sublimazioni, unità psico-corporea, funzione limite.

The essay intends to deepen the role played by the body, in the sense of psycho-physiological unity, as a universal operative tool, from which the cultural objects produced by man in every historical-social context originate. Incorporation is seen from Freudian metapsychology as a limiting function between life drives and death drives. It thus performs a silent job of linking the defense needs of the bodily ego (biological and social level) and cultural constructs: symbols and signs that objectify human creativity, channeling the libido towards socialized forms. In this way, through the processes of sublimation, the libido is put to the service, in a provisional way, of the death instincts, understood as binding devices. Through the analysis of G. Róheim we observe how the process of sublimation should be declined in the plural, since cultures feed different and pluriverse incorporations.

In this way, psychoanalysis always presents itself as ethnopsychanalysis, both in the case of traditional and western cultures.

Keywords: Complementarist ethnopsychology, incorporation, sublimations, psycho-corporeal unity, limit function.



1. Introduzione e posizione del problema

La psicoanalisi, almeno nella sua primaria accezione, nata sulla scorta delle sollecitazioni prodotte dalle opere di Sigmund Freud e di seguito trasmesse alla storia del movimento psicoanalitico, si è presentata come una sorta di sapere con obiettivi universalizzanti: un punto di vista allargato su tutto l'uomo e su ogni forma di socialità.

Si è in questo modo generata un'antropologia filosofico-psicologica con pretese di assolutizzazione rispetto ad alcuni concetti fondamentali introdotti dalla stessa dottrina psicoanalitica, come l'idea dell'Edipo, il tabù dell'incesto e la dialettica pulsioni/civiltà, che ha caratterizzato un intero sistema teorico, fondato sulle idee dello stesso Freud e alcuni dei suoi più intimi interlocutori come Géza Róheim¹ e Karl Abraham².

La ripresa del tema, operata in tempi più recenti, influenzata dalla necessità di rivedere i modelli tradizionali per adattarli al confronto clinico con soggetti appartenenti a contesti culturali diversi, ha permesso di rivedere l'approccio classico consentendo un'osservazione più attenta sui principi universali del pensiero psicoanalitico e distinguere ciò che possiede ancora un valore generale, presente al di là dei limiti culturali e ciò che le diverse esperienze di socializzazione procurano al livello del soggetto, inteso come persona culturalmente definita e definibile.

In una simile prospettiva appare particolarmente significativo il contributo offerto dall'etnopsicoanalisi, in quanto modello teorico finalizzato ad un lavoro di scavo ermeneutico in grado di porre in relazione i processi psichici che appartengono all'uomo nel suo essere portatore di una identità unitaria e universale (elementi stabili dello psichismo umano) e altri suscettibili di cambiamento a seguito delle più vaste esperienze di socializzazione culturale (elementi labili dello psichismo umano).

L'etnopsicoanalisi segna infatti un cambiamento radicale nel modo di affrontare il rapporto fra la persona – intendendo con questo termine l'essere psichico nella sua universalità – e il contesto socio-culturale in cui essa viene-nel-mondo, vi partecipa ed è pertanto in grado di rendersi manifesta.

Non si tratta di un problema di poco conto se introduce come vero il principio secondo il quale, afferma Tobie Nathan nel 1993, per occuparsi di psicopatologia occorre sempre tener conto del fatto che «la cultura di un soggetto è indissociabile dal suo essere»³.

Nathan amplia l'approccio epistemico di Georges Devereux, oltrepassando – secondo il nostro punto di vista – l'ipotesi complementarista proposta dal creatore della stessa etnopsicoanalisi.

Scriva infatti: «Se si ammette che possedere una cultura ed essere dotati di psichismo sono enunciati strettamente equivalenti, non si può più considerare la psiche come una

Appare significativo il contributo offerto dall'etnopsicoanalisi, in quanto modello teorico finalizzato ad un lavoro di scavo ermeneutico in grado di porre in relazione i processi psichici che appartengono all'uomo nel suo essere portatore di una identità unitaria e universale

1 G. Róheim (1891-1953), antropologo e psicoanalista, studia antropologia e geografia all'Università di Lipsia; fra il 1915 e il 1916 completa la sua analisi con Sándor Ferenczi, divenendo membro della Società Psicoanalitica di Budapest. Su sollecitazione dello stesso Freud, assume l'incarico di verificare sul campo le teorie antropologiche esposte in *Totem e Tabù*. Essendo di origini ebraiche emigra nel 1939 negli Stati Uniti, dove pubblica le sue principali opere. Sul contributo di Róheim all'antropologia psicoanalitica vedi note 38-39.

2 K. Abraham (1877-1925), psichiatra e psicoanalista, fonda nel 1910 la Società Psicoanalitica di Berlino e dirige fra il 1914 e il 1918 l'Associazione Internazionale di Psicoanalisi. Fra i suoi allievi compaiono figure di primo piano del movimento psicoanalitico, fra cui M. Klein, K. Horney, H. Deutsch, F. Alexander e E. Glover. I suoi principali contributi alla psicoanalisi applicata ed etnologica sono: *Traum und Mythos. Eine Studie zur Völkerpsychologie*, in *Schriften zur angewandten Seelenkunde*, n. 4, 1909, pp. 1-73, trad. it. di T. Cancrini e A. Cinato, *Sogno e mito: uno studio di psicologia dei popoli*, in Abraham, K. (1973), *Opere*, vol. 2, Torino, Boringhieri, pp. 509-567; *Amenhotep IV (Echnaton)*. *Psychoanalytische Beiträge zum Verständnis seiner Persönlichkeit und der monotheistischen Aton-Kultes*, in *Imago*, vol. 1, n. 4, 1912, pp. 334-360, trad. it. di T. Cancrini e A. Cinato, *Amenofi IV (Echnaton): contributi psicoanalitici alla comprensione della sua personalità e del culto monoteistico di Aton*, in Abraham, K. (1973), *Opere*, vol. 2, Torino, Boringhieri, pp. 684-709.

3 Nathan, T. (1993), *Principes d'ethnopsychanalyse*, Paris, Éditions La Pensée Sauvage, trad. it. di Inglese, S. (1996), *Principi di etnopsicoanalisi*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 41.

monade isolata, animata da forze proprie e strutturata in modo autonomo.

Bisogna considerare quell'organo metaforico che Freud chiamava "apparato psichico": a) come una macchina per creare legami; b) come autoregolatesi su una "macchina" simile, con analoga funzione, ma di origine esterna: la *cultura*»⁴.

Nathan considera in tal modo l'apparato psichico come un principio funzionale equivalente a un dispositivo che agisce in modo unitario nel suo operare all'interno di un orizzonte soggettivo-e-culturale.

In questo riprende la tesi centrale di Devereux: cioè il principio complementarista, che lo psicologo e antropologo francese illustra in numerose sue opere, da cui emerge un vero e proprio cambio di prospettiva nell'ambito di una epistemologia strettamente legata alle scoperte della fisica quantistica⁵.

Nathan sembra cogliere nel segno quando estende la sua analisi sull'apparato psichico fino a riconoscere nel metodo complementarista l'opportunità di considerare i due piani dell'essere personale – individuale e collettivo – come momenti differenti che nel corpo trovano il modo di generare una sorta di unità fenomenologica. Altri etnopsicoanalisti, fra cui anche Marie Rose Moro, come si vedrà in seguito, che pure hanno manifestato un reale interesse per le tesi di Devereux, si sono invece limitati ad enunciare il principio e di seguito a sviluppare una pratica clinica multidisciplinare, con indubbi risultati terapeutici.

Tuttavia, il senso dell'approccio complementare è in buona parte andato perduto, almeno nella sua accezione originale, nel corso della difficile impresa consistente nel realizzare uno strumento idoneo per il trattamento di soggetti 'altri', rispetto alla tradizione psicoanalitica occidentale.

L'idea di una cura fondata sull'universalità dello psichismo umano, e, – nel medesimo momento – il fatto che ogni soggetto generi simboli e segni strettamente connessi al proprio contesto di socializzazione (così quindi anche la fenomenologia del disagio) rimangono anche nel modello di M. R. Moro, e si ritrovano nei lavori degli etnopsicoanalisti italiani, come Piero Coppo e Roberto Beneduce.

Ma questo non rappresenta forse il vero aspetto innovativo posto in essere dal principio della complementarità, consistente in un cambio di prospettiva introdotto attraverso una lettura 'plurifocale' dell'esperienza umana: per Devereux strettamente connessa all'ambito specifico dell'esperienza psicopatologica. Egli l'affronta attraverso l'indagine psicologica e sociologica.

Il cambio di prospettiva funge così da limite fra posizioni osservative fra loro irriducibili e pure, insieme necessarie, per cogliere l'oggetto del discorso epistemico e dare avvio all'azione di cura.

Scriva infatti: «La vera pluridisciplinarietà, che fa ricorso, in tempi successivi, a due scienze "pure", non deve essere "creata". È sufficiente constatarne l'esistenza e l'indispensabilità metodologica e trarne le necessarie conseguenze. La prima e più importante di queste è quella di postulare l'assoluta interdipendenza fra dati sociologici e dati psicologici (proprio perché ognuno di questi dati è creato a partire dallo stesso fatto bruto, a seconda del modo in cui lo si configura); ma è anche la connessa necessità di

4 *Ibidem*.

5 Il principio complementarista introdotto da Devereux appartiene all'ambito epistemico della fisica quantistica; occorre infatti ricordare gli studi compiuti dall'autore in questo settore, che precedono in parte l'interesse successivamente dimostrato nei confronti della psicologia e che stanno a monte della sua riflessione teorica. Egli, infatti, estende al campo delle scienze umane il principio metodologico ideato in primo luogo da N. Bohr, poi ripreso e ampliato dagli allievi W. Heisenberg e W. Pauli relativo al concetto di indeterminazione e di spin in base al quale non è possibile cogliere, se non in ottica complementare ed esclusiva, la posizione di una particella in movimento attorno al nucleo dell'atomo e il suo orientamento nello spazio. Nel caso della mente umana il principio si manifesta nella prospettiva operativa complementare che non consente di valutare nello stesso momento i fattori interni, mentali (psicologia) ed esterni, culturali (antropologia, sociologia).

postulare, nello stesso tempo, l'assoluta autonomia sia del discorso sociologico che di quello psicologico... proprio mostrando che i due discorsi sono "complementari". Sarà forse opportuno aggiungere che proprio l'indipendenza e la complementarità di questi due discorsi rendono assolutamente vano ogni "riduzionismo" che si proponga di ricondurre l'etnologia alla psicoanalisi, e viceversa»⁶.

L'approccio complementarista tende dunque ad escludere qualsiasi 'invasione di campo' fra dimensione *macro* (riferita alla struttura sociale) e dimensione *micro* (rivolta ai processi di socializzazione e d'incontro esistenziale fra soggetto e contesto). In ogni caso, infatti, l'una ricondurrebbe l'altra sotto la propria influenza, facendo prevalere i modelli ermeneutici tipici di un discorso destinato a produrre effetti riduttivi.

Ma non solo; a Devereux non sfugge – e Nathan lo sottolinea – la necessità di considerare i processi d'incorporamento come mezzi elettivi per identificare il motore della «macchina per creare legami», ossia la causa efficiente dell'apparato psichico.

Di per sé l'incorporamento appare come uno strumento silente, in grado di connettere funzionalmente e fenomenologicamente dispositivi fra loro disomogenei e complementari, come il corpo (unità psicosoma) e la cultura, ma proprio per questo motivo orientato verso un pluriverso di significati.

Il corpo (inteso sempre come unità psicosomatica) non possiede infatti alcun timbro culturale, benché nella sua immanenza, ossia nel momento in cui esso irrompe nella realtà sociale, lo faccia sempre secondo un principio orientato da modelli precostituiti di valore, significato e correlazione col potere locale: perciò mediante il risultato di un incorporamento culturalmente situato.

La sua collocazione, come limite del vitale-che-si-dà-nel-mondo quale luogo di frontiera, non deve essere confusa con quella della corporalità pensata, sentita o anche solo agita, sempre sotto la spinta ordinatrice dell'universo simbolico che la orienta verso gli episodi dell'esistenza empirica in cui esso si esprime.

Malgrado la riflessione etnologica abbia da tempo cercato di evidenziare come le rappresentazioni e le pratiche relative ai corpi appartengano agli ambiti culturali, sociali e simbolici, giungendo a considerare in larga misura come arbitrarie – rispetto alla natura – la cosmologia, le idee sulla natura, la religione, il sistema delle relazioni sociali e dunque il sistema del potere, essa non ha potuto definire con chiarezza la posizione del corpo in quanto tale, come strumento silente dell'incorporazione, senza compiere un necessario passo indietro sulla sua condizione, che si potrebbe definire *ontologica*.

Da questo punto di vista il corpo rappresenta il luogo d'apertura, punto d'incontro o forse d'origine di un processo complementare che possiede da una parte un carattere muto, latore di pura vitalità (il corpo *dionisiaco*), riassunto semplicemente nel suo porsi in quanto presenza del biologico o imposizione dal biologico, vissuto dal soggetto come limite pulsionale nel modello psicoanalitico freudiano e in quanto tale privo di orizzonti, libero da destini, sospinto verso l'illimitatezza della brutale necessità del soddisfacimento.

Dall'altro, invece, il corpo risulta condizionato sul suo nascere medesimo dal rappresentarsi in una realtà altrettanto tiranna e coercitiva che lo piega all'interno di mondi simbolici, pluriversi di significati e poteri, che ne determinano l'espressione effettuale (il corpo *apollineo*).

Il corpo 'incorpora' e lo fa incorporando il sociale, in un mondo pluriverso: silenziosamente, muto, senza motivazioni o induzioni culturali.

Pluriverso che occorre rispettare soprattutto in ogni atto di cura, come insegna l'esperienza clinica di T. Nathan, P. Coppo e M. R. Moro, in quanto principio fondante del funzionamento bio-psico-culturale di ogni esperienza fenomenologica, comprese quelle

l'incorporamento appare come uno strumento silente, in grado di connettere dispositivi fra loro disomogenei e complementari, come il corpo (unità psicosoma) e la cultura

⁶ Devereux, G. (1972), *Argomento*, in *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion, trad. it. di Meriggi, G. M. (1975), *Saggi di etnopsicoanalisi complementarista*, Milano, Bompiani, p. 11.

compiute da coloro che appartengono alle società occidentali. Già a questo punto si può anticipare la tesi, qui esposta, secondo la quale la psicoanalisi si comporta sempre e comunque come una forma di etnopsicoanalisi, sul versante teorico come pure su quello clinico.

Seguendo il modello terapeutico di Nathan è la psicoterapia stessa, nella sua totalità, a beneficiare di un approccio aperto e pluriversale, considerando la cura come un atto creativo-culturale capace di riconoscere segni diversi, altri, unici, ma senza dimenticare l'universalità che 'la forza del legame' al corpo possiede.

Scrivo così in un passaggio molto significativo e 'gustoso', nel 1995, mentre immagina un dialogo con un interlocutore 'attento' ai metodi 'scientifici' di cura: «[...] non crederà alle cartomanti e alle altre veggenti? Calma, perché vuole scagliare subito l'anatema? Aspetti. Mi lasci sviluppare la mia idea. Se il disturbo viene sottoposto a quel tipo d'indagine che lei sembra disprezzare [si riferisce alla terapia selvaggia], esso è necessariamente percepito in un certo modo. *Diviene segno*, e di conseguenza obbliga a interessarsi alla ricchezza del mondo, alla molteplicità degli esseri che lo popolano. In questi mondi, il disturbo si rivela sempre come un nodo di comunicazione, un incrocio delle vie, là dove, precisamente, gli universi si sovrappongono... Ah, amico mio! Deve cancellare dal suo vocabolario le parole "credere" e "credenza". Posso assicurarglielo, dovunque, nessuno crede in niente! Un dispositivo divinatorio è sempre un atto di creazione che istituisce, rende tangibile e poi concepibile l'interfaccia degli universi. Allora, lei continuerà comunque a rappresentarsi questi sistemi come dei pensieri ingenui, basati sulla credulità "infantile" di popoli ignoranti? Da parte mia, penso piuttosto che siamo in presenza di dispositivi che innescano il funzionamento di un macchinario complesso e stupefacente destinato a creare collegamenti, di un'arte consumata di moltiplicazione degli universi. Infatti queste interrogazioni, essenzialmente rivolte a ciò che è nascosto, distolgono l'interesse dal malato (e dalla sua stigmatizzazione, una possibilità che è presente dappertutto). Spostano l'interesse: 1) verso l'"invisibile"; 2) dall'individuale al collettivo; 3) da ciò che è fatale a ciò che è riparabile»⁷.

Si riconosce in modo chiaro – all'interno del testo di Nathan – il riferimento al più ampio 'cambio di prospettive' che seguendo l'approccio di Devereux conduce ad ogni soggettività come limite dell'incorporamento, o meglio degli 'incorporamenti' pensati al plurale proprio per sottolineare la fenomenologia culturale tipica delle esperienze umane, normali e disturbate.

Ciò che Devereux, sulla base degli insegnamenti di Marcel Mauss⁸, concepisce come un processo universale, ma diversificante e creativo, facendo proprie anche le tesi di Lucien Levy-Bruhl⁹, Nathan lo espande al massimo livello e così sottolinea efficacemente la pluriversalità dell'apparato psichico, come «macchina per creare legami».

Considerare l'apparato psichico come uno strumento di connessione equivale infatti a valorizzare il senso universale posseduto dal corpo (psico-soma) nel momento in cui consente l'aggancio fra bisogni di specie (pulsioni sessuali) e bisogni individuali

Considerare
l'apparato psichico
come uno strumento
di connessione
equivale a valorizzare
il senso universale
posseduto dal corpo
(psico-soma) nel
momento in cui
consente l'aggancio
fra bisogni di specie
(pulsioni sessuali)
e bisogni individuali
(pulsioni di
autoconservazione
dell'io)

7 Nathan, T. (1995), *Médecins et sociers. Manifeste pour une psychopathologie scientifique. Le médecin et le charlatan*, Paris, Editions du Seuil, trad. it. di Inglese, S., Salsano, A. (1996), *Medici e stregoni. Manifesto per una psicopatologia scientifica. Il medico e il ciarlatano*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 24-25.

8 Devereux considera il corpo come territorio di frontiera in cui si manifesta la continua interazione fra aspetti interni, attinenti alla psicoanalisi e aspetti esterni, esplorati dalla sociologia. In questo riprende sul versante epistemico il senso conferito ai dispositivi corporali da parte di Marcel Mauss (le tecniche del corpo) Cfr. M. Mauss, Les techniques du corps, in *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934, trad. it. di Fusaschi, M. (2017), *Le tecniche del corpo*, Pisa, ETS.

9 Devereux compie un'attenta valutazione del cosiddetto 'pensiero primitivo' e delle sue implicazioni sulla antropologia cognitiva proprio a partire dal concetto di pensiero selvaggio esposto da Lucien Levy-Bruhl nei suoi studi, fra cui – in particolare – si rimanda a Levy-Bruhl, L. (1922), *La mentalité primitive*, Paris, Librairie Felix Alcan, trad. it. di Cignetti, C. (1971), *La mentalità primitiva*, Torino, Einaudi.

(pulsioni di autoconservazione dell'Io); i primi dovuti alla natura biologica, i secondi derivati dai contesti artificiali in cui si dà ogni esistenza soggettiva.

Il fatto che esista una matrice universale della natura umana non deve tuttavia nascondere o negare che proprio tali caratteristiche rappresentino le condizioni di apertura verso mondi diversi e divergenti. Il corpo 'dionisiaco' è uno ed unico, ma, nonostante questo, e forse – proprio per questo – i corpi 'apollinei' si traducono all'interno di cornici storico-culturali e sociali distinte. Perciò la vita umana risulta perennemente dominata dalla compresenza di forze (o pulsioni) dionisiache e forze apollinee in lotta perenne, senza giammai realizzare né vinti, né vincitori.

È la *conditio umana*; sempre versata nel *medium* di una dialettica fra potenze contrapposte, mai dominate o dominabili, il cui timbro problematico rende provvisorio e vano ogni tentativo di legittimazione assolutizzante, pur tuttavia rimanendo carica di suggestioni rivoluzionarie, costellate di germi di rinascita.

Già nel 1938, il pensiero immaginifico e surreale dell'etnologo Michel Leiris¹⁰ aveva cifrato il senso dionisiaco/apollineo che circonda ogni esperienza umana, rappresentandolo nel vibrato commento della tauromachia, assunta come simbolo della dialettica culturale.

Nel gioco fra furore e legge – vissuto entro l'universo effettuale della corrida – si sviluppa infatti l'*ethos* che ogni cultura impone all'individuo, senza disconoscere il *cruor* del corpo e il tentativo di controllo legale imposto dall'arena. Così viene riproposta l'eterna lotta fra *kaos e cosmo*; ma è il kaos che apre al cosmo, o meglio ai diversi cosmi probabili e 'im-probabili'.

2. Marie Rose Moro e il funzionamento dell'universale

Sul presupposto metodologico complementarista si sofferma lungamente anche Marie Rose Moro in numerosi interventi volti a inquadrare il suo approccio clinico all'Ospedale Avicenne di Bobigny (Università 13 di Parigi); ciò che la psicoanalista francese pone in evidenza è la necessità di affrontare il disagio mentale attraverso un duplice intervento antropologico e psicologico. «Il termine "complementarista" – afferma nel 2000 – significa che dobbiamo utilizzare insieme ma non simultaneamente sia l'antropologia, per decodificare il senso collettivo (l'esterno), sia la psicanalisi, per decodificare l'interno (il contenuto). I due livelli non devono essere mescolati tra di loro: quanto appartiene alla cultura deve rimanere nella propria logica culturale e non essere trasformato in qualcosa di interno da interpretare con la psicanalisi. Lo stesso discorso vale anche per quello che è interno che non deve essere trasformato in qualcosa di culturale»¹¹.

Al fine di rendere comprensibile sul piano effettuale il principio enunciato, da cui si ricava un rimando piuttosto evidente al pensiero di Devereux, Moro introduce una corposa serie di vignette cliniche, all'interno delle quali si evince con facilità l'importanza della cifra culturale che occorre considerare per conferire senso al vissuto emotivo alterato posto in evidenza dalle pazienti, tutte giovani madri reduci da una recente esperienza di parto. Propone – ad esempio – una donna del Mali, in preda a una forma di 'tristezza' post-partum, provocata, come ella stessa riferisce, da una possessione demonica dovuta alla suggestione di un *djinn*. O, ancora, una ragazza in difficoltà ad assumere un atteggiamento di cura nei confronti del proprio figlio neonato a causa di un

10 Cfr. Leiris, M. (1938), *Miroir de la tauromachie*, 2a ed., Paris. Éditions Fata Morgana 1981, trad. it. di Calzolari, A. (1983), *Specchio della tauromachia*, Reggio Emilia, Elitropia Edizioni.

11 Moro, M. R. (2000), *L'approccio transculturale ed il metodo complementarista*, Seminario introduttivo alla clinica transculturale, Ospedali S. Carlo e S. Paolo di Milano, p. 2.

*Il metodo
complementarista
transculturale
consente, di
affrontare la
questione a partire
dalla giusta
collocazione culturale
del fenomeno*

errore nella determinazione del suo nome.

Il metodo complementarista transculturale consente, in queste circostanze, di affrontare la questione a partire dalla giusta collocazione culturale del fenomeno; osservare cioè l'evento da una prospettiva interna, antropologicamente situata.

Ciò implica l'intervento di professionalità diverse, compresa quella, imprescindibile, del mediatore culturale.

«Ma come utilizzare questi dati in modo complementarista? – Si chiede la psicoanalista francese – Se il terapeuta cerca di capire e condividere il livello culturale che fa parte del quadro generale, una volta che questo livello è riconosciuto, può passare a un altro discorso: il discorso dell'interno. Per esempio, dopo che la donna racconta i consigli della madre, quali riposarsi o mettersi in costante rapporto con il bambino, c'è anche un altro discorso da prendere in esame: che impatto ha tutto questo su di lei? Se il terapeuta riconosce la donna da un punto di vista culturale, forse quello che lei dirà in seguito sarà più personale e appariranno altri elementi su cui si potrà applicare una griglia di lettura. Questa griglia di lettura era originariamente psicanalitica. Io ho una formazione psicanalitica, continuo a utilizzare questa lettura, ma ritengo che questo materiale individuale possa essere utilizzato in altri modi, con altre griglie di lettura»¹².

Ora, se appare evidente una proiezione particolaristica, a cui la condivisione del dato culturale risulta ancorata, molto meno chiara risulta essere la ricerca connessa ai processi supposti universali, alla quale occorre rispondere per svolgere l'intervento dal punto di vista 'interno'.

L'insieme dei processi psichici appare una invariante funzionale indagabile secondo un modello interpretativo univoco, poiché la sua stabilità rappresenta il nucleo originario che accomuna l'esperienza umana.

L'apertura dimostrata da Moro rispetto a differenti griglie di lettura è certamente utile al fine di promuovere un intervento clinico pluralista, ma ciò non basta se ci si pone il problema sostanziale relativo ai principi funzionali del dispositivo mentale che guida l'uomo nei suoi rapporti con la realtà mondana.

In che cosa consiste infatti l'universale? Un *quid* che possiede un radicamento nella particolarità dell'essere psicofisico umano (a) oppure la surroga (b) di dispositivi esplicativi, prodotti dalla ragione psicologica per de-finire 'scientificamente', mediante varianti teoriche differenti (ma egualmente pretenziose di valenza universale), caratteri e funzioni mentali create al fine di giustificare modelli pre-costituiti?

Nel primo caso si dovrebbe cercare di rispondere attraverso una ricerca rivolta nei confronti di ciò: che presentandosi come una funzione muta, è in grado di 'legare' i costrutti socio-culturali alla dinamica delle esperienze soggettive; ci si riferisce ovviamente alla funzione dell'incorporamento, prima che essa si esprima fenomenologicamente, rivolgendosi cioè alla sua sostanza indecifrabile, eppure presente, che kantianamente è possibile definire noumenica. Nel secondo caso, invece, si ipotizza che l'operazione possegga un valore ideologico prima che epistemico e finisca col determinare uno scontro o forse anche un possibile e parziale incontro fra teorie, dimentico tuttavia del suo fine sostanzialmente riduttivo.

Moro sembra dedicare il proprio impegno in una direzione intermedia; evoca possibili nuove strade di confronto teorico, ma il 'mentale' a cui fa riferimento riceve spiegazione attraverso l'approccio psicoanalitico, senza tuttavia mostrare in modo chiaro quali siano gli universali a cui spesso si rivolge e che esemplifica con vignette cliniche, da cui emerge il potere del vincolo culturale senza riferire in cosa consistano i processi

¹² *Ibidem*.

psichici a cui esso si connette.

O meglio, preferisce conservare in un ambito di ‘non detto’ i principi dell’ottica psicoanalitica come la dinamica transfert/controltransfer, il riferimento all’Edipo inteso in senso post-freudiano (e forse con qualche accenno lacaniano) e la tematica del legame; ma in questo modo, la costruzione epistemica risulta essere sfocata o protratta in uno spazio indefinito.

E il posto del corpo? Il corpo costituisce propriamente quella «macchina per creare legami» a cui si riferisce Nathan, purché venga considerato nella sua indifferenza psicofisiologica.

Nel corso di questo breve lavoro si prenderà in considerazione l’origine dell’incorporamento, inteso nella duplice funzione psicologica e culturale (inculturazione¹³), ponendo il corpo stesso come strumento d’unione, benché inconoscibile, in quanto portatore di una «conoscenza di sfondo»¹⁴, fra soggettività (mondo interno) e culturalità (realtà esterna).

Al termine dell’indagine si cercherà di rispondere alla tesi che si tende a dimostrare, ossia che la psicoanalisi possa costituirsi fondamentalmente se non in quanto etnopsicoanalisi.

A dire il vero, il tema viene suggerito anche da Nathan quando considera tutte le psicoterapie come semplici autoterapie, innescate da ‘induttori’ o ‘operatori’ specialisti; in ogni caso infatti nel soggetto si verifica un cambiamento nei confronti di un vissutopatologico che intercetta un corpo (unità psicosomatica o psicosoma) e allo stesso tempo un fare culturale: non può sussistere un’autoterapia ‘alloculturale’.

Per rendere più chiaro il percorso si è ritenuto utile compiere un breve *excursus* rico-

Nathan considera tutte le psicoterapie come semplici autoterapie, innescate da ‘induttori’ o ‘operatori’ specialisti

13 Il concetto d’inculturazione viene avanzato per la prima volta in modo definitorio da Margaret Mead, nelle sue opere dedicate al rapporto fra cultura, individuo e processi di apprendimento durante l’infanzia. Secondo la sua interpretazione, infatti, l’assunzione dei ruoli sociali all’interno di ogni contesto culturale avviene attraverso processi inconsapevoli di adattamento, mediante i quali i bambini acquisiscono gli strumenti per elaborare i costrutti culturali (patterns culturali) vivendo a stretto contatto con le figure di relazione, in particolar modo la madre. Cfr. *Coming of Age in Samoa*, New York, William Morrow and Co., 1928, trad. it. di Sarfatti, L. (2007), *L’adolescenza in Samoa*, Firenze, Giunti; *Growing Up In New Guinea*, New York, Morrow, 1930, 2a ed., New York, Mentor Book, 1953, trad. it. di Griffini, G. (1973), *Crescita di una comunità primitiva*, Milano, Garzanti; *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York, William Morrow & Company, Inc., 1935, trad. it. di Maffi, Q. (2014), *Sesso e temperamento in tre società primitive*, Milano, Il Saggiatore. Il concetto di patterns culturali verrà poi ripreso e sistematizzato da Ruth Benedict in *Patterns of Culture*, Boston, New York, Houghton Mifflin Co., 1934, trad. it. di Spagnol, E. (1960), *Modelli di cultura*, Milano, Feltrinelli.

14 Konrad Lorenz nel volume *Die Rückseite des Spiegels*, München, R. Piper & Co., 1973 (trad. it. di Beltramo, C. (1974), *L’altra faccia dello specchio*, Milano, Adelphi) definisce gli organi che consentono la conoscenza dell’ambiente e perciò l’adattamento vitale come «apparati immagine del mondo», mettendo in luce la loro natura materiale e perciò del tutto estranea alle vie della consapevolezza. Secondo l’epistemologo Donald T. Campbell il ricorso a forme di *conoscenza inespressa* risulta valido anche per l’uomo, compreso il livello complesso delle sue costruzioni epistemiche, nel momento in cui non può comprendere ciò che gli permette di comprendere, o di dire ciò che sta dicendo (cfr. *Natural selection as an epistemological model*, in Raoul Naroll and Ronald Cohen (Eds.), *A handbook of method in cultural anthropology*, New York: National History Press, 1970, pp. 51–85; ripreso in *Epistemologia evolutivista*, 1974). Si tratta di un’affermazione limitativa, ma di grande portata ermeneutica, il cui accento ricorda la prefazione di Ludwig Wittgenstein al *Tractatus logico-philosophicus* del 1961 in cui riassume sinteticamente all’interno del celebre aforisma 7 il senso della sua ricerca: «Tutto ciò che può essere detto si può dire chiaramente; e su ciò, di cui non si può parlare, si deve tacere» (trad. it. Conte, A. G. (1964), Torino, Einaudi, p. 82). Una simile idea si ritrova anche in Søren Kierkegaard: «Il paradosso è la passione del pensiero, e i pensatori privi del paradosso sono come amanti senza passione: mediocri compagni di gioco. Ma la potenziamento estrema di ogni passione è sempre di volere la propria fine: così la passione più alta della ragione è di volere l’urto, benché l’urto possa in qualche modo segnare la sua fine. È questo allora il supremo paradosso del pensiero, di voler scoprire qualcosa ch’esso non può pensare». (*Begrebet Angest*, Copenhagen, 1844, trad. it. Segre, B. (1994), *Il concetto dell’angoscia*, Milano, Opportunity, p. 219). Dal punto di vista qui espresso, il corpo costituisce il limen inconoscibile di una conoscenza inespressa perché silente, il quale tuttavia possiede una forza strutturante e inclusiva fra mondo interno e realtà esterna.

struttivo al fine di evidenziare i principali passaggi dell'incontro fra sapere psicoanalitico e antropologia.

3. Vita, corpo, incorporazione: Sigmund Freud e l'antropologia filosofica

Il confronto con l'uomo delle origini ha affascinato il pensiero freudiano in modo profondo, lasciando numerose tracce all'interno della sua intera produzione letteraria, fino a culminare – nel 1913 – alla pubblicazione di *Totem e Tabù*¹⁵. Da quel momento in poi i passaggi più significativi delle opere a maggiore contenuto teorico come *Il divenire di un'illusione*¹⁶, *L'uomo Mosè e la religione monoteistica*¹⁷ o *Il disagio nella civiltà*¹⁸, riprendono in parte le tesi antropologiche illustrate nel volume, a cui viene conferito il compito di confermare alcuni assunti culturali, come ad esempio il significato attribuito al senso di colpa nella formazione della morale civile e della religione, ma anche d'interesse metapsicologico; si pensi alla posizione delle istanze superegoiche e il valore assunto dal Super io nel conflitto intrapsichico.

Non rientra tuttavia negli obiettivi del presente lavoro ripercorrere l'itinerario etnologico postulato nel libro, per molti aspetti riconducibile ad un fantastico esperimento mentale, dal potere euristico e suggestivo invero straordinario, ma attraverso il quale si approderebbe a 'lidi' distanti dalle rotte prefissate.

Ciò che qui si intende analizzare pone a questione il *quid* che trascende il contrasto fra individuo e civiltà, in ogni sua forma espressiva – 'selvaggia' e 'civile' – e che fonda il legame dell'uomo con la sua stessa natura. L'indagine è volta a cogliere l'universale proprio del corpo e degli strumenti attraverso i quali esso si affaccia al mondo, nella cui dialettica rientrano i termini del terribile conflitto che Freud vede determinarsi fra *Eros* e *Ananke*: vita e necessità.

Si tratta di un problema filosofico e antropologico destinato a cogliere gli aspetti di quell'universale che trascende ogni esperienza culturale, poiché condizione stessa di ogni apertura al mondo, o ai mondi: una condizione del corpo, traduttore della vita appartenente a una sorta di a priori; un a priori materiale.

Il rapporto fra biologia e psicologia appare in filigrana all'interno del *corpus* freudiano, a partire dagli studi giovanili d'interesse neurologico¹⁹, ed emerge, esposto fra numerose proclamazioni di cautela e prudenza, in alcuni saggi centrali di metapsicologia. In particolare, in *Introduzione al narcisismo*²⁰, Freud esamina l'origine delle pulsioni ponendo già una distinzione fra libido, sempre diretta sulle relazioni d'oggetto, e una primitiva forma di energia indifferenziata, legata al narcisismo e quindi appartenente al soggetto (libido dell'Io); in *L'Io e l'Es*²¹, egli descrive in forma più compiuta le funzioni svolte dalle due diverse pulsioni, di vita e di morte, introdotte in *Al di là del principio del piacere*²².

15 Freud, S. (1913), *Totem und Tabu: Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker*, trad. it. di Daniele, S. (1985), *Totem e Tabù*, Torino, Bollati Boringhieri.

16 Freud, S. (1927), *Die Zukunft einer Illusion*, Leipzig, Wien und Zürich, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, trad. it. di Ganni, E. (2015), *L'avvenire di un'illusione*, Torino, Einaudi.

17 Freud, S. (1939), *Der Mann Moses und die monotheistische Religion*, trad. it. di Contri, G., Sagittario, E., Bori, P. C. (2013), *L'uomo Mosè e la religione monoteistica*, Torino, Bollati Boringhieri.

18 Freud, S. (1930), *Das Unbehagen in der Kultur*, Wien, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, trad. it. di Ganni, E. (2010), *Il disagio nella civiltà*, Torino, Einaudi.

19 Freud, S. (1895), *Entwurf einer Psychologie*, Manoscritto, trad. it. di Musatti, C. L. (1968), *Progetto di una psicologia*, in *Freud Opere*, vol. 2, Torino, Boringhieri, pp. 195-284.

20 Freud, S. (1914), *Narzissismus*, in *Jahrbuch der Psychoanalyse*, vol. 6, 1-24, trad. it. di Colorni, R. (1976), *Introduzione al narcisismo*, Torino, Bollati Boringhieri.

21 Freud, S. (1923), *Das Ich und das Es*, Leipzig, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, trad. it. di Musatti, C. L. (1976), *L'io e l'Es*, Torino, Boringhieri.

22 Freud, S. (1920), *Jenseits des Lustprinzips*, Leipzig, Wien und Zürich, Internationaler

L'indagine è volta a cogliere l'universale proprio del corpo e degli strumenti attraverso i quali esso si affaccia al mondo

Freud esamina l'origine delle pulsioni ponendo già una distinzione fra libido, sempre diretta sulle relazioni d'oggetto, e una primitiva forma di energia indifferenziata, legata al narcisismo e quindi appartenente al soggetto

L'avventura del corpo, intesa come irruzione della vita (animale) nel campo dello psichismo individuale, ha inizio con *Introduzione al narcisismo*, laddove Freud cerca di distinguere, ma non senza difficoltà (e ritornando successivamente sull'argomento conservando sempre una certa dose di ambivalenza, mai composta) l'energia vitale psichicamente indifferenziata e la vera e propria libido, in cui essa si trasforma nell'atto dell'investimento oggettuale²³.

Per spiegare il significato del dualismo che si viene a determinare, l'autore fa esplicito ricorso alla biologia.

«L'individuo – scrive Freud – conduce effettivamente una doppia vita, come fine a se stesso e come anello di una catena di cui è strumento, contro o comunque indipendentemente dal suo volere. Egli considera la sessualità come uno dei propri fini; ma, da un altro punto di vista, egli stesso non è che un'appendice del suo plasma germinale a disposizione del quale pone le proprie forze in cambio di un premio di piacere. Egli è un veicolo mortale di una sostanza virtualmente immortale, al pari di un maggiorasco che usufruisce solo temporaneamente di un istituto che gli sopravvive. La differenziazione tra pulsioni sessuali e pulsioni dell'Io non farebbe altro che riflettere questa duplice funzione dell'individuo. Dobbiamo rammentare [...] che tutte le nozioni psicologiche che noi andiamo via via formulando dovranno un giorno essere basate su un sostrato organico. Ciò rende probabile che a rendere operante la funzione sessuale siano alcune sostanze e processi chimici particolari i quali provvedono alla prosecuzione della vita individuale in quella della specie. Nell'atto in cui sostituiamo queste sostanze chimiche con alcune particolari forze psichiche teniamo conto di tale probabilità»²⁴.

La pulsione sessuale compare come spinta vitale, indipendente dall'individuo, il quale si trova costretto a svolgere un compito dettato dalla specie che lo trascende, lo sorprende, lo incita a raggiungere una meta e barattare così la ricerca del piacere con l'eternamento della sostanza germinale, che si trasmette di corpo in corpo senza mai perire: è la forza dell'*eros*, definita in questi termini in *Al di là del principio del piacere*: la pulsione vitale.

Di contro, le pulsioni dell'Io rappresentano l'argine di difesa in possesso del soggetto, già a partire dal corpo stesso, ma in termini di salvaguardia rispetto al trascinarsi cieco dell'*eros* verso la via dello scaricamento. Esse si contrappongono alla pulsione sessuale in una strenua lotta orientata a fermare, legare, sublimare, irretire in ogni modo l'*eros*, il cui libero scorrere provocherebbe la distruzione della vita individuale. Il corpo soggettivo combatte il corpo della specie; l'uomo deve 'mangiare' e così preservare la propria natura individuale, contrapponendo la morte alla vita. Morte nel senso di perdita del plasma germinale; presa di distanza dalla sua forza, insieme creatrice e distruttiva, in funzione conservativa rispetto alle necessità immanenti, proprie di ogni singolo individuo, contenute nella sua unità ed unicità corporea. La sessualità tende a vincolare ogni esistenza (animale e umana) sottoponendola alla legge della procreazione, e così facendo obbliga l'individuo a ricoprire il ruolo di esecutore in una logica replicante *ab aeterno* tramite la quale la sostanza vivente, 'usa' la corporeità di ogni soggetto come vettore di un processo rivolto all'eternamento della specie. Il mezzo attraverso il quale si realizza questo processo è il plasma germinale. La teoria del plasma germinale, su cui Freud si dilunga, confrontandosi con le tesi di August Weismann²⁵ nel sesto capitolo

La pulsione sessuale compare come spinta vitale, indipendente dall'individuo, il quale si trova costretto a svolgere un compito dettato dalla specie che lo trascende, lo sorprende, lo incita a raggiungere una meta

Psychoanalytischer Verlag, trad. it. di Marietti, A. M., Colorni, R. (1975), *Al di là del principio del piacere*, Torino, Boringhieri.

23 Cfr. Freud, S., *Introduzione al narcisismo*, cit., p. 448.

24 *Ivi*, pp. 448-449.

25 A. Weismann (1834-1914); biologo evolucionista fra i primi a condurre studi di carattere genetico da cui deriva l'ipotesi di una separazione fra le cellule della linea germinale e quelle della linea somatica. Le prime sono postulate come immortali, poiché si replicano attraverso la riproduzione sessuale. Freud cita in particolare alcune sue opere: *Über die Dauer des Lebens*, Jena: Fischer, 1882; *Über Leben und Tod*, Jena: Fischer, 1884; *Das Keimplasma: eine Theorie der Vererbung*, Jena:

di *Al di là del principio del piacere*, tocca infatti la dialettica vita/morte declinata nei termini di contrapposizione tra finitudine e tendenza all'eternità. Ma questo avviene in forma paradossale, poiché la finitudine (pulsione di morte) riveste – secondo Freud – il compito di conservare l'esistenza individuale, mentre la spinta all'eternità (pulsione di vita), al contrario, finisce col distruggere il soggetto o, quanto meno, inducendolo a disinteressarsi dei suoi bisogni propri, per mettersi al servizio delle esigenze della specie; essa diviene fonte perenne di disagio e condizione di possibilità per una deriva verso la nevrosi.

Da qui il riferimento al concetto schopenhaueriano di *voluntas*.

«Ma c'è ancora qualcos'altro di cui non possiamo evitare di prendere atto: improvvisamente ci accorgiamo di essere approdati nel porto della filosofia di Schopenhauer – puntualizza Freud –, per il quale la morte è “il vero e proprio risultato, e come tale, scopo della vita”²⁶, mentre la bramosia sessuale è l'incarnazione della volontà di vivere»²⁷. Nel ripercorrere la teoria di Weismann, Freud considera un'analogia fra la separazione e la contrapposizione funzionale esistenti tra il soma (corpo individuale, ovvero insieme delle cellule proprie di ciascun individuo) e il plasma germinale (particelle sessuali), e quella che si verifica fra pulsioni di vita e pulsioni di morte. Il biologo tedesco infatti introduce questo iato allo scopo di spiegare come i fattori riproduttivi, ossia le cellule sessuali, direttamente collegati ai bisogni di replicazione della specie e perciò teoricamente eterni, vengano limitati dal soma individuale, subordinandoli alla vita sessuale individuale, governata dal soma. In un modo analogo la pulsione di morte produce una conversione verso il Reale della pulsione di vita, che si trova a sperimentare la propria effettualità in un campo definito e ridotto.

La pulsione di vita comunque esprime la sua potenza attraverso il corpo, il quale assume una funzione di mediatore e intermediario dell'*eros* nel suo rapportarsi concretamente col mondo alla ricerca di una ripetizione; producendo una vera e propria coazione a ripetere. Ciò, il corpo, non lo può permettere; almeno un corpo in grado di fronteggiare la *hybris* che accompagna l'impulso erotico. *L'eros* assume infatti una tale irruenza da mettere a rischio l'intera natura umana, nel continuo tentativo di oltrepassare le condizioni di possibilità che il corpo, nella sua consistenza determinata e finita, può assicurare. Perciò ad esso spetta la funzione di limite, agendo come fattore inibitore, canalizzatore, fino al punto di porsi come barriera estrema, all'insegna della morte. In tal senso, in linea col pensiero di Schopenhauer, la morte assume lo scopo della vita; morte come azione di contenimento, condizionamento, ripiegamento della volontà di vivere (l'*eros* freudiano). *L'eros* stesso crea le basi del suo infrenamento, trovando in un corpo indocile e sovrano un confine, o forse una frontiera, dalle cui porosità continua a spirare un impulso mai del tutto ammansibile, sempre bisognoso di controllo attraverso un'opera di smantellamento disinnescante. Un'opera da cui discende la necessità di

L'eros assume infatti una tale irruenza da mettere a rischio l'intera natura umana, nel continuo tentativo di oltrepassare le condizioni di possibilità che il corpo, nella sua consistenza determinata e finita, può assicurare

Fischer, 1892.

26 Il riferimento freudiano è: Schopenhauer, A. (1851), *Speculazione trascendente sull'apparente disegno intenzionale nel destino dell'individuo*, in *Parerga e Paralipomena*, trad. it. di Amendola Kuhn, E., Colli, G., Montinari, M. (1963), Torino, Boringhieri, p. 291. Il confronto col pensiero di Schopenhauer è presente in diverse opere freudiane, fra cui si cita qui la prefazione del 1920 ai *Tre saggi sulla teoria sessuale*; il § 6 di *Al di là del principio del piacere*; il § 5 dell'*Autobiografia* del 1924. Un passaggio molto significativo sul tema *voluntas/pulsioni sessuali* si trova in: *Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse, Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften*, V, 1917, pp. 1-7, trad. it. di Musatti, C. (1976), *Una difficoltà della psicoanalisi*, in *Opere* vol. 8, Torino, Boringhieri, pp. 657-664.

“Molti filosofi possono esser citati quali precursori [dei processi psichici inconsci], e sopra tutti Schopenhauer, la cui ‘volontà’ inconscia può essere equiparata alle pulsioni psichiche di cui parla psicoanalisi. Si tratta del resto dello stesso pensatore che, con enfasi indimenticabile, ha anche rammentato agli uomini l'importanza, tuttora misconosciuta, delle loro aspirazioni sessuali” (pp. 663-664).

27 Freud, S., *Al di là del principio del piacere*, cit., p. 235.

ricercare quella condizione originaria, nella quale la sessualità trova libero campo nel suo soddisfacimento.

Così Freud legge l'allegoria dell'uomo originario – l'androgino – esposta nel *Simposio* di Platone²⁸.

«Vero è che in una regione completamente diversa– scrive in *Al di là del principio del piacere* – incontriamo un'ipotesi del genere; ma essa ha un carattere così fantastico – è certamente un mito più che una spiegazione scientifica – che non oserei menzionarla se non soddisfacesse proprio alla condizione che noi cerchiamo di soddisfare. Essa infatti postula l'esistenza di una pulsione che deriva dal *bisogno di ripristinare uno stato precedente*²⁹. È ovvio che mi riferisco alla teoria che nel Simposio platonico viene attribuita ad Aristofane, e che non tratta solo dell'origine della pulsione sessuale, ma anche della sua variazione in rapporto all'oggetto.

«Anticamente, infatti, la nostra natura non era la stessa di ora, ma indifferente. Anzitutto, invero, i generi dell'umanità erano tre, e non due – come adesso – il maschio e la femmina; piuttosto c'era inoltre un terzo genere partecipe di entrambi i suddetti... l'androgino...» Ma in questi uomini era tutto doppio, avevano dunque quattro mani e quattro piedi, due volti, due parti pudende ecc. Ora Zeus, si lasciò indurre a tagliare ogni uomo in due parti, «come quelli che tagliano le sorbe per metterle in conserva... Allora, una volta divisa in due la natura primitiva, ciascuna metà, bramando la metà perduta che era sua, la raggiungeva; e avvicinandosi con le braccia e intrecciandosi l'una con l'altra, per il desiderio di fondersi insieme, perivano di fame»³⁰.

Freud ritrova nell'allegoria l'ipotesi secondo la quale la sostanza vivente, ridotta in frammenti, ricerca continuamente la propria unità attraverso le medesime particelle che costituiscono il plasma germinale, riprendendo così la teoria weismanniana.

Ma non solo; nella forma simbolica del dimezzamento operato da Zeus, la natura umana, sospinta dall'Eros eterno, divenuta così irruenta e crudele da mettere a rischio l'ordine stesso rappresentato dall'Olimpo, viene richiusa in un corpo nuovo, definito e circoscritto nella sua funzione sessuale. Costretto a cercare il proprio cibo pulsionale, rivolgendosi all'altro con una dose di penuria e un senso di finitudine che tenta di appagare, senza mai saziarsi.

Rimangono infatti la ricerca insoddisfatta e insoddisfacibile che rimette continuamente in moto l'espedito (pulsione di vita) – incapace però di raggiungere la meta conclusiva – e la nostalgia di potenza, a cui l'impulso erotico può anelare solo sotto forma sublimata, di ricerca dell'assoluto e del Bene disincarnato e blandito che il corpo può permettere (pulsione di morte). Il corpo gioca così – come afferma Freud³¹ – la 'fame' contro la sessualità; il Reale contro l'avventura eterna.

La 'fame' assume nel pensiero freudiano una valenza polisemica; è una funzione necessaria che il corpo assume, attraverso cui alimenta se stesso, conservandosi integro, col fine di svolgere, seppur parzialmente, la funzione di veicolo per la specie; ma è anche urgenza di un argine in grado di condurre l'avventura della specie nel campo di un Reale

28 Cfr. Platone [1960], *Simposio*, trad. it. di G. Colli, Torino, Boringhieri, 189d-191b.

29 In corsivo nel testo.

30 Freud, S., *Al di là del principio del piacere*, cit. pp. 242-243.

31 *Ibidem*.

l'incorporamento appare come funzione muta: un puro a priori dal valore formale, sia nel caso in cui si rivolga verso l'interno, ossia di contro alla pulsione di vita, sia nel momento in cui, orientato verso l'esterno recupera gli elementi culturali che veicolano i contenuti del contesto socio-culturale

le, in cui il cibo incorporato rende assimilabile la vita stessa (il pane quotidiano). In questa seconda accezione, la 'fame' diviene l'attivatore dell'incorporamento; mezzo per cui il 'pane quotidiano' assume il valore di una regola, oggettivata nei contenuti culturali. La pulsione di morte, indirizzata in senso narcisistico, ossia rivolta a funzione protettiva, opera incorporando non solo il nutrimento necessario per la vita biologica, ma per la conservazione di un essere-nel-mondo che richiede altro 'pane', rappresentato dagli strumenti simbolici e culturali: i mezzi della civiltà. Il corpo non è più un semplice soma; ma un corpo storico e sociale.

Nonostante questo, l'incorporamento appare come funzione muta: un puro a priori dal valore formale, sia nel caso in cui si rivolga verso l'interno, ossia di contro alla pulsione di vita, sia nel momento in cui, orientato verso l'esterno recupera gli elementi culturali che veicolano i contenuti del contesto socio-culturale dai quali dipende il tipo e la consistenza del limite che il corpo oppone all'impulso erotico. In ogni caso, il corpo possiede una duplice sostanza: biologica e culturale, poiché in quanto vera e propria corporalità fisica agisce sulla base delle caratteristiche di specie, ma in quanto versato nel mondo, o meglio – nei mondi – non può che funzionare secondo linee di condotta e principi di base derivati dall'essere immerso in una realtà storicamente situata, le cui differenti varianti fenomeniche fungono da guida per la sublimazione culturale.

Nell'incorporazione si esprime l'apertura dell'individuo (che in questo senso opera nello stesso tempo come persona) in entrambe le direzioni; interna ed esterna.

4. Psicoanalisi e culture: Géza Róheim

Géza Róheim interpreta l'origine delle culture come equivalente effettuale del processo sublimatorio, fino a considerare il termine cultura come sinonimo di sublimazione

In linea con un simile presupposto, Géza Róheim interpreta l'origine delle culture come equivalente effettuale del processo sublimatorio, fino a considerare il termine cultura come sinonimo di sublimazione³², spingendo ad estrema conseguenza la posizione espressa da Freud nel 1930, secondo cui la sublimazione delle pulsioni «è un tratto distintivo del processo della civilizzazione; è grazie ad essa che attività psichiche superiori – scientifiche, artistiche, ideologiche – svolgono un ruolo così significativo nella vita civile»³³. Il compito della sublimazione consiste nel regolare il conflitto pulsionale, facendo propri gli strumenti dell'incorporamento culturale. Da qui l'apertura verso il mondo civile, che Róheim cerca di approfondire mediante l'indagine etnologica sul campo.

Il rapporto tra Freud e Róheim è intenso, fondato su interessi reciproci; ad esempio il libro sul totemismo australiano³⁴, può essere considerato il maggior tentativo di verifica empirica per le intuizioni freudiane esposte in *Totem e Tabù*. Non c'è da stupirsi, quindi, che sia lo stesso padre della psicoanalisi a convincere Marie Bonaparte a finanziare tra il 1928 e il 1931 un viaggio etnografico di Róheim attraverso l'Africa, l'Australia e l'America settentrionale.

In *Origine e funzione della cultura*, del 1943³⁵, Róheim tocca i diversi ambiti della vita

32 Scrive infatti nel 1943: «Nella letteratura psicoanalitica la parola [sublimazione] viene usata sia come sostantivo sia come verbo. Stiamo cercando di scoprire cos'è il processo di sublimazione, ma tutti sappiamo cosa intendiamo per sublimazione, cioè quando usiamo la parola come sostantivo. Il linguaggio è una sublimazione, così come lo è un edificio; il sistema della stregoneria primitiva è una sublimazione, e lo è anche una invenzione moderna»; *The Origin and Function of Culture, Nervous and mental disease monographs*. New York, 1943, trad. it. di Belfiore, F. (1972), *Origine e funzione della cultura*, Milano, Feltrinelli, p. 87.

33 Freud, S., *Il disagio nella civiltà*, cit. p. 40.

34 Róheim, G. (1925), *Australian Totemism. A Psycho-Analytic Study in Anthropology*, New York, Humanities Press.

35 Vedi nota 36. Un interessante sintesi sul rapporto fra antropologia e psicoanalisi si trova anche in: Róheim, G. (1950), *Psychoanalysis and anthropology; culture, personality and the unconscious*, Oxford, England, International Universities Press, trad. it. di Saba Sardi, F. (1974), *Psicoanalisi e antropologia*. I

collettiva facendo proprio il modello esplicativo proposto da Freud in *Il disagio nella civiltà*, secondo il quale la comunità opera nel tentativo di arginare e canalizzare in modo socialmente vantaggioso l'impulso libidico.

L'incivilimento stesso è descritto da Freud come: «quella modificazione del processo vitale che quest'ultimo sperimenta sotto l'influsso di un compito posto dall'Eros e stimolato dall'*Ananke* – dalla necessità reale – e questo compito è l'unione di esseri umani isolati in una comunità collegata libidicamente»³⁶.

Sulla scorta di questa considerazione, l'antropologo ungherese si spinge a considerare due aspetti principali della realtà culturale: lo sviluppo della civiltà, ossia il cosiddetto incivilimento, e la vita economica delle popolazioni selvagge.

Il progetto è volto a dimostrare come l'evoluzione culturale sia determinata da un lato dalla maturazione della libido, e – dall'altro – dalla pressione esercitata dalle condizioni materiali di vita.

Róheim ipotizza nella storia dell'umanità l'emergere di una periodizzazione simile a quella che riguarda lo sviluppo della libido individuale, dall'infanzia all'età adulta. In altri termini, applica il modello evolutivo introdotto da Freud in *Tre saggi sulla teoria sessuale*³⁷, perfezionato da Karl Abraham nelle sue ricerche sull'evoluzione della libido³⁸, all'ambito dell'evoluzione sociale, tentando di descrivere un parallelismo strutturale fra sviluppo individuale e sviluppo collettivo.

L'altro fattore di condizionamento della realtà culturale umana è visto da Róheim come risultato dell'esposizione alle necessità ambientali, soprattutto quelle connesse alla produzione di cibo e di energia, e cioè l'ambito economico.

Libido e *ananke* divengono così i due principi funzionali che governano l'intera impalcatura sociale.

Qui s'inseriscono le necessità del corpo, tradotte nel soddisfacimento dei bisogni primari, connessi a quella 'fame' che Freud vede come causa scatenante della pulsione di morte. Ma Róheim procede oltre e considera anche l'altra faccia della 'fame', ossia gli aspetti da ricondurre alla vita di relazione, analizzando soprattutto i culti e i fenomeni religiosi, assunti come i modelli più astratti del Reale (culturale).

Con quanto esposto da Freud in *Al di là del principio del piacere* e *L'Io e l'Es*, l'antropologo ungherese considera i riti, i miti e le credenze religiose come creazioni frutto di una sublimazione, ossia la rinuncia a un desiderio sessuale per dar vita a forme in cui la libido si collega a qualcosa di non sessualizzato, ma culturalmente e socialmente importante per la comunità.

Egli colloca così in primo piano il processo sublimatorio come un aspetto – forse il più significativo sul piano strettamente psicologico – dell'apertura incorporante, poiché attraverso di esso le diverse culture limitano il flusso erotico per mezzo di formazioni simboliche e atti liturgici finalizzati a legare l'eros in costruzioni sociali de-erotizzate. Ciò che assume maggiore rilievo non è quindi la necessità inconscia di deviare la pulsione di vita verso mete non sessuali, ma di arginarla, sottometterla, coartarla culturalmente verso un'immanenza dominabile dal 'corpo sociale'. In tal senso la religione svolge una funzione reale di *re-ligo* di fondazione di un legame, del 'legame' costituente la società, che si pone fra il Reale e la pulsione di vita.

Scriva Róheim: «La nostra teoria quindi è che l'oggetto culturale o una sublimazione sia

*Libido e ananke
divengono così i due
principi funzionali
che governano
l'intera impalcatura
sociale.*

rapporti fra cultura, personalità e inconscio, Milano, Rizzoli.

36 Freud, S., *Il disagio nella civiltà*, cit., p. 86.

37 Cfr. Freud, S. (1905), *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Leipzig und Wien, Franz Deuticke, trad. it. di Montinari, M. (1975), *Tre saggi sulla teoria sessuale*, Torino, Bollati Boringhieri.

38 Cfr. Abraham, K. (1924), *Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Libido auf Grund der Psychoanalyse seelischer Störungen*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig, Wien, Zürich, Neue Arbeiten zur ärztlichen Psychoanalyse, trad. it. di Cancrini, T., Cinato, A. (1975), *Tentativo di una storia evolutiva della libido sulla base della psicoanalisi dei disturbi psichici*, in *Opere*, vol 1, Torino, Boringhieri, pp. 286-335.

La cultura opera
quindi in funzione
mediatoria,
oggettivando
(sublimando) in
costrutti socialmente
riconosciuti e
riconoscibili l'impulso
libidico

una via di mezzo fra la posizione narcisistica e quella erotico-oggettuale, un punto di stabilità per l'oscillazione della libido»³⁹.

La cultura opera quindi in funzione mediatrice, oggettivando (sublimando) in costrutti socialmente riconosciuti e riconoscibili l'impulso libidico, ponendolo al servizio dei legami sociali, i quali assumono una posizione narcisistica di difesa e conservazione del corpo collettivo; sfrutta in tal modo la sua forza in una prospettiva simbolica e creativa⁴⁰ e non dissipativa.

In virtù di questo principio, come afferma Freud: «L'uomo civilizzato ha barattato un po' della sua possibilità di essere felice per un po' di sicurezza»⁴¹.

L'approccio freudiano segue una sorta di genealogia della sublimazione culturale e considera il processo di civilizzazione come una conquista graduale del controllo dell'impulso libidico da parte delle difese narcisistiche, similmente a ciò che accade a livello dello sviluppo ontogenetico. Presenta, in altri termini, un parallelismo fra le fasi che segmentano l'evoluzione della libido e le diverse forme di oggettivazione culturale che la specie umana ha attraversato dalla cosiddetta 'orda primitiva' fino alla creazione dell'ordine sociale.

Il suo 'finalismo' non lascia quindi spazio alla pluralità delle culture⁴².

Róheim supera in parte l'opinione espressa da Freud, quantomeno nel modo di trattare i contenuti oggettivati del processo sublimatorio; egli infatti considera sul medesimo piano i dispositivi culturali tradizionali come il sistema della stregoneria e le invenzioni moderne, ponendo in evidenza il loro valore particolare in quanto effetti storicamente determinati dello spostamento de-sessualizzante, proprio della sublimazione. Si può in questo modo parlare di sublimazioni, al plurale, da cui si apre uno spazio nuovo in cui collocare il rapporto fra corpo e culture.

5. Conclusioni: psicoanalisi/etnopsicoanalisi

Si è osservato come la funzione incorporante si presenti come un a priori universale, privo di connotazioni socialmente orientate; essa agisce con finalità puramente effettuali, proteggendo da un lato il corpo (biologico e sociale) dalla pressione della libido (mediazione) e dall'altro consentendo alla pulsione di vita di trovare una via (benché parziale) di espressione (intermediazione) oggettivata. L'incorporamento assume perciò la forma universale di meccanismo per generare legami, in quanto apparato psichico e fisiologico, aperto nei confronti del mondo a cui ogni soggetto partecipa nella sua unità di *psiche e soma*.

Ci si trova di fronte a quell'universale che gli etnopsicoanalisti hanno introdotto come principio, senza tuttavia metterne in evidenza le caratteristiche proprie.

Si tratta ora di vedere come i costrutti storici, che l'umanità produce attraverso la sublimazione, circoscrivano all'interno del Reale contenuti molteplici e peculiari, dai quali hanno origine le più diverse tradizioni culturali.

L'incorporazione ha funzioni di apertura e di collegamento, ma non è in grado di oggettivare

L'incorporamento
assume perciò la
forma universale
di meccanismo per
generare legami,
in quanto apparato
psichico e fisiologico

39 Roheim, G., *Origine e funzione della cultura*, cit., p. 91.

40 Ciò coincide con la finalità sublimatoria assunta dall'arte o dalla tecnica, intesa in senso etimologico come *techne*, nella visione freudiana.

41 Freud, S., *Il disagio nella civiltà*, cit., p. 59.

42 Cfr. in particolare *Totem e tabù*, cit.: «[...] l'uomo preistorico è anche, in certo senso nostro contemporaneo; esistono ancor oggi uomini che noi consideriamo molto vicini all'uomo primitivo, molto più vicini, in ogni caso, di quanto lo siamo noi, e nei quali scorgiamo perciò i discendenti diretti e i rappresentanti dei primi uomini. È questo il modo in cui consideriamo le popolazioni cosiddette selvagge e semiselvagge, la cui vita psichica riveste un particolare interesse per noi, posto che sia legittimo intenderla come una fase preliminare e ben conservata della nostra stessa evoluzione». [p. 10]

vare alcun contenuto (è una funzione cieca). Ad essa si affianca quindi un altro processo che si presenta all'inverso 'particolare', rivolto verso il mondo; o meglio, verso i mondi: la sublimazione, dalla quale dipende l'oggettivazione del legame socializzato. Essa è quindi sempre declinata al plurale in quanto i contenuti su cui i corpi (nella loro unità psicofisiologica) operano, appaiono storicamente definiti all'interno di un Reale pluriverso e irriducibile all'Unico.

L'etnopsicoanalisi ha svolto, in tale direzione, un compito essenziale, attraverso il postulato metodologico della complementarità.

Lo sguardo disgiunto e disgiuntivo verso il dominio dello psichico (universale: macchina incorporante per generare legami) e quello rivolto alla pluralità del dominio sociale e culturale non possono essere ricondotti l'uno all'altro⁴³.

Perciò non esiste una psicoanalisi se non come etnopsicoanalisi; un sapere unitario quando è rivolto al soggetto, all'essere umano, ma *plurale*, nel suo cogliere l'espressione fenomenologica dei costrutti umani, all'interno di ogni datità culturale. Una datità che si pone in netta contrapposizione con un Reale Unico, si potrebbe dire legato a culture precostituite, ma orientato a cogliere la fenomenologia culturale come pluralità cangiante, meta-identitaria e postmoderna.

In ogni caso il Reale è *pluriverso*, ma non per questo l'uomo si contrappone ad esso con strumenti di apertura universali e comuni.

*Non esiste una
psicoanalisi
se non come
etnopsicoanalisi*

43 Cfr. Nathan, T., *Medici e stregoni,...*; Devereux, *Saggi di etnopsicoanalisi complementarista*

Bibliografia

- Abraham K. (1909), *Traum und Mythos. Eine Studie zur Völkerpsychologie, Schriften zur angewandten Seelenkunde*, n. 4, pp. 1-73, trad. it. di T. Cancrini e A. Cinato, *Sogno e mito: uno studio di psicologia dei popoli*, in K. Abraham, Opere, vol. 2, Torino, Boringhieri, 1973, pp. 509-567.
- Abraham K. (1912), Amenhotep IV (Echnaton). *Psychoanalytische Beiträge zum Verständnis seiner Persönlichkeit und der monotheistischen Aton-Kultes*, *Imago*, vol. 1, n. 4, 1912, pp. 334-360, trad. it. di T. Cancrini e A. Cinato, *Amenofi IV (Echnaton): contributi psicoanalitici alla comprensione della sua personalità e del culto monoteistico di Aton*, in K. Abraham, Opere, vol. 2, Torino, Boringhieri, 1973, pp. 684-709.
- Baubet T. et Moro M. R. (2009), *Psychopathologie transculturelle. De l'enfance a l'âge adulte*, Paris, Elsevier Masson, trad. it. di F. Laurenti (2010) *Psicopatologia transculturale. Dall'infanzia all'età adulta*, Roma, Koiné.
- Beneduce R. e Roudinesco E. (a cura di) (2005), *Etnopsicoanalisi. Temi e protagonisti di un dialogo incompiuto*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Butler J. (2015), *Notes toward a Performative Theory of Assembly*, Cambridge Ma., President and Fellows of Harvard College, trad. it. di D. Zannier (2017) *L'alleanza dei corpi*, Milano, Nottetempo.
- Cimatti F. (2009), *Il possibile e il reale*, Torino, Codice Edizioni.
- Coppo P. (1994), *Guaritori di follia. Storie dell'altopiano dogon*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Coppo P. (1996), *Etnopsichiatria*, Milano, Il Saggiatore.
- Coppo P. (2003), *Tra psiche e cultura. Elementi di etnopsichiatria*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Coppo P. (2013), *Le ragioni degli altri. Etnopsichiatria, etnopsicoterapie*, Milano, Raffaello Cortina.
- Csordas, T. J. (1990), Embodiment as a Paradigm for Anthropology, *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 18, n. 1, pp. 5-47.
- Csordas T. J. (1994), *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*, Cambridge Ma., Cambridge University Press.
- Csordas T. J. (1999), Incorporazione e fenomenologia culturale, *Annuario Antropologia*, vol. 3: Corpi, Roma Meltemi, 3, pp. 19-42, 2003.G. Devereux (1972), Argomento, in *Ethnopsychanalyse complémentaire*, Paris, Flammarion, trad. it. di G. M. Meriggi, *Saggi di etnopsicoanalisi complementarista*, Milano, Bompiani, 1975.
- Foucault M. (2004), *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-79*, Paris, Editions Seuil/Gallimard.
- Galimberti U. (2003), *Il corpo*, Milano, Feltrinelli.
- Lorenz K. (1983), *Der Abbau des Menschlichen*, München, Piper Verlag, trad. it. di A. Casalegno (2017) *Il declino dell'uomo*, Prato, Piano B edizioni.
- Moro M. R., Neumann D. et Real I. (2008), *Maternités en exil. Mettre des bébés au monde en les faire grandir en situation transculturelle*, Grenoble La Pensée sauvage, trad. it. di A. Panaro (2010) *Maternità in esilio. Bambini e migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina.
- Moro M. R. et al. (2018), *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Milano, FrancoAngeli.

- Nathan T. (1986), *La Folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, Paris, Dunod, trad. it. di M. Pandolfi (1990) *La follia degli altri. Saggi di etnopsichiatria*, Firenze, Ponte alle Grazie.
- Nathan T. (1993), *Fier de n'avoir ni pays ni amis, quelle sottise c'était! Principes d'ethnopsychanalyse*, Grenoble, La Pensée sauvage, trad. it. di S. Inglese (1996) *Principi di etnopsicoanalisi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Pansini M. T. (2001), *Antropologia filosofica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Rasini V. (2013), *L'eccentrico. Filosofia della natura e antropologia in Helmuth Plessner*, Milano, Mimesis.
- Roheim G. (1943), *The Origin and Function of Culture*, Nervous and mental disease monographs. New York, trad. it. di F. Belfiore, *Origine e funzione della cultura*, Milano, Feltrinelli, 1972.
- Róheim G. (1950), *Psychoanalysis and anthropology; culture, personality and the unconscious*, Oxford, England, International Universities Press, trad. it. di F. Saba Sardi, *Psicoanalisi e antropologia. I rapporti fra cultura, personalità e inconscio*, Milano, Rizzoli, 1974.
- Rossi L. (1992), Psicoanalisi, antropologia, sessualità: il mito della fecondazione della terra nei Dogon, *Rivista di Sessuologia*, 16, n. 4, pp. 350-360.
- Rossi L. (1992), Epistemologia e storia del movimento psicoanalitico, *Rivista di Psicologia*, LXXVII, n. 2-3, pp. 137-141.
- Rossi L. (2011), La cura dell'amore e le tendenze autoritarie della società post-moderna, IRSE-11. *Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e Ricerca Educativa*, XVIII, n. 2, pp. 9-46.
- Scheper-Hughes N. and Lock M. (1987), The Mindful Body: A Prolegomen to Future Work, *Medical Anthropology. Medical Anthropology Quarterly*, 1, n.1, pp. 6-41.
- Volli U. (2002), *Figure del desiderio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Jackson M. (1983), Knowledge of the body, *Man*, vol. 18, n.s.
- Wilbur G. B., and Muensterberger W. (eds) (1951), *Psychoethnography: Psychoanalysis and Culture: Essays in Honor of Géza Róheim*, New York, International Universities Press.

LA 'VOCE' DEI GIOVANI E LE NUOVE POLITICHE SOCIALI: SFIDE E PROSPETTIVE

Arduino Salatin

IUSVE

In questo contributo il termine *voice* viene esplorato in alcune sue importanti implicazioni investendo altresì le politiche sociali e i servizi di *Welfare* (processi dall'alto) insieme ai contesti educativi e alle richieste emergenti dal basso, ad essi più o meno correlate.

La 'voce' è qualcosa che risiede nell'individuo e consente a quell'individuo di partecipare ad una comunità. Essa diventa parte delle azioni per l'inclusione sociale, non senza tuttavia rischi retorici o propagandistici.

In campo europeo, gli Stati membri sono invitati in particolare a promuovere una metodologia che favorisca la partecipazione dei giovani come cittadini e a migliorare le loro opportunità di espressione e di aspirazione. Fino a quando insegnanti, amministratori, responsabili delle politiche e l'opinione pubblica non vedranno che c'è un valore in questo particolare tipo di cambiamento, che consiste nel prestare attenzione, rispondere e seguire la voce degli studenti, non si arriverà molto lontano.

Parole chiave: voce, giovani, cittadinanza, politiche, strutture educative

In this contribution, the term voice is explored in some of its important implications, also investing social policies and welfare services (top-down processes), together with educational contexts and requests emerging from bottom-up, more or less correlated to them. The 'voice' is something which resides in the individual and this process allows individual to participate in a community. It becomes part of the actions for social inclusion without rhetorical or propaganda risks.

In the European context Member States, in particular, are invited to promote a methodology which fosters the participation of young people as citizens and to improve their opportunities for personal exigencies and aspirations. As long as teachers, administrators, policymakers and public opinion will not see that there is a value in this particular type of change, it will not come very far. This change consists in paying attention, answering and following the students' voice.

Keywords: voice, young people, citizenship, policies, educational structures



‘Dar voce ai giovani’ per coinvolgerli e renderli protagonisti della vita sociale è un imperativo molto ricorrente negli auspici degli operatori e nelle politiche sociali, sia a livello nazionale che locale. Dietro a questo condivisibile auspicio si pongono tuttavia molte questioni che riguardano aspetti essenziali del dialogo istituzionale e delle dinamiche sociali, aspetti che ne possono connotare positivamente o negativamente lo sviluppo.

Nel presente contributo vengono ripercorsi brevemente dapprima alcuni elementi semantici relativi al termine ‘voce’ (in inglese *voice*) e al suo utilizzo sia nel campo della ricerca che in quello delle politiche sociali. Tale utilizzo si collega ad altri costrutti particolarmente rilevanti per l’ambito educativo, come ad esempio quello di *agency*, di *capability* e di partecipazione democratica. Successivamente vengono richiamati alcuni esempi riguardanti la declinazione di queste prospettive negli ambienti educativi e nei servizi di *welfare* che hanno come destinatari (o soggetti?) specifici i giovani in determinati contesti sociali e comunitari.

1. Il costrutto di *voice* (‘voce’): alcune implicazioni

Il costrutto di *voice* è diventato ormai un termine largamente utilizzato sia in chiave scientifica che operativa, ma esso rischia di perdere gran parte del suo significato specifico se viene disconnesso dalle diverse fonti teoriche e dalla prassi critica da cui ha avuto origine.

Come suggeriscono alcuni dizionari, la *voice* segnala anzitutto la persona che ha una prospettiva e un’opinione legittime, che ha una presenza e intende giocare un ruolo attivo nelle decisioni e nell’attuazione di determinate pratiche o di determinate politiche. Un ancoraggio importante per una possibile genesi del costrutto si può ritrovare nel lavoro di Albert Otto Hirschman *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States* (1970). Anche se inizialmente concepito per l’ambito dell’economia politica, questo modello offre parecchi spunti di interesse: secondo tale approccio infatti, nei contesti organizzativi o politici, a fronte di una situazione di crisi (ad esempio fenomeni di declino, deterioramento o disaffezione), ciascuno degli attori in gioco può disporre di tre possibili risposte: andarsene (*exit*), protestare (*voice*), ri-affermare la sua appartenenza (*loyalty*). La *voice* è qui intesa essenzialmente come protesta¹ che diventa il comportamento più frequente nel caso di insoddisfazione quando qualcuno partecipi ad organizzazioni o associazioni politiche, sindacali o civiche. In letteratura, il modo in cui la ‘voce’ viene definita viene fatto dipendere dal rapporto esistente tra la *voice* stessa, l’*agency*² o l’*action* della persona (Holdsworth, 2000).

¹ Scrive Hirschman: «Definirò voce un qualsiasi tentativo di cambiare, invece di eludere, uno stato di cose riprovevole, sia sollecitando individualmente o collettivamente il *management* direttamente responsabile, sia appellandosi a un’autorità superiore con l’intenzione di imporre un cambiamento nel management, sia mediante vari tipi di azioni e di proteste, comprese quelle intese a mobilitare l’opinione pubblica» (Hirschman, 1982, p. 31). Secondo Pasquino (2014), Hirschman sembra essere particolarmente interessato ai rapporti fra *exit* e *voice*, fra la defezione e la protesta; inoltre afferma che la lealtà è propedeutica alla voce in quanto: «la lealtà argina l’uscita e attiva la voce» (*ibidem*, 1982, p. 65), anche se – avverte – «la riluttanza a defezionare nonostante il dissenso con l’organizzazione di cui si fa parte è il tratto caratteristico del comportamento lealista» (*ibidem*, 1982, p. 79) ed «è cosa normale che la voce funzioni come uno strumento dei privilegiati e per i privilegiati» (Hirschman, 1987, p. 155).

² Il termine *agency* è molto collegato al «capability approach (CA)» introdotto da Amartya Sen (Sen, 1990) come base concettuale per una nuova idea di economia e giustizia sociale fondata sul concetto di *Informational Basis of the Judgement of Justice* (IBJJ). Il costrutto ha avuto ripresa nell’opera di Martha Nussbaum e si è imposto anche in Italia, ad esempio nella ricerca pedagogica e sociale. Amartya Sen sostiene l’importanza di restituire dignità alla persona e assicurare condizioni di benessere per tutti. Le risorse economiche vanno pertanto considerate anche come strumenti per generare opportunità/capacità della persona, in vista di aiutare a superare le differenze individuali e rispondere a bisogni specifici. Martha Nussbaum insiste sull’eguaglianza tra gli esseri umani, a partire dall’idea che il giusto livello di libertà dipende anche dal grado assegnato dalla comunità umana al rispetto del valore della persona, al rispetto dei suoi diritti civili, politici e sociali.

La 'voce' è qualcosa
che risiede
nell'individuo
e consente a
quell'individuo di
partecipare ad una
comunità

All'interno di contesti definiti come 'democratici', 'avere una voce' – cioè una presenza, un potere e una decisionalità – significa soprattutto avere l'opportunità di esprimersi, di essere ascoltati e presi in considerazione dagli altri e, forse, di avere un'influenza. Come afferma Shannon (1993), «la voce è lo strumento con cui ci facciamo conoscere, nominiamo la nostra esperienza e partecipiamo alle decisioni che influenzano le nostre vite». La 'voce' è quindi qualcosa che risiede nell'individuo e consente a quell'individuo di partecipare ad una comunità; esso si basa sul presupposto di una sorta di «autenticità interiore» che porta a trovare la parola, a parlare per se stessi e a sentirsi ascoltati dagli altri. La voce suggerisce pertanto relazioni: la relazione dell'individuo con il significato della sua esperienza e, quindi, con il linguaggio e la relazione dell'individuo con l'altro. Al termine 'voce' è associato per contrappunto il termine 'silenzio', cioè l'impossibilità di parlare, di farsi sentire e riconoscere. Solo il riconoscimento infatti può favorire anche le 'voci' escluse, messe a tacere e/o subordinate, rispetto alle 'voci dominanti'. Ciò solleva in particolare la questione del ruolo dei meccanismi atti a facilitare la 'voce' dei soggetti che risultano già marginalizzati e/o ignorati: ad esempio, i consigli giovanili e i *forum* giovanili sono usati in molti settori per dare voce ai giovani locali, ma spesso esprimono solo processi formali o attraggono solo i membri più attivi e più abili della comunità. Inoltre, molti schemi di consultazione dei giovani svaniscono a causa del fatto che i giovani, già insicuri e sospettosi dell'autorità, sono costretti ad assumere meccanismi decisionali tipici degli adulti.

2. La 'voce dei giovani'

Sul piano sociale e politico, molti studi e progetti di intervento si sono focalizzati sui giovani in quanto è dimostrato che coinvolgere i giovani e dar loro voce rappresenta un elemento essenziale per un efficace sviluppo organizzativo a livello di comunità e di servizi³.

Nel campo delle politiche giovanili in particolare, il termine *youth voice* si riferisce ad una varietà di prospettive ed esperienze, anche se il significato principale riguarda le idee, opinioni, attitudini, conoscenze e azioni dei giovani come 'corpo collettivo' dotato di diritti e di iniziativa. Inoltre esso è associato ad una pluralità di attività di sviluppo, tra cui il servizio civile, il *service learning*, l'istruzione scolastica e la formazione alla leadership, alla partecipazione e alla democrazia.

La 'voce' dei giovani è legata infatti ai temi del coinvolgimento e della responsabilizzazione: spesso viene evocata nei dibattiti sul livello di partecipazione dei giovani e sui meccanismi di un potere responsabile e/o di condivisione da parte di tutti coloro che hanno un interesse fondamentale nei servizi offerti, nella prospettiva della sussidiarietà⁴.

In chiave metodologica le assunzioni più diffuse concernono il ruolo positivo dei giovani anche sul piano della ricerca sociale: ad esempio, si ritiene che i giovani siano nella posizione migliore per parlare su cosa significa essere giovani, inoltre le opinioni dei giovani sono ritenute significative a causa dell'immediatezza delle loro esperienze. La 'voce'⁵ dei giovani deve essere basata pertanto su queste esperienze che i giovani possono raccontare agli operatori e/o ai professionisti. In tal modo i giovani possono cambiare

3 Cfr. Campbell, S. (1996) *Youth Issues, Youth Voices: A guide for engaging youth and adults in public dialogue and problem-solving*, Washington, DC: Study Circles Resource Center.

4 Cfr. Kellet, M. (18 novembre 2016), *Voice, Participation and Agency*, Oxford Bibliographies, last reviewed.

5 La partecipazione, la voce e l'azione dei bambini e dei giovani costituiscono un tema importante negli studi sull'infanzia emersi negli anni 'novanta e intensificati nel primo decennio del XXI secolo. Le sue origini sono riconducibili ai lavori per la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia del 1989 (Unrcr). La 'voce' è qui intesa come il diritto di esprimere le proprie opinioni liberamente, incluso il diritto ad avere queste opinioni ascoltate (cfr. art. 12 della Convenzione ONU sui diritti dei bambini).

le cose sollevando le loro preoccupazioni e i loro problemi. I giovani hanno tuttavia bisogno di aiuto per articolare efficacemente le loro opinioni. Infine i giovani sono particolarmente efficaci nell'influenzare altri giovani.

Un altro tema riguarda il legame tra i diritti dei giovani e la loro 'voce': esso è alla base dell'azione dei portatori di interessi dei giovani, cioè di coloro che lavorano con loro e/o li rappresentano. Più recentemente, è diventato sempre più di moda collegare l'idea di 'voce' con termini come 'lavorare dal basso verso l'alto', 'partenariato' e 'partecipazione', al fine di descrivere diverse forme di collaborazione tra giovani ed operatori/ professionisti nel settore sociale. Per questo il termine 'voce' è utilizzato in un'ampia varietà di progetti e politiche, dalla difesa dei diritti dei consumatori all'educazione alla cittadinanza⁶.

La 'voce' dei giovani viene sempre più ricercata anche come parte delle azioni per l'inclusione sociale, non senza tuttavia rischi retorici o propagandistici. La questione è infatti se bisogna sostenere i giovani ad esprimere la propria voce direttamente o piuttosto a far sì che siano gli operatori sociali a dar loro ascolto e risposta. Inevitabilmente, al centro di questo dibattito ci sono le questioni del potere e in che modo il potere si interseca e emerge attraverso le posizioni di età, classe sociale, etnia e genere.

3. Un caso empirico: la 'voce' degli studenti

Nei primi anni Novanta, un certo numero di educatori e critici sociali statunitensi notarono l'esclusione delle voci dello studente dalle conversazioni sull'apprendimento, l'insegnamento e l'istruzione. Essi chiesero un ripensamento di questa esclusione iniziando a prendere provvedimenti per correggerlo.

Secondo Alison Cook-Sather⁷, tale ripensamento si è poggiato su due parole-chiave: diritti e rispetto. La prima di queste parole è fondamentale per le convinzioni di ogni nazione che si considera partecipativa. L'affermazione dei diritti degli studenti è una richiesta anzitutto per un cambiamento culturale in grado di superare atteggiamenti e pratiche incentrati sull'adulto, infantilizzanti, verso una cultura che sostiene invece che gli studenti hanno diritto di prendere il loro posto «in qualunque discorso sia essenziale all'azione» e il diritto di avere la loro parte. Allo stesso modo, Levin (1994) ha affermato che se prendiamo sul serio l'idea che gli studenti sono persone, dobbiamo rispettare le loro idee, opinioni e desideri.

C'è ancora un altro termine da considerare: l'ascolto. Il termine ascoltare affiora in vari modi, con diversi tipi ed estensioni della partecipazione, della proprietà e dell'*agency* degli studenti. Esso è la forma più basilare di attenzione alla voce dello studente ed è funzionale allo sviluppo della collaborazione e della *leadership*.

Questi tre termini – diritti, rispetto e ascolto – sono al centro di molte pubblicazioni sull'azione degli studenti, ma sollevano anche domande e preoccupazioni in quanto segnalano possibili cambiamenti nelle dinamiche di potere e nelle pratiche correnti. Una cosa infatti è evocare tali parole ed i loro significati (multipli), un'altra è mettere in atto delle pratiche trasformative reali che richiedono un'adeguata consapevolezza e impegno.

La voce degli studenti è sempre stata identificata come un pilastro per riforme scolastiche riuscite, in quanto i ricercatori, le istituzioni e le organizzazioni di sostegno all'educazione in tutto il mondo hanno visto nell'inclusione degli studenti nei processi di

La 'voce' dei giovani viene sempre più ricercata anche come parte delle azioni per l'inclusione sociale, non senza tuttavia rischi retorici o propagandistici

6 Hadfield, M. – Haw, K. (2001), 'Voice', young people and action research, *Educational Action Research*, 93, pp. 485-502.

7 Cook-Sather, A. (2006), Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform, *Curriculum Inquiry*, 36, 4, pp. 359-390.

riforma una forza vitale.

Le ragioni per questo processo di inclusione degli studenti nei processi decisionali delle istituzioni scolastiche sono molteplici. Vale la pena di citarne almeno due che hanno una evidente valenza educativa:

Tradizionalmente, le nostre scuole concepiscono la democrazia come qualcosa da insegnare, non come qualcosa da praticare

- La partecipazione degli studenti è un'occasione di apprendimento della democrazia. Tradizionalmente, le nostre scuole concepiscono la democrazia come qualcosa da insegnare, non come qualcosa da praticare. Anche se la maggior parte delle scuole include programmi di formazione per «lo sviluppo di cittadini responsabili» (almeno nelle loro dichiarazioni di missione), il coinvolgimento degli studenti nella *governance*, a partire dai rappresentanti di classe e di istituto, è comunemente considerato come qualcosa di periferico e per lo più finalizzato alla gestione di eventi di interesse studentesco, non come un vero esercizio di democrazia partecipativa. Ci sono invece al riguardo evidenze considerevoli che il coinvolgimento e l'impegno degli studenti in una scuola possono essere aumentati se gli studenti sentono di avere una vera 'voce in capitolo'⁸.
- Essa aiuta a sviluppare anche la *leadership* degli studenti. L'unico modo per imparare ad essere un leader è infatti quello di agire concretamente in un ruolo di *leadership*. Da questo punto di vista, occorrerebbe formare gli studenti ad hoc, non solo servirsi di quelli più brillanti e politicamente più esperti, ad esempio attraverso l'attivazione di laboratori di formazione per la *leadership* connessi alle procedure di elezione nei consigli e nelle rappresentanze⁹.

Questa sfida naturalmente è parte della più grande sfida della democrazia: essa dovrebbe essere la premessa per il cambiamento, non solo per la riproduzione dell'esistente. Poiché tuttavia le scuole sono spesso guidate da principi di previsione, controllo e gestione, qualsiasi cosa metta in discussione tali premesse è difficile da realizzare all'interno di contesti educativi formali. Ciò avviene data anche la caratteristica 'inerziale' tipica dei sistemi formativi: essi infatti da un lato per loro natura tendono a perpetuare modelli curriculari, pedagogici e forme organizzative consolidate, dall'altro subiscono le pressioni degli interessi conflittuali di politici, sindacati, elettori, genitori, imprese ed altri *stakeholders*. Pertanto fino a quando insegnanti, amministratori, responsabili delle politiche e l'opinione pubblica non vedranno che c'è un valore in questo particolare tipo di cambiamento, che consiste nel prestare attenzione, rispondere e seguire la voce degli studenti, non si arriverà molto lontano.

Fino a quando insegnanti, amministratori, responsabili delle politiche e l'opinione pubblica non vedranno che c'è un valore nel prestare attenzione, rispondere e seguire la voce degli studenti, non si arriverà molto lontano.

4. La 'partecipazione' dei giovani tra retorica e nuovi modelli di Governance delle istituzioni e dei servizi educativi e sociali.

Molti studiosi hanno evidenziato anche le implicazioni potenzialmente negative generate dall'approccio di *voice*. Una di queste è l'uso retorico che ne viene fatto a livello politico.

Un primo esempio da segnalare è quello della retorica sulla 'partecipazione' degli stu-

⁸ Cfr. Brasof, M. (2015), *Student Voice and School Governance: Distributing Leadership to Youth and Adults*, London, Routledge Research in Educational Leadership. L'autore sostiene che, «while student voice has been well-defined in research, how to sustain youth-adult leadership work is less understood. Students are rarely invited to lead school reform efforts, and when they are, their voice is silenced by the structural arrangements and socio-cultural conditions found in schools».

⁹ Qualcosa si sta facendo nella scuola italiana come dimostra ad esempio la diffusione di strumenti relativi alla tutela dei 'diritti e doveri' degli studenti. L'ultimo caso di decretazione (in questo caso da parte del MIUR) riguarda la 'Carta dei diritti e dei doveri degli studenti e delle studentesse in alternanza scuola-lavoro' (2017).

denti, oggi molto diffusa nella scuola¹⁰. In realtà, è piuttosto raro che gli studenti siano veramente inclusi nel processo decisionale a livello scolastico (come del resto capita anche – in molti paesi – per i genitori).

Ciò ripropone un nodo essenziale: in che misura la scuola è realmente fatta (pensata e gestita) solo *per* gli studenti o anche *con* e *da* loro?

Nei sistemi di istruzione obbligatoria è piuttosto difficile tuttavia assumere questo criterio orientativo e attivare riforme coerenti e di largo respiro implicanti una effettiva partecipazione di coloro che ne sono ‘beneficiari’¹¹.

Non mancano tuttavia modelli ed esperienze che contrastano tale deriva. In questa sede ne evochiamo un paio che sono state oggetto di ricerche, di politiche e di interventi anche in Italia: l’approccio dell’auto-organizzazione e il *Capability Approach*.

4.1. La prospettiva dell’auto-organizzazione

Charles Fadel, fondatore del *Center for Curriculum Redesign* di Boston (USA)¹², sostiene che i curricoli del XXI secolo devono essere radicalmente ri-definiti in termini di profondità e di versatilità. In tale ri-definizione viene evocata in particolare la promozione delle ‘qualità personali’ (*characters qualities*), tra cui la consapevolezza (*mindfulness*), la curiosità, il coraggio, la resilienza, l’*ethos* e la *leadership*. Ciò richiede a sua volta di allenare i giovani al meta-apprendimento, inteso non solo come sul piano cognitivo, ma anche su quello dell’interiorizzazione di una visione evolutiva delle proprie capacità.

Chi decide e fa questo? Molto si gioca a livello di micro-sistemi, nelle singole scuole. Il che porta ad incrociare il tema dell’auto-organizzazione e dei processi ad essa associati.

In una recente ricerca condotta nel sistema scolastico a livello nazionale ed europeo, De Toni e De Marchi (2018) hanno studiato tali processi a partire da una serie di casi reali indagati secondo un *framework* specifico mutuato dalle scienze della complessità¹³.

Gli autori sostengono anzitutto che «l’auto-organizzazione per affermarsi ha bisogno di energia. L’auto-organizzazione non ha luogo se non vi è un flusso continuo di energia dall’esterno verso l’interno del sistema. L’energia esterna è necessaria affinché i sistemi complessi adattativi – come le scuole e le classi – si auto-organizzino [...]. La scuola muta se i suoi attori la spingono dal basso verso nuove attività, portano nuove sfide e obiettivi all’attenzione di tutti, formano e rompono connessioni all’interno e all’esterno». L’esperienza ci dice tuttavia che tale energia ‘interna’ non è in sé autofertilizzante (come in certi reattori nucleari), ma richiede anche un’«energia esterna»: chi assicura però tale energia?

Si tratta di un punto nodale che attiene in particolare al ruolo delle *policy* scolastiche e della *governance*. Qui ritorna un tema già evocato a proposito del rapporto tra *voice* e potere.

Il tema del potere da un lato rinvia a questioni relevantissime (che non è possibile sfiorare in questa sede)¹⁴, dall’altro lato segnala le implicazioni che le innovazioni e le

10 Cfr. Fielding M. (2001), *Beyond the Rhetoric of Student Voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?*, *Forum*, 43, n. 2.

11 Charles Fadel paragona questa situazione ad una superpetroliera che è molto potente, ma difficile da muovere. Nella maggior parte dei casi nuovi obiettivi e contenuti vengono inseriti in curricoli già stracarichi che contribuiscono a stressare ulteriormente sia gli insegnanti che gli studenti. Inoltre la gran parte dell’attenzione è concentrata più sul ‘come’ che sul ‘che cosa’ e ciò lascia sullo sfondo una reale innovazione del curricolo (cfr. *Education a quattro dimensioni per il ventunesimo secolo*, paper, intervento convegno ADI, 2017).

12 È autore, con Bernie Trilling, del *best-seller 21st Century Skills*, Wiley, 2009. Cfr. www.curriculumredesign.org.

13 In particolare sono stati approfonditi quattordici casi di scuole italiane ed estere.

14 Basti segnalare, solo per fare un esempio, il dibattito suscitato dalle riflessioni contenute nell’opera

trasformazioni organizzative hanno sia sul piano culturale (in particolare etico e antropologico), sia sulle singole persone.

Secondo De Toni e De Marchi infatti, «il passo concettuale fondamentale per vincere le resistenze provenienti dall'alto è capire che auto-organizzazione non implica perdita di potere. Il potere è come la conoscenza: può essere duplicato. La concettualizzazione del potere come entità a somma non-zero è il passo critico per giungere a capire l'essenza dell'*empowerment* e la gestione dei sistemi a molte menti. *L'empowerment* non è abdicazione di potere, né condivisione di potere. È duplicazione di potere».

4.2. La prospettiva del *Capability Approach* e le nuove politiche educative europee per i giovani

Il *Capability Approach*¹⁵ è stato concepito soprattutto in relazione al superamento della disuguaglianza, alla promozione della partecipazione e all'innovazione sociale¹⁶.

Nella ricerca educativa, questo approccio rappresenta un ambito di riflessione particolarmente interessante in quanto concepisce le capacità personali come parti costitutive dello sviluppo economico e della qualità della vita. «Esso infatti non solo fa coincidere l'indice della qualità della vita e del benessere oggettivo con l'idea dello sviluppo, dell'espansione e del funzionamento delle abilità dell'uomo (la capacità di prendere parte alla vita politica, portare avanti transazioni economiche, vivere fino ad un'età avanzata) ma, oltre a ciò, intende contrastare i criteri posti dalla teoria dell'utilitarismo, in base ai quali il grado di benessere economico e sociale deriva unicamente dalla soddisfazione soggettiva legata all'appagamento dei desideri, della felicità o delle preferenze di vita di ognuno»¹⁷.

In campo europeo, ciò ha portato anche a concepire ad esempio metodologie innovative di 'partecipazione deliberativa' che riunisce le parti interessate al processo decisionale delle politiche stesse e in cui le esperienze, le idee, le aspirazioni e le voci dei giovani (destinatari delle politiche) sono incluse nei processi di definizione di tali politiche. Gli Stati membri sono invitati in particolare a promuovere una metodologia che favorisca la partecipazione dei giovani come cittadini e a migliorare le loro opportunità di espressione e di aspirazione. In tal modo è possibile riconciliare la crescita economica e la crescita individuale attraverso processi di nuova socialità, al fine di superare i problemi legati all'esclusione sociale ed educativa.

La strategia Europa 2020 e la sua iniziativa Youth on the Move sono un esempio di tale strategia trasversale basata sulla cooperazione tra i giovani, i responsabili delle politiche e gli altri *stakeholders*, a livello europeo, nazionale, regionale e locale, in quanto tutti interessati a creare le migliori condizioni per dare voce ai giovani e alle loro aspirazioni e necessità.

Un elemento interessante è che, nell'ambito di tale iniziativa, è stata enfatizzata anche la valenza comunitaria di questi processi, in particolare per quanto riguarda il ruolo delle comunità locali. In quest'ottica, si stanno diffondendo modelli di intervento partecipativi specifici, come ad esempio quello denominato «sviluppo guidato dalla comuni-

In campo europeo gli Stati membri sono invitati in particolare a promuovere una metodologia che favorisca la partecipazione dei giovani come cittadini e a migliorare le loro opportunità di espressione e di aspirazione

postuma di Beck, U. (2017), *La metamorfosi del mondo*, Roma-Bari, Laterza, in cui viene proposta tra l'altro una problematizzazione delle «costanti antropologiche» che finora hanno guidato l'interpretazione del cambiamento e il gioco del potere.

15 Eqdell, V. – Graham, E. (2017), A Capability Approach to Unemployed Young People's Voice and Agency in the Development and Implementation of Employment Activation Policies, *Social policy and administration*, 51, n. 7.

16 Project 'Social Innovation - Empowering the Young (SocIEtY) for the Common Good', Periodic Report Summary 2, paper, 2016, Bielefeld.

17 Cfr. Gargiulo Labriola, A. (2013), Il diritto all'educazione e il 'capability approach': una nuova prospettiva di ricerca pedagogica, *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, p. 207.

tà» (*Community-driven development, CDD*)¹⁸. Si tratta di un paradigma di sviluppo che sostiene la partecipazione e l'*empowerment* della comunità locale: esso è stato mutuato da una strategia operativa elaborata della Banca Mondiale negli ultimi decenni proprio sulla scorta del *Capability Approach* con cui il CDD ha in comune la valorizzazione dell'*agency*, dell'*empowerment* e dello sviluppo inclusivo.

4.3. Verso nuove forme di Agency: il caso delle politiche del lavoro

Il *Capability Approach* è stato proposto anche come quadro alternativo per attivare nuove politiche per l'occupazione giovanile.

L'ottica in questo caso è quella di puntare a ciò che le persone possono fare piuttosto che su ciò che solitamente fanno, potenziando la loro libertà di scelta. Nell'applicare tale approccio, in molti paesi europei è stata richiamata l'attenzione anzitutto sulla necessità – per chi cerca lavoro – di 'avere voce' nella progettazione e nell'attuazione dei programmi di attivazione dell'occupazione.

La transizione tra scuola e vita professionale è infatti uno dei periodi più impegnativi per i giovani¹⁹. In particolare, a causa dei cambiamenti nel mercato del lavoro e nelle strutture educative ed economiche, il significato del lavoro ha subito una profonda trasformazione che ha messo in discussione i paradigmi tradizionali di senso. La società odierna comporta inoltre una più forte dipendenza degli individui dai mercati istituzionali del lavoro e dallo Stato sociale (Giddens 1991, Beck 1992). Questa dipendenza porta certamente nuove opportunità, collegate alle misure di sicurezza sociale e di *welfare*, ma anche nuovi tipi di rischi per il protagonismo e la partecipazione dei giovani. In particolare, le politiche e le istituzioni sociali sono portate a modellare i corsi di vita fornendo norme e requisiti per la loro realizzazione e limitandone i margini di autonomia reale. In tale scenario, le politiche attive del mercato del lavoro in molti paesi hanno introdotto, in nome dell'efficienza, nuove modalità di gestione della disoccupazione, ad esempio attraverso misure di integrazione e/o di sanzione, al fine di attivare il più possibile i beneficiari in cambio della promessa di una serie di vantaggi; i giovani disoccupati sono stati così resi responsabili direttamente della ricerca della partecipazione al mercato del lavoro e della prevenzione della disoccupazione.

Le implicazioni di queste politiche sui processi di responsabilizzazione degli individui e della sfera privata sono tuttavia molto forti, in quanto esse producono *discorsi dominanti* con connotazioni notevolmente normative.

Nel contesto istituzionale determinato da approcci di questo tipo, mentre l'obiettivo dichiarato è la riduzione dei livelli di disoccupazione e il rapido reinserimento nel mercato del lavoro, l'effetto reale lascia sullo sfondo le questioni di giustizia sociale e di benessere dei beneficiari.

Come si può intuire, la prospettiva offerta dal *Capability Approach* così come quello dell'auto-organizzazione rappresentano, al contrario, strumenti per identificare e prevenire le possibili insidie di queste politiche, in quanto essi si concentrano sulla reale libertà di azione delle organizzazioni e/o su quella degli individui di esprimere la propria progettualità, condurre la propria vita e espandere capacità e talenti. E di questo hanno certamente più bisogno i giovani.

A causa dei cambiamenti nel mercato del lavoro e nelle strutture educative ed economiche, il significato del lavoro ha subito una profonda trasformazione che ha messo in discussione i paradigmi tradizionali di senso

18 Cfr. Trang Pham (2018), The Capability Approach and Evaluation of Community-Driven Development Programs, *Journal of Human Development and Capabilities*, 19, pp. 166-180.

19 Cfr. Virva Leppänen (2014), *The Activating Role of Welfare Institutions and the Voices of the Youth in Transition from School to Work*, paper, ITN – "EDUWEL" at the HES-SO – Switzerland.

Bibliografia

- Beck, U. (2016), *The Metamorphosis of the World*, Cambridge, Polity Press, trad. it. di Cupellaro, M. (2017), *La metamorfosi del mondo*, Bari- Roma, Laterza.
- Brasof, M. (2015), Student Voice and School Governance: Distributing Leadership to Youth and Adults, in *Educational Leadership*, London, Routledge.
- Cook-Sather, A. (2006), Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform, *Curriculum Inquiry*, 36, 4, pp. 359-390.
- De Toni, A. – De Marchi, S. (2018), *Scuole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi*, Milano, Rizzoli.
- Fielding, M. (2001), Beyond the Rhetoric of Student Voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?, *Forum*, 43, n. 2.
- Gargiuolo Labriola, A. (2013), Il diritto all'educazione e il 'Capability Approach': una nuova prospettiva di ricerca pedagogica, *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, p. 207.
- Hadfield, M. – Haw, K. (2001), 'Voice', young people and action research, *Educational Action Research*, 93, pp. 485-502.
- Hirschman, A.O. (1970), *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., trad. it. di Trevisan, L. (1982), *Lealtà, defezione, protesta. Rimedi alla crisi delle imprese dei partiti dello Stato*, Milano, Bompiani.
- Id. (1987), *L'economia politica come scienza morale e sociale*, trad. it. di Berti, L., Napoli, Liguori.
- Levin, B. (1994), Educational reform and the treatment of students in schools. *Journal of Educational Thought*, 28, 1, 88-101.
- Nussbaum, M. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, trad. it. di Greblo, E., Bologna, Il Mulino.
- Pasquino, G. (2014), Hirschman politologo (per necessità e virtù), *Moneta e Credito*, 67, n. 266, pp. 167-189.
- Sen, A.K. (1990), *Individual Freedom as a Social Commitment*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, trad. it. di Scarpa, C., Crespi, F. (2011), *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Trang Pham, (2018), The Capability Approach and Evaluation of Community, - Driven Development Programs, *Journal of Human Development and Capabilities*, 19, pp. 166-180.



LA FIDUCIA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Roberto Albarea

IUSVE

Questo contributo vuole offrire una panoramica riguardante lo sviluppo del senso di fiducia nei contesti educativi. La fiducia si costruisce in modo graduale soprattutto attraverso la relazione educativa, la quale comunque implica il rispetto delle regole, la cura educativa e il dialogo. Emerge qui, come elemento fondamentale, la testimonianza dell'educatore che comunica, interagisce ed educa attraverso la sua persona. Ogni educatore è anche un insegnante, ma deve equilibrare (in dinamica antinomia) il versante dell'apprendimento delle discipline e quello della formazione dell'identità del soggetto che si forma. Viene esplorata la dimensione dell'ascolto e sono esposti alcuni accorgimenti attinenti l'autoformazione guidata, sottolineando la valenza positiva della narrazione.

Parole chiave: fiducia, relazione educativa, ascolto, narrazione

This contribution intends to offer an outline regarding the development of the sense of confidence in the educational contexts. The confidence develops in a gradual way through the educational relationship, especially. It implies the respect of rules, the educational care and dialogue. As fundamental element, emerges here the lived experience of educator who communicates, interacts and educates through his/her person. Every educator is a teacher too, but he/she has to balance, on the one hand, the learning of disciplines, on the other, the process of shaping identity (in a dynamic antinomy). The article explores the dimension concerning listening and exposes some indications which concern the self-education, underlining the positive importance of narration.

Keywords: confidence, educational relationship, listening, narration.



«Una persona non raggiunge la sua piena maturità se non nel momento in cui sceglie qualcosa, cui restar fedele, che valga più della vita».
E. Mounier

1. Lessico, per iniziare

Fiducia s. f. [dal lat. *fiducia*, der. di *fidere* «fidare, confidare»] (pl., raro, *-cie*). Atteggiamento, verso altri o verso se stessi, che risulta da una valutazione positiva di fatti, circostanze, relazioni, per cui si confida nelle altrui o proprie possibilità, e che generalmente produce un sentimento di sicurezza e tranquillità.

Fiducia in Dio, negli uomini, nella fraternità umana, nella scienza, nel progresso sociale; fiducia negli altri e nel prossimo.

Fiducia in se stessi, fiducia di riuscire; fiducia nella propria stella, nelle proprie forze;

Fiducia come attestato di una prova (mettersi alla prova).

Fiducia: ispirare fiducia da parte dell'insegnante (autovalutazione).

Fiducia: si riferisce a persone fidate a cui si ricorre in cose delicate e d'importanza; come il genitore, l'insegnante, l'educatore, l'allenatore sportivo, il medico, l'avvocato, ecc.

2. Il luogo della fiducia: la relazione educativa

La relazione educativa si sviluppa attraverso due versanti: il versante delle competenze (competenze professionali) e il versante della formazione: questa si rifà alla personalità dell'educatore, al suo modo di essere, al suo modo di relazionarsi e di testimoniare le cose in cui crede.

Il *trait d'union* tra i due versanti è costituito dall'ascolto: nel senso di saper osservare, accogliere, comprendere, con *congruenza*, con tutto se stesso, come dice Carl Rogers¹, non solo il capire, circoscritto alla sfera razionale.

La relazione educativa è anche una sorta di relazione di aiuto, espressione di attenzione ed intervento, oltre che di accoglienza e di ascolto².

Cos'è la relazione educativa?

La relazione educativa è una relazione asimmetrica, è una relazione di potere, come dice Foucault³.

Attraverso di essa si esercita, di fatto, un certo potere, una certa autorevolezza: i bambini e i ragazzi infatti cercano figure di riferimento e non pseudoamici; nella relazione educativa è giusto che si assuma il ruolo di adulto. Sbagliano gli adulti che si pongono come amici mentre devono lasciare che ogni ragazzo o giovane si faccia i propri amici tra i coetanei, tra il gruppo di pari, come diceva Jean Piaget.

Ma il potere esercitato nella relazione educativa è un potere di servizio, non un potere che subordina: esistono quattro condizioni perché la relazione educativa, asimmetrica e di potere eviti la coercizione e non diventi uno stato di dominio:

- La presenza delle regole del diritto (rispetto, chiarezza e coerenza/congruenza);

La relazione educativa è anche una sorta di relazione di aiuto, espressione di attenzione ed intervento, oltre che di accoglienza e di ascolto

¹ Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill Publishing Company, trad. it. di Tettucci R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti.

² Canevaro, A. - Chierregatti, A. (2003), *La relazione d'aiuto*, Roma, Carocci.

³ Foucault, M. (1998). *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*. In M. Foucault, *Archivio Foucault 3. Interventi, colloqui, interviste, 1978-1985* (pp. 273-294), a cura di P. Rovatti e D. Borca, Milano, Feltrinelli, pp. 291-292.

- La gestione delle regole, viste più nello spirito (nel messaggio che danno) più che alla lettera, la quale può sfociare in una rigidità mentale;
- Etica personale dell'educatore, che va testimoniata (l'adulto è un modello);
- Pratica di sé e pratica di libertà (possibilità di sbagliare, di ricercare, ecc.).

Se si rispettano queste condizioni la relazione educativa, all'inizio una relazione tra disuguali, può e deve evolversi verso una relazione sempre meno asimmetrica, che diventa una relazione tra diversi⁴.

Detto questo, è evidente come la relazione educativa sia una relazione sostenibile⁵: si potrebbe dire che ambedue i poli della relazione si esercitano nei rispettivi giochi di relazione, ambedue giochi strategici di potere e di libertà, riservandosi, per ciascuno degli interlocutori, ambiti e margini di discussione, in un procedere segnato dalla gradualità e dal senso dei rispettivi limiti.

Come si colloca l'obbedienza in questo quadro? Per chi scrive, ci sono vari tipi di obbedienza: c'è l'obbedienza che si segue (in senso negativo) per abitudine, per pigrizia, per paura, per affetto e ricatto affettivo, per opportunismo o per interesse; e c'è l'obbedienza intesa quale forma di congruenza agli ideali, alle regole, una obbedienza in senso positivo.

Ma c'è da dire inoltre che tra l'obbedienza e la libertà esiste una tensione continua, una sorta di antinomia: saperle rispettare e poi scegliere il comportamento 'giusto' a seconda delle situazioni (qui sta lo spirito delle regole). Si tratta del dramma vissuto da Antigone. Il mito racconta di Antigone, quale eroina che obbedisce ai valori della sua coscienza, espressione della legge naturale insita in ogni essere umano (seppellendo con pietas i fratelli che si sono uccisi in duello, contro il volere sancito da Creonte, il re di Tebe, la cui regola richiede di lasciare i corpi in pasto agli avvoltoi) rispetto all'obbedienza sancita dalle leggi dello Stato⁶. Anche don Lorenzo Milani aveva scritto: *L'obbedienza non è più una virtù*, a proposito degli obiettori di coscienza (quelli veri).

3. Rispetto delle regole e testimonianza dell'educatore

Le regole vanno testimoniate continuamente dall'educatore: la relazione educativa (dinamica) si basa sulle regole testimoniate, nell'antinomia tra rigore e comprensione.

Le regole vanno testimoniate continuamente dall'educatore: la relazione educativa (dinamica) si basa sulle regole testimoniate, nell'antinomia tra rigore e comprensione. Ma le regole vanno usate più nello spirito che le animano («il sabato per l'uomo, non l'uomo per il sabato»), così da giungere ad una sorta di gestione consapevole, critica, contestuale e sostenibile delle regole stesse.

Così, a livello della conduzione educativa di una classe o di un gruppo, occorre tenere a mente (meglio se segnate in un cartellone ben visibile) le regole e le loro conseguenze, i valori insomma cui riferirsi.

Una piccola nota autobiografica

Quando lo scrivente era maestro elementare, aveva avuto l'idea (che si è rivelata efficace) di scrivere su un cartellone in classe le regole imprescindibili da rispettare, che andavano «dal dire sempre la verità», «dal discutere insieme se c'erano incomprensioni

4 Iacono, A. M. (2000), *Autonomia, potere, minorità*, Milano, Feltrinelli, p. 37.

5 Albarea, R. (2006), *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*, in *Sostenibilità in educazione*, a cura di Albarea, R. - Burelli, A., Udine, Forum, p. 67 e ss.

6 Maritain, J. (1942), *Les droit de l'homme et la loi naturelle*, New York, Editions de la Maison Française, trad. it. di Usellini, G. (1977), *I diritti dell'uomo e la legge naturale*, Milano, Vita e pensiero.

o bisticci tra i bambini e i ragazzi, e trovarne le ragioni per risolverli», al ricorrere al maestro se si verificavano problemi di qualsiasi natura, «all'essere puntuali e coerenti» con le cose che si decidevano di fare, e così via. Una sorta di educazione morale, esercitata quotidianamente e interiorizzata. Diciamo che queste regole occupavano circa il 30% dei principi che si dovevano rispettare (in primo luogo dal maestro) e poi il restante 70% era oggetto di discussione in classe (e di variazione, se non andava bene) così da esserne negoziate, come dice Bruner.

Si deve dire che questo era possibile costruendo una sorta di clima comprensivo e sereno, basato sul dialogo, dove esistevano certamente atteggiamenti severi, ma essi erano in qualche modo temperati dall'umorismo, dall'affetto, dall'ironia, da una certa dimensione scherzosa.

Il conflitto, se gestito in senso educativo, può essere un fattore positivo e comunque ineliminabile nella relazione educativa. Qui ci si appella allo stile educativo del docente (altrove si è parlato di *creatività sostenibile*)⁷, il quale deve 'tirar fuori' alcune doti personali, quali l'ironia, la *dolce follia*, ossia l'umorismo⁸, la creatività, la capacità di osservazione e il senso di autocritica, anche per sopportare e gestire la frustrazione nella relazione educativa⁹.

4. Cura educativa e dialogo

Cura educativa significa, per l'adulto educatore, essere presenti, più in maniera indiretta che diretta (seguendo la lezione di Rousseau, ne *L'Emilio o dell'educazione*), essere punti di riferimento, testimoni di regole, esperienze, emozioni, senza essere invadenti e limitarsi con una presenza sostenibile, e non eccessiva. Ciò è da evitare, come è da evitare il suo opposto: l'indifferenza, seguendo una sorta di *livello soglia* (né troppo invadente né troppo distaccato).

Sono le antinomie dell'educare¹⁰.

Il bambino o il giovane deve saper esplicitare la consapevolezza e saper avere la capacità di richiedere la presenza e/o l'aiuto di un adulto (questo lo potrà esprimere esplicitamente ma, talvolta, si chiede al 'fiuto' sostenibile dell'educatore sentire la richiesta implicita); l'adulto allora è pronto, sempre disponibile, ad ascoltare ed essere presente. È qui che si crea la fiducia.

Significa anche separare i bisogni autentici dai desideri: i bisogni permangono i desideri variano. In questo discernimento occorre un lavoro di auto-osservazione (per i bambini), di esegesi del sé (per gli adolescenti, i giovani, gli adulti)¹¹.

La cura educativa, ma tutto il clima che si verifica in un gruppo o in una classe, segnati dalla relazione educativa, può diventare un «dono leggero»¹² ciò che non si impone.

Il dialogo è alla base della relazione interpersonale ed esprime il senso implicito della cura educativa.

La sostanza del dialogo è quella di mantenere un contatto, una sintonia, il dialogo è

Qui ci si appella allo stile educativo del docente, il quale deve 'tirar fuori' alcune doti personali, quali l'ironia, la dolce follia, ossia l'umorismo, la creatività, la capacità di osservazione e il senso di autocritica

7 Albarea, R., [2013], Sostenibilità in educazione. Uno stile personale ed educativo, *IUSVEducation*, n. 3, pp. 34-42.: cfr. anche Albarea, *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa...*, cit. pp. 81-91;

8 Fry, W., F. (1963), *Sweet Madness. A Study of Humour*, London and New Brunswick (USA), Transaction Publishers, a cura e trad. it. di Zoletto, D. [2001], *Una dolce follia. L'umorismo e i suoi paradossi*, Milano, Raffaello Cortina.

9 Albarea, R. [2011], Sostenibilità narrativa e dinamiche relazionali nei processi formativi. Un terreno di costruzione di significati condivisi, *Orientamenti pedagogici*, vol. 58, n.1 [343], pp. 9-22.

10 Albarea, R. [2014], *Contributi pedagogici alla psicologia dell'educazione. Schemi e testi*, Limena (PD), Libreriauniversitaria.it, pp. 25-26.

11 Albarea, R., [2008], *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*, Pisa, ETS, p. 42 e ss.; Foucault, M. [2001], *L'ermeneutica del soggetto. Cours au Collège de France*. [1981-1982], Paris, Gallimard, a cura di Bertani, M. [2003]. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France* (1981-1982), Milano, Feltrinelli, pp. 40-76.

12 Canevaro, Chiergatti, *La relazione d'aiuto*, cit., p. 58.

indirizzato a circoscrivere un problema, l'oggetto della conoscenza, a risvegliare una certa curiosità, a superare la mera curiosità spontanea che, da dialogo vacuo, si trasforma in rigore metodologico, coscienza critica, atta a trascendere la propria esperienza personale. Si tratta di sapersi concentrare e superare quegli elementi che impediscono il procedere (sono i cosiddetti detrattori) in vista di obiettivi significativi: il dialogo è anche produttivo di intenzioni e progettualità. Si tratta, insomma, della curiosità *epistemologica*, già indicata da Freire e Macedo¹³.

Tutto il contrario della chiacchera. La parola, da questo punto di vista, diventa qualcosa da esplorare e su cui riflettere: gli accenni nuovamente a Paulo Freire¹⁴ e a Don Lorenzo Milani¹⁵ sono doverosi.

5. L'ascolto

Per generare fiducia, la relazione educativa deve poter svilupparsi attraverso l'ascolto, in senso più completo.

Si tratta di un processo, ben sottolineato da Lévi Strauss, fatto di pause, di attese deluse e/o ricompensate, di sussulti, di attenzioni diversificate; si tratta della relazione interpersonale e della conoscenza attraverso l'alterità. Emmanuel Lévinas¹⁶ filosofo ebreo lituano, introduce il tema dell'etica del volto e della sua irriducibile alterità: il volto come presenza del prossimo, il volto che sta dinanzi come apertura e accoglienza. Traspone qui l'etica del volto, dell'estraneità, come prossimo e come Dio. Il volto che sta dinanzi è apertura: rende possibile pensare il *Totalmente Altro*. Pensare, a partire dalla traccia udibile nel volto dell'altro nella cui nudità risplende la traccia di Dio, è possibile solo nel rispetto della sua alterità, della sua solitudine, del suo mistero.

Ma la cosa è ancora più sottile: nell'*autoformazione*¹⁷ nel percorso della propria esegesi del sé per far emergere la propria ermeneutica interiore¹⁸ il soggetto scopre gradatamente la propria alterità, la propria estraneità: *ognuno scopre di essere straniero a se stesso*. Infatti l'essere accolto come *altro* riattiva la nostalgia di ciò che si è temporaneamente (o definitivamente?) perduto, ma anche di ciò che è primario ed arcaico: la sicurezza, il calore del rifugio, l'accoglienza dei sentimenti, lo sguardo dell'amico o della madre. Come sottolinea Alain Montandon¹⁹ al desiderio dell'essere accolto ed ascoltato (come nell'Odissea quando Ulisse arriva alla reggia di Alcino) si aggiunge il desiderio del ricevere, ma anche il desiderio del dare e del produrre: infatti: «La gioia dell'accoglienza non può esserci in un mondo immobile, senza né passato né memoria, cioè in un mondo senza condivisione, che si oppone alla circolazione e alla comunicazione, alla distribuzione generosa, uguale e reciproca. Cadere nelle mani di Circe significa accettare il ripiegamento su di sé, il colloquio intimo egoistico di due amanti dimentichi del mondo e degli altri»²⁰. In altre parole, continua acutamente Montandon (e qui sta il core della questione), «[...] bisogna che l'uomo scopra il proprio esilio, che assuma il fatto di

Pensare, a partire dalla traccia udibile nel volto dell'altro nella cui nudità risplende la traccia di Dio, è possibile solo nel rispetto della sua alterità, della sua solitudine, del suo mistero.

13 Freire, P. - Macedo, D.P. (1995). A Dialogue: Culture, Language and Race, *Harvard Educational Review*, n. 3, pp. 377-402.

14 Freire, P. (1967), *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, a cura di Bimbi, L. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori.

15 Milani, L. (1970), *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano, Mondadori.

16 Lévinas, E. (2001), *Le visage de l'autre*, Paris, Seuil, trad. it. di Bianchi A. (2010), *La violenza del volto*, Brescia, Morcelliana.

17 Guardini, R. (1985), *Briefe über Selbstbildung*, Mainz, M. Grünewald, trad. it. di Oberti, E., (1994), Brescia, Morcelliana.

18 Vecchiet, C. (2015), «Uomini e donne per gli altri». Fondamenti e prospettive del paradigma pedagogico ignaziano, *IUSVEducation*, n. 5, pp. 156-181.

19 Montandon, A. (2002), *Désirs d'hospitalité. De Homère à Kafka*, Paris, PUF, trad. it di Ricci M.T., (2004) *Elogio dell'ospitalità. Storia di un "rito" da Omero a Kafka*, Roma, Salerno Ed.

20 Ivi, p. 29.

essere estraneo a se stesso, di essere uno straniero, cioè qualcuno che non ha casa propria per offrire ospitalità. Comprendere questa differenza, questa distanza che il gioco delle luci e delle tenebre rappresenta è la condizione a *priori* dell'atto di ospitalità»²¹. Il dentro è anche l'esterno dell'uomo.

In questo modo il sentimento di fiducia non si realizza solo nell'incontro con l'altro ma anche attraverso lo sguardo su se stesso.

Desiderio d'essere accolto, nostalgia e memoria, e coscienza del proprio esilio, si trasformano in architetture formative in cui ognuno può costruire la propria intimità, sentirsi (temporaneamente) 'a casa propria': si tratta di 'abitare se stessi', essere ospite e ospitato allo stesso tempo, e ciò attraverso parole, racconti e riflessioni, versi, lungometraggi, immagini, che esplorano un tipo di nostalgia che è narrazione.

«Nell'itinerario o nell'incoerenza di ogni esperienza personale [leggi: incontro ed ascolto], ogni istante di verità, esperienza affettiva, delucidazione intellettuale, incontro con qualcuno, perderebbe il suo significato se non fosse ricollegato ad altri e in definitiva all'Altro. Non ha senso se non nella misura in cui è inconcepibile senza altri momenti, senza altri incontri»²².

Secondo Chenu, riprendendo le osservazioni/meditazioni di Lévinas, questa alterità del volto coniuga *altezza* ed *abbassamento*. L'altezza è quella del signore che comanda, del maestro che insegna e assegna il compito, dell'insegnante che misura e valuta. L'andare da una persona all'altra non è mai andare dall'uguale al medesimo. L'abbassamento è quella del povero, dello straniero, del bambino che fa domande e di chi chiede l'elemosina. Tutt'a un tratto l'alterità è sinonimo di nudità.

Continua Chenu, nella stessa pagina: «È solamente a partire dall'altro che mi scopro nella mia responsabilità e nella mia vulnerabilità. La differenza percepita, infatti, si vede, nella non-indifferenza»²³. Per chi scrive, responsabilità vuol dire riappropriarsi della propria identità (in azione); la vulnerabilità, d'altro canto, spezza la padronanza dell'io, costringe la persona a riequilibrarsi in una continua ermeneutica interiore. La presenza dell'alterità, dentro e fuori di noi, conduce a ad una relazione interpersonale asimmetrica (come si è detto in precedenza); ogni relazione educativa è una relazione di potere (tra chi sa e può e chi non sa e non può) ma è eticamente importante che questa relazione si ricomponga gradatamente a livello oggettivo (contestuale) e soggettivo (personale), in modo che la relazione interpersonale ed educativa si trasformi da un rapporto tra disuguali ad un incontro e ad una comunicazione tra *diversi*.

Per l'antropologa bengalese Spivak²⁴ l'alterità rappresenta qualcosa di non riducibile, di non incorporabile, in caso contrario si otterrebbe il risultato di metterla a tacere, addomesticandola e privandola della sua forza critica; mentre invece occorre lasciarla agire anche nella sua provocatorietà, nella sua contraddizione produttiva, senza tentare di sistematizzarla, così impoverendola. Per questo si parla di «un'etica dell'alterità». Per il cristiano e per chi si ispira ai principi del cristianesimo e del Vangelo, occorre mantenere una certa disponibilità di cuore, senza dimenticare, qualunque cosa faccia, che è cristiano. In altri termini è importante che lo spirito del Vangelo si irradi in lui ed egli possa portarne testimonianza, non predicandolo ma vivendolo. E infatti, da parte sua, Jacques Maritain²⁵ afferma: «E ciò può essere fatto anche senza bisogno che l'educatore pensi di *esercitare un apostolato*, anzi, *meno ci penserà e meglio sarà*». Il veicolo

Desiderio d'essere accolto, nostalgia e memoria, e coscienza del proprio esilio, si trasformano in architetture formative in cui ognuno può costruire la propria intimità

Per chi scrive, responsabilità vuol dire riappropriarsi della propria identità (in azione)

21 *Ivi*, p. 171

22 De Certeau, M. (1993), *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza*, prefazione di Enzo Bianchi, traduzione dal francese di Lanzarini V., Magnano (Bi), Comunità di Bose, Ed. Qiqajon, p. 34; i testi originali sono apparsi in scritti dal 1963 al 1969.

23 Chenu, B. (1992), *La trace d'un visage. De la parole au regard*, Paris, Ed. du Centurion, trad. it. di Lanzarini, V. (1996), *Tracce del volto*, Magnano (Bi), Comunità di Bose, Ed. Qiqajon, p. 19.

24 Spivak, C.G. (2002), L'imperativo di re-immaginare il pianeta, *aut aut*, a cura di Zoletto, D., n. 312, pp. 72-87.

25 Maritain, J. (1966), *Le paysan de la Garonne*, Paris, Desclée de Brouwer, pp. 161-163. Le parole in italiano (citate in corsivo) sono dovute alla traduzione dal francese dell'autore del presente contributo.

di tale irradiazione potrà essere uno sguardo, un gesto, una parola, segni impercettibili (microsegni dell'anima) che si registrano nell'esperienza dell'incontro, oppure potrà essere una esperienza più visibile, un impegno concreto, un atto di dedizione, un rischio che vale la pena di correre.

6. Criteri per l'autoformazione guidata

Sono molti i criteri di orientamento in merito ai processi di autoformazione guidata: se ne citerà solo alcuni (imparando dalla grande lezione di Bertrand Schwartz²⁶), in sintonia con il tema qui trattato del generare fiducia, per sé e per gli altri.

Il livello soglia.

Una esperienza di formazione, alimentata dalla propria autofiducia, diventa una esperienza produttiva e positiva se si rispetta un certo livello soglia: al di sotto o al di sopra del quale il processo di formazione risulta inadeguato, vuoi per carenza di informazioni, di orientamenti e di 'sostegni', vuoi per sovrabbondanza di stimoli, di raccomandazioni ed eccesso di 'aiuti'. Quindi: non occorre fornire troppe facilitazioni (il soggetto cresce se ha degli ostacoli da superare, sempre sostenibili): chi decide quando si è raggiunto il livello soglia? Non ci sono ricette né comportamentistiche né informatiche: può essere l'insegnante con la propria competenza ed esperienza, oppure lo stesso scolaro o studente, immergendosi in una esegesi del sé.

Gestire la frustrazione.

Si tratta dell'"elaborazione del lutto", spiegazione e ricerca del perché si è giunti all'insuccesso e modalità per superarlo. La frustrazione è ineliminabile nell'esistenza umana, occorre saperla accettare e rifletterci sopra. Per chi scrive, una delle prove secondo la quale si può dire che si sia raggiunta la maturità adulta è quando si è capaci di sopportare la frustrazione, di gestirla e 'rialzarsi' (altrimenti si è come bambini che fanno i capricci, non sapendola gestire).

La mediazione.

Non è il compromesso: in quest'ultimo caso si tratta di una sorta di lottizzazione, da cui ognuno esce poco soddisfatto; la vera mediazione è invece quando ci si pone un obiettivo importante (anche un ideale) e ci si avvicina gradatamente, tenendo conto della realtà effettiva e delle condizioni necessarie per proseguire lungo il cammino tracciato (ammettendo anche svolte, evoluzioni, involuzioni, errori, ripensamenti, ecc.).

È come per la programmazione educativa e didattica (e anche per i processi di ricerca): è giusto, doveroso e utile compilarla ma poi, paradossalmente, si può essere liberi di non rispettarla in base alle stimolazioni e alle occasioni più significative del contesto.

In alcuni casi si può lasciar spazio all'improvvisazione (che non è l'improvvisazione di chi non sa cosa fare, bensì una improvvisazione studiata, che si basa su una competenza pregressa, come nel jazz o nella commedia dell'arte).

Fare il punto della situazione.

Si tratta di riflettere in merito ai propri compiti e alla proprie aspirazioni: bilancio personale, verifica delle scelte e delle condizioni di scelta, analisi costi/benefici, valutazione delle proprie decisioni, rapporto tra aspirazioni soggettive e possibilità oggettive.

Capitalizzare i successi.

Questo accorgimento funziona come polarità opposta e complementare alla gestione della frustrazione. Capitalizzare i successi sia dal punto di vista emozionale che da quello cognitivo; sapersi valutare positivamente senza eccedere in orgoglio; individuazione delle capacità chiave attivate e le loro possibili trasversalità (applicazione in altri conte-

Una delle prove secondo la quale si può dire che si sia raggiunta la maturità adulta è quando si è capaci di sopportare la frustrazione, di gestirla e 'rialzarsi'

²⁶ Schwartz, B. (1987), *Educazione degli adulti ed educazione permanente, 11 lezioni all'Università degli studi di Padova*, a cura di Finazzi Sartor R. - Agosti A. - Gobbo F., Padova, Liviana.

sti); individuazione dei livelli soglia, dei reali sviluppi della situazione, delle conoscenze applicabili e reinterpretabili, delle possibilità future.

Esigenza di contestualizzazione.

Analisi di una situazione che richiede il continuo riferimento ad uno sfondo, ad una ‘cornice’: è un lavoro di figura/sfondo, di testo/contesto, di *focus*/quadro di riferimento (questo è importante se non si vuole avere degli scacchi quando si tenta una qualche trasversalità).

7. Sul ‘mettersi alla prova’

A questo proposito, ci sono alcune considerazioni da avanzare. Il tema è, in un certo senso, riassuntivo degli accorgimenti testé citati.

La questione della ‘prova’²⁷ implica lo stare al mondo, implica costantemente un’azione, una decisione a ‘fare’. Questo non tanto nell’ottica di fabbricare o produrre qualcosa, termini resi nella cultura greca rispettivamente dai vocaboli *téchne* e *poiesis*, quanto piuttosto ci si riferisce al concetto di *praxis*, termine più vicino, nella sua traduzione, all’idea dell’attraversamento, del portare a compimento o dell’indirizzare. Essa, la prova, rimanda ad un continuo ‘farsi’ dell’essere umano che si indirizza e si realizza nello spettro delle azioni possibili.

Si tratta di uno sforzo, di un cimento, di un tentativo, di un esame, di una sfida.

In particolare essa riguarda un comportamento, un’azione, un impegno, una situazione cui una persona si sottopone volontariamente o a cui è sottoposta dalle circostanze, e che serve a dimostrare se la persona stessa possiede o no determinate qualità, capacità o attitudini. Alla prova si accompagna un senso di spaesamento, ma anche il presentimento di una meraviglia: ogni transazione, ogni cambiamento, ogni passaggio esistenziale, quindi, suscita meraviglia, ovvero contemporaneo desiderio di essere compiuto, ma anche sensazione di inquietudine, di paura: tutto questo costituisce la misura del proprio stare al mondo, non solo e non tanto come evento critico in sé, quanto piuttosto come occasione che attiva, in un modo o nell’altro, una reazione, una nuova disposizione nell’esserci.

La situazione della prova, poi, si esplicita nella sua multidimensionalità: spazi, tempi, percezione di sé, analisi di contesto, relazioni interpersonali, significati adombrati più o meno condivisi, ecc.; tutto ciò porta l’individuo alla dimensione della sfida. Non è da escludere, inoltre, anche una dimensione di stagnazione appagante, derivante dall’evitare tali sfide o una prova in particolare, in cui interviene una percezione di benessere personale nei casi in cui la persona stessa decida di non affrontare determinati ostacoli, o perché non li ritiene importanti per la propria crescita, o perché adotta un criterio di gradualità e sostenibilità, o perché tale scelta è il risultato di una dimenticanza consapevole, di un *organized abandonment*²⁸, oppure semplicemente perché costano troppo sforzo e si ha paura di affrontarli, risultando più comodo sottrarsi. Ma alla fine, tale stagnazione appagante, che può essere una opportunità positiva sul piano della condotta quotidiana e rispondente ad una determinata fase dello sviluppo, non approda ad alcunché di significativo se perdura troppo nel tempo, in quanto la fenomenologia della prova è permanente e costituisce un richiamo continuo dei tempi di vita.

Il mettersi alla prova costituisce, se si può dire, una zona liminare: cioè quella zona dell’essere e del pensare umano che mette in comunicazione, ma che anche può

*ogni transazione,
ogni cambiamento,
ogni passaggio
esistenziale, suscita
meraviglia, ovvero
contemporaneo
desiderio di essere
compiuto, ma
anche sensazione di
inquietudine*

27 Albarea, R., (2015), *Luci peregrine, sospese, diffuse (e soffuse)*. Letteratura e formazione, Pisa, ETS., p. 72 e ss.

28 Hargreaves, A. (2007), Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past, *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 223-233.

Per i gruppi, come per gli individui, vivere significa disaggregarsi e reintegrarsi di continuo, mutare stato e forma

produrre separazione oppure aggregazione, senza che l'una sprofondi o si confonda con l'altra, in un tutto indifferenziato. Si tratta di un livello soglia, del motivo degli interstizi (se si vuole), dei confini, delle zone d'ombra e delle "terre di nessuno". Ogni società ha dei propri riti di margine. Per i gruppi, come per gli individui, vivere significa disaggregarsi e reintegrarsi di continuo, mutare stato e forma; in altre parole si tratta di agire per poi fermarsi, aspettare e riprendere fiato per poi ricominciare ad agire, in modo diverso. Ci sono soglie nuove da valicare: soglie temporali ed esistenziali²⁹.

La liminarità consente la separazione ma contemporaneamente l'aggregazione. I confini possono essere separazioni ma anche zone di passaggio. I riti di margine hanno lo scopo fondamentale di preparare in maniera idonea a compiere un passaggio, un salto (come è evidente nella educazione alle scelte); un passaggio da uno stato ad un altro che non si potrebbe effettuare senza particolari accorgimenti. In altre parole si tratta, come nelle società studiate dagli antropologi, di riti di iniziazione che assumono differenti aspetti nelle società contemporanee, ma il loro significato rimane invariato. Un periodo di sospensione, dunque, il quale ha lo scopo di 'formare' una persona che si appresta a compiere un determinato passaggio, sia esso, tradizionalmente, dall'infanzia all'adolescenza e alla vita adulta, sia nel caso in cui, come adulto sia il risultato di una esegesi del sé che ha lo scopo di rinsaldare e generare rapporti ed alleanze.

Il fenomeno del *margine* può incontrarsi in molte attività umane, intrapersonali e interpersonali. Esso appare come una necessità che due movimenti contrari siano separati da un punto morto (il momento della pausa, della riflessione e della scelta) e che ad intervalli debbano ravvicinarsi, rigenerarsi: «È proprio a questa necessità fondamentale che, in definitiva, rispondono i riti di passaggio, e a tal punto da assumere talvolta la forma di riti di morte e di una rinascita»³⁰.

L'orientamento e l'autoformazione guidata hanno da tenere presente ciò che dice Jerome Bruner in merito a quattro tipi di apprendimento, i quali si possono riscontrare a livello formale (a scuola), a livello non formale (nelle associazioni e in famiglia) e a livello informale (nella vita quotidiana e in famiglia).

Il primo tipo è l'apprendimento per imitazione, che riporta la questione dei modelli: un esempio si può ritrovare nella vita in famiglia (specie se il bambino/a sono piccoli) oppure nei contesti di tirocinio, professionale e non. Si può avvicinare al *Trial and Error* (procedimento del 'prova ed errori') di Skinner.

Il secondo tipo di apprendimento avviene per trasmissione didattica: si tratta della classica lezione, o della lezione dialogata, comunque di una trasmissione di conoscenze tipica dell'istruzione e dell'insegnamento, che ha la sua importanza ma che non deve essere prevalente ed ossessiva.

Il terzo tipo è l'apprendimento per scambio intersoggettivo: si tratta dei lavori di gruppo (meglio in coppia), dei gruppi di sussurro, dei contrasti (non solo sorti casualmente ma anche organizzati con regole; tipo accusa e difesa di un'asserzione, ecc.), dei dialoghi, della socializzazione e discussione produttiva.

Il quarto tipo di apprendimento avviene per scelta autonoma attraverso la ricerca, la scoperta, la problematizzazione, le domande: implica però la coordinazione oculata, responsabile e sostenibile dell'educatore, che lascia sempre più spazio agli studenti e agli allievi, mano a mano che gli stessi si impadroniscono degli strumenti e dei metodi del sapere.

Mentre i quattro tipi di apprendimento sono scelti, in forma non totalitaria ma prevalente, in base ai contesti (età degli studenti/allievi, fine esplicitato, tipo di conoscenza da padroneggiare, ecc.) è bene osservare che nelle pratiche educative già sperimentate le

29 Van Gennep, A. (2007), (1909), *Les rites de passage*, Paris, Emile Nourry, trad. it. di Remotti, M. L. (2007) *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 166.

30 *Ivi*, p. 159.

4 forme sono interdipendenti e non cronologiche, e convivono fra loro in un pluralismo metodologico che è ormai prassi abituale della ricerca scientifica.

8. Il ruolo del docente come educatore (funzione della narrazione)

Il docente e gli alunni si narrano non solo con le parole ma anche con i loro comportamenti, i loro sguardi, le loro relazioni interpersonali, i loro movimenti, il loro modo di vestire, ecc.

La narrazione è infatti una comunicazione e un apprendimento di significati (semantica).

L'identità cresce mano a mano che ognuno di noi sa raccontarsi e sa ascoltare.

Occorre ancora ribadire che la narrazione non si snoda solamente attraverso le parole o il racconto: la narrazione non è un semplice 'raccontare storie', come certa pubblicistica angloamericana vuole farci intendere (lo *Story Telling*, ad esempio, è una visione riduttivistica di essa). La narrazione implica il movimento di tutte le capacità espressive del singolo: sguardo, mimica, prossemica, espressione del volto, intelligenza manifesta ed implicita, tono di voce, cenni di contatto e comprensione, atteggiamenti teatrali e gesti significativi: insomma, tutti gli elementi paralinguistici che riguardano la *relazionalità reciproca* tra soggetti, la quale sfiora l'intuizione dell'*altro* e comprende attrazione e/o repulsione. Significa una sorta di avvicinamento tra i soggetti: da qui la vera sostanza del dialogo, etimologicamente *il pensare insieme tra diversi*.

Funzioni della narrazione.

- La narrazione contestualizza la conoscenza, la situa, la mette in situazione, la precisa, ma allo stesso tempo traspone i fatti in immagini, parole, movimenti (mimica) e frasi, cioè produce nuovi significati; in questa ottica narrare significa interpretare.
- La narrazione promuove il ri-pensamento, il pensiero multiprospettico, integrando conoscenze pregresse, esperienze vissute, emozioni percepite, immagini impresse.
- La narrazione è un'opportunità per potenziare l'ascolto, narrazione e ascolto sono due momenti inscindibili; l'ascolto parte soprattutto dal narratore che si mette in posizione di ascolto critico di se stesso.
- La narrazione stimola all'autovalutazione e all'autoformazione: è una forma di esplorazione del sé; i racconti collettivi, ci hanno insegnato gli antropologi, a loro volta promuovono la crescita e la formazione del gruppo.

La narrazione è una chiave d'accesso agli archivi della memoria: si entra in contatto con i propri ricordi, si comincia a riordinare gli oggetti, a spolverare emozioni: Questa attività educativa sollecita il pensiero ed esercita la memoria e il ricordo.

Allora, *per concludere*: in un'epoca in cui stanno tramontando le cosiddette 'grandi narrazioni' (le ideologie) occorre che gli educatori (docenti, insegnanti, genitori, figure che si occupano dell'educazione dei fanciulli e dei giovani), quali intellettuali in continua formazione, siano capaci di lavorare sul *micro*, di presentarsi come mini-narratori di mondi, di spaccati di realtà.

E, per usare una metafora musicale, sappiamo «fare musica da camera insieme»³¹, come testimoni impegnati nel nostro tempo, al posto delle grandi sinfonie e/o dei melodrammi (da lasciare umilmente alla genialità di chi sa farli), nei luoghi di lavoro e in tutte quelle

*L'identità cresce
mano a mano che
ognuno di noi sa
raccontarsi e sa
ascoltare*

*La narrazione è una
chiave d'accesso
agli archivi della
memoria: si entra in
contatto con i propri
ricordi, si comincia
a riordinare gli
oggetti, a spolverare
emozioni*

situazioni in cui ci si richiama alla loro funzione/vocazione educativa.

Questo sarà più profondamente possibile, solo se ci saranno educatori sostenibili, cioè educatori che *non vorranno esserlo troppo* (livello soglia), accettando il proprio ruolo (di potere e di autorità e non di dominio), senza controllarlo completamente, lasciando spazi alle incongruenze, alle improvvisazioni, alle zeppe, alla creatività, senza pianificare eccessivamente, verso la costruzione di futuri alternativi credibili, in un rinnovato processo di umanizzazione.

Bibliografia

- Albarea, R. (2006), *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*, in *Sostenibilità in educazione*, a cura di R. Albarea - A. Burelli, Udine, Forum pp. 67-93.
- Albarea, R. (2008), *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*, Pisa, ETS.
- Albarea, R. (2011), *Sostenibilità narrativa e dinamiche relazionali nei processi formativi. Un terreno di costruzione di significati condivisi*, *Orientamenti pedagogici*, vol. 58, n.1 (343), pp. 9-22.
- Albarea, R. (2013), *Sostenibilità in educazione. Uno stile personale ed educativo*, *IU-SVEducation*, n. 3, pp. 34-42.
- Albarea, R. (2014), *Contributi pedagogici alla psicologia dell'educazione. Schemi e testi*, *Limena* (PD), Libreriauniversitaria.it.
- Albarea, R. (2015), *Luci peregrine, sospese, diffuse (e soffuse)*. *Letteratura e formazione*, Pisa, ETS.
- Albarea, R. (2017), *Tenersi nell'instabile. Una autobiografia professionale*, Pisa, ETS.
- Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, trad. it. di Coralba, L., (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Canevaro, A., Chierigatti, A. (2003), *La relazione d'aiuto*, Roma, Carocci.
- Chenu, B. (1992), *La trace d'un visage. De la parole au regard*, Paris, Ed. du Centurion, trad. it. di Lanzarini, V. (1996), *Tracce del volto*, Magnano (Bi), Comunità di Bose, Ed. Qiqajon.
- De Certeau, M. (1993), *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza*, prefazione di Enzo Bianchi, traduzione dal francese di Lanzarini V., Magnano (Bi), Comunità di Bose, Ed. Qiqajon; i testi originali sono apparsi in scritti dal 1963 al 1969.
- Iacono, A. M. (2000), *Autonomia, potere, minorità*, Milano, Feltrinelli.
- Foucault, M. (1998). *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*. In M. Foucault, *Archivio Foucault 3. Interventi, colloqui, interviste, 1978-1985* a cura di Rovatti, P. - Borca, D. Milano, Feltrinelli, pp. 273-294, (ed. orig., Paris, 1994).
- Foucault, M. (2001), *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. (1981-1982)*, Paris, Gallimard, a cura di Bertani M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli.
- Foucault, M. (1998). *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*. In M. Foucault, *Archivio Foucault 3. Interventi, colloqui, interviste, 1978-1985* (pp. 273-294), a cura di P. Rovatti e D. Borca, Milano, Feltrinelli, pp. 291-292.
- Freire, P., Macedo, D.P. (1995). *A Dialogue: Culture, Language and Race*, Harvard Educational Review, n. 3, pp. 377-402.
- Freire, P. (1967), *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, a cura di Bimbi, L. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori.
- Fry, W., F. (1963), *Sweet Madness. A Study of Humour*, London and New Brunswick (USA), Transaction Publishers, a cura e trad. it. di Zoletto, D. (2001), *Una dolce follia. L'umorismo e i suoi paradossi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Guardini, R. (1985), *Briefe über Selbstbildung*, Mainz, M. Grünewald, trad. it. di Oberti, E. (1994), Brescia, Morcelliana.
- Hargreaves, A. (2007), *Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past*, *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 223-233.
- Lévi Strauss, C. (1964) *Le cru et le cuit*, Paris, Plon, trad. it. di Bonomi A. (1980), *Il crudo e il cotto*, Milano, Il Saggiatore.

- Lévinas, E. (2001), *Le visage de l'autre*, Paris, Seuil, trad. it. di Bianchi A. (2010), *La violenza del volto*, Brescia, Morcelliana.
- Levi Strauss, C. (1964), *Le cru et le cuit*, Paris, Plon, trad. it. di Bonomi A. (1980), *Il crudo e il cotto*, Milano, Il Saggiatore.
- Maritain, J. (1942), *Les droits de l'homme et la loi naturelle*, New York, Editions de la Maison Française, trad. it. di Usellini, G. (1977), *I diritti dell'uomo e la legge naturale*, Milano, Vita e pensiero.
- Maritain, J. (1966), *Le paysan de la Garonne*, Paris, Desclée de Brouwer,
- Milani, L. (1970), *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano, Mondadori.
- Montandon, A. (2002), *Désirs d'hospitalité. De Homère à Kafka*, Paris, PUF, trad. it. di Ricci M.T., (2004) *Elogio dell'ospitalità. Storia di un "rito" da Omero a Kafka*, Roma, Salerno Ed..
- Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill Publishing Company, trad. it. di Tettucci R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti.
- Schwartz, B. (1987), *Educazione degli adulti ed educazione permanente, 11 lezioni all'Università degli studi di Padova*, a cura di Finazzi Sartor R. - Agosti A. - Gobbo F., Padova, Liviana.
- Spivak, C.G. (2002), L'imperativo di re-immaginare il pianeta, *aut aut*, a cura di Zoletto, D., n. 312, pp. 72-87.
- Van Gennep, A. (1909), *Les rites de passage*, Paris, Emile Nourry, trad. it. di Remotti, M. L. (2007), *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Vecchiet, C. (2015), «Uomini e donne per gli altri». Fondamenti e prospettive del paradigma pedagogico ignaziano, *IUSVEducation*, n. 5, pp. 156-181.



HR 4.0. L'ERA DIGITALE E LA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE

Enrico Scalabrin

IUSVE

La *web society* è appena agli albori, ma lo sviluppo tecnologico ha già avuto un effetto profondo sui nostri stili di vita e i nostri modi di apprendere, relazionarci, comunicare. Di conseguenza, anche nelle aziende la forza *disruptive* del digitale inizia a mettere in discussione i vecchi sistemi di organizzazione e gestione del lavoro. I nuovi e potenti strumenti presentano una serie di vantaggi, ma anche di criticità su cui occorre riflettere per gestire al meglio la loro introduzione.

Il presente lavoro delinea alcuni contributi che i canali digitali possono portare ai processi di ricerca, selezione e formazione del personale. Contestualmente verranno esaminate le conseguenze sociali sull'uomo, sulla sua identità, sui rapporti interpersonali e sulle relazioni che si instaurano tra quelli che saranno di volta in volta i protagonisti del processo: selezionatore e candidato, formatore e discente, manager e dipendente. Competenza, relazione, visibilità, reputazione sono i concetti chiave di questa nuova epoca. Se l'Industria 4.0. ci sta portando verso una produzione industriale sempre più automatizzata, le Risorse Umane devono anch'esse evolvere per essere una guida consapevole nella trasformazione dei processi, nella ricerca e selezione di professionalità adeguate, nello sviluppo delle competenze e nella gestione delle risorse interne nell'apertura alla società digitale, il cui *asset* fondamentale deve rimanere il fattore umano.

Parole chiave: risorse umane, formazione online, reclutamento, reputazione,
smart working

We are only at the dawn of the ‘web society’, but technological innovation has already affected the human being and his way of learning, relating, communicating. Furthermore, inside the companies the disruptive force of the digital starts to transform the old systems of job organisation and management. New and powerful instruments could bring benefits but also involve critical issues, that we should examine before introducing them.

This study will go through the advantages that the processes of research, selection and training of staff could obtain from digital devices. At the same time, we will observe the social consequences on the person, his identity and relationships between the main actors of these processes: recruiter and candidate, trainer and learner, manager and employee. Skills, relationships, visibility, reputation are the key concepts of the new digital era. If with Industry 4.0. we are moving towards an even more automated industrial production, Human Resources should evolve as well to become a guide for companies that want to transform their internal processes, improve research and selection of candidates, develop employee’s skills and get a better internal resource management in the transition to the digital society, in which the human factor keep a central importance.

Keywords: human resources, e-learning, recruitment, reputation, smart working.



1. La nuova cultura digitale

Sono passati circa trent'anni da quando, a fine anni Ottanta, le tecnologie digitali hanno iniziato a svilupparsi e a diffondersi nella società. La nascita del personal computer prima, del *World Wide Web* e di Internet poi, hanno segnato un taglio definitivo con i vecchi sistemi analogici di gestione delle informazioni. Essi tuttavia costituiscono solo la premessa, il punto di partenza di un processo evolutivo tecnologico, ancora agli albori, ma che già oggi si attua in una quantità di altri elementi. I *Social Media*, il *Mobile*, l'*Internet of Things*, i *Big Data*, i robot sono contemporaneamente il prodotto e il catalizzatore della rivoluzione digitale, ciò che è più vicino a noi e che la rende concreta e visibile. Strumenti sempre più all'avanguardia e sempre più a basso costo per le imprese e le persone, stanno trasformando profondamente e velocemente tutti i settori della società. Un cambiamento per certi versi paragonabile a quanto avvenne con la prima rivoluzione industriale, ma con conseguenze ancora più profonde per l'uomo. L'era digitale infatti non è semplice progresso tecnologico, «è una trasformazione epocale, non solo delle imprese e del capitale umano, ma di tutta la società»¹. I nuovi strumenti hanno mutato l'approccio generale alla vita, trasformando radicalmente il modo in cui pensiamo, comunichiamo, produciamo, lavoriamo e creiamo relazioni.

Questo studio si focalizza, in particolare, sulle modalità in cui la tecnologia rivoluziona la sfera lavorativa. Nelle aziende, la co-presenza di generazioni diverse fa emergere parecchi problemi nell'inserimento e nell'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito professionale, sia per quanto riguarda l'innovazione dei processi di lavoro, sia per il modo in cui essa si integra nella nostra vita privata. I benefici potenziali per l'individuo sono una maggior libertà di gestire il proprio tempo, nuove mansioni e nuovi stili lavorativi, comunicazioni più veloci e maggiore possibilità di essere raggiunti e contattati, ma tutto ciò implica anche il rischio di un maggior controllo del datore di lavoro, di una contaminazione tra vita sfera personale e lavorativa, una cattiva reputazione in rete e l'isolamento sociale dovuto a minori contatti *vis-a-vis*.

Le Risorse Umane sono l'area strategica che deve supportare il cambiamento aziendale all'interno della rivoluzione tecnologica in atto. Il termine HR 4.0 sta ad indicare la nuova funzione propria delle Risorse Umane di guida consapevole verso la trasformazione dei processi, la ricerca e selezione di professionalità adeguate, lo sviluppo delle competenze e la gestione delle risorse interne nel passaggio alla società digitale.

Tutti questi fattori possono essere compresi solo se il problema viene affrontato da un punto di vista multidisciplinare: una prospettiva ibrida, con spunti provenienti dal mondo delle scienze sociali, del marketing e della comunicazione, dà valore alla complessità del fenomeno per coglierne i diversi aspetti.

2. La digital disruption

Il digitale si presenta come una forza *disruptive*² capace di stravolgere il modo in cui siamo abituati a fare qualsiasi cosa: fare impresa, governare la società, creare relazioni interpersonali. Come individui, azienda o società, possiamo rifiutarci di accogliere questa forza distruttrice, chiudendo le porte al digitale e ancorandoci ai nostri vecchi e consolidati sistemi di comunicazione e gestione delle informazioni. Oppure possiamo aprirci alla rivoluzione, mettere in discussione le nostre routine e iniziare un percorso di rinnovamento. Ciò richiede una certa dose di coraggio, in quanto modificare il nostro

I Social Media, il Mobile, l'Internet of Things, i Big data, i robot sono contemporaneamente il prodotto e il catalizzatore della rivoluzione digitale.

Le Risorse Umane sono l'area strategica che deve supportare il cambiamento aziendale

¹ Colombo C., Donadio A., Galardi A., Marini V., Solari L. (2015), *The human side of digital, era digitale, capitale umano, nuovi paradigmi*, Milano, Guerini NEXT, p. 19.

² Ivi, p. 26.

questo cambiamento
implica una radicale
modifica nel nostro
stile di vita

modo di vivere e lavorare si accompagna ad incertezze e preoccupazioni, ma è l'unico modo per rimanere competitivi sul mercato. Tuttavia il digitale ha anche una forza integratrice: i nuovi dispositivi creano nuovi canali di contatto senza vincoli di spazio e tempo, consentono di condividere informazioni con colleghi e *stakeholders* in modo immediato e completo, dando vita a esperienze di *co-working* e compresenza simili – seppur con differenze - a quelle del *face-to-face*. La distruzione delle strutture obsolete quindi «è solo il primo passo, necessario per il potenziamento del modo nel quale comunichiamo, ci parliamo e relazioniamo tra noi»³.

Accettare questo cambiamento implica una radicale modifica nel nostro stile di vita: ci è richiesto di diventare flessibili e *multitasking*, abituandoci a tempi e modi di comunicare molto più rapidi. Non solo: non esiste ancora una letteratura organica sul tema, ma si stanno diffondendo i contributi di associazioni di ricerca e professionisti che mettono in luce vari aspetti da un punto di vista sociologico e organizzativo. Sociologi come Meyrowitz e Goffman forniscono notevoli spunti di riflessione su come il digitale trasformi il modo di comprendersi come persone, di strutturare l'identità, di afferrare il reale e il senso delle cose. Il tema delle relazioni sociali nell'ambito del web 2.0 è stato oggetto di numerose teorie e discussioni, alcune più apocalittiche della rete come distruttrice di legami sociali [Sherry Turkle⁴, Geert Lovink⁵], altre che con una visione più ottimistica degli effetti delle nuove tecnologie sull'uomo [Granovetter⁶, Giaccardi⁷].

3. Un nuovo mercato del lavoro

Il mercato del lavoro è un interessante campo di indagine per lo studio di questi processi. I meccanismi che stanno alla base dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro sono oggi più delicati e complessi. In passato, il tema è stato spesso analizzato esclusivamente dal punto di vista delle novità tecnologiche, limitandosi alla descrizione degli effetti sociali più evidenti come la sostituzione del lavoro dell'uomo con quello generato dalle macchine e/o dalla divisione del lavoro nelle sue diverse forme (economiche, gestionali, organizzative, sindacali ecc.). Aspetti certamente rilevanti, ma che tralasciano altre questioni di fondamentale importanza.

Oggi numerosi contributi riconoscono gli enormi possibili benefici della digitalizzazione quali la creazione di nuovi posti di lavoro, la flessibilità di luoghi e orari, nuovi sistemi di *e-learning*, maggiore sicurezza nello svolgimento delle mansioni (i lavori più pesanti saranno svolti da robot), minore gerarchia a favore di rapporti più collaborativi e orizzontali, gestione e conservazione di enormi quantità di dati (*Big Data*), nuovi canali per la ricerca e la selezione delle risorse e nuove forme di interazione tra gli attori in gioco. Da un altro lato tuttavia, viene sottolineato il rischio di una crescente precarizzazione del lavoro, la scomparsa delle mansioni più manuali, una costante inadeguatezza delle competenze necessarie a svolgere le nuove tipologie di attività, la spersonalizzazione dei rapporti umani, l'isolamento.

Numerosi sono gli attori coinvolti in questo mercato: un neolaureato alla ricerca del primo impiego, un selezionatore incaricato di reclutare risorse, un professionista che vuole lavorare in mobilità, un dipendente che utilizza un nuovo software, un formatore

Viene sottolineato
il rischio di
una crescente
precarizzazione del
lavoro, la scomparsa
delle mansioni
più manuali,
una costante
inadeguatezza delle
competenze

³ Ivi, p. 24.

⁴ Turkle S. (2011), *Alone Together*, New York, Basic Books, trad. it. di Bourlot S. e Lilli L. (2012), *Insieme ma soli*, Torino, Codice Edizioni.

⁵ Lovink G. (2011), *Networks without a cause: a critique of social media*, Cambridge, Polity press, trad. it. di Parrella B. (2012), *Ossessioni collettive*, Milano, Università Bocconi Editore.

⁶ Granovetter M. (1973) The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology* vol. 78 n. 6 pp. 1360-1380.

⁷ Giaccardi C. (2012), *Tra il virtuale e l'immaginario – la solitudine della rete*, in *L'etica di comunicazione nell'era digitale*, a cura di Sanna I., Roma, Edizioni Studium, pp. 77-94.

aziendale scelto per un corso di aggiornamento, un manager che intende digitalizzare alcune mansioni. Per tutti coloro è necessario acquisire consapevolezza di quali siano le potenzialità e i rischi associati alla nuova era digitale e agli strumenti che scelgono di utilizzare, sia da un punto di vista tecnico sia per le possibili ricadute sugli altri individui.

La conduzione di due interviste a un HR manager e ad un *head hunter* ha permesso di studiare quest'ambito da una prospettiva privilegiata: i loro contributi hanno fornito un punto di partenza concreto, basato sull'esperienza di chi vive e opera in questo mercato tutti i giorni.

3.1. Competenze e visibilità

Il paragone tra l'era digitale e la prima rivoluzione industriale appare appropriato: anche nell'Inghilterra del '700 infatti, la diffusione della macchina a vapore, dell'elettricità, dei combustibili fossili modificarono profondamente la società costringendo gli operai ad aggiornare – per così dire – le proprie competenze. Nel caso odierno non è ancora visibile una conseguenza di tali dimensioni, ma la direzione sarà quella di un necessario aggiornamento delle competenze dei lavoratori e un relativo sviluppo dei piani di formazione da parte della funzione Risorse Umane per favorire nuove forme di apprendimento.

Ma la sostanziale differenza con la rivoluzione inglese consiste nel fatto che la creazione e la diffusione delle innovazioni digitali si succederà a un ritmo molto più rapido. Non si tratterà, come tre secoli fa di un'unica grande rivoluzione che cambierà il mondo del lavoro nel giro di pochi anni, ma di una rivoluzione continua, in cui le innovazioni si susseguiranno e sarà necessario per i soggetti adattarsi continuamente alle nuove esigenze. Di conseguenza, anche l'aggiornamento delle competenze dovrà avvenire più in fretta e sarà necessario ideare sistemi efficaci per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita: il concetto di *long-life learning* diverrà centrale per aziende e lavoratori, paradigma essenziale perché le competenze siano sempre in linea con il ritmo frenetico dei cambiamenti tecnologici. Le conoscenze tecniche inoltre vedranno diminuire la loro importanza di fronte alle competenze trasversali, sempre più richieste dai manager perché assicurano una maggior flessibilità del lavoratore e un'elevata reattività di fronte ai cambiamenti dell'ambiente esterno.

Un secondo tema fondamentale è quello della visibilità. Le nuove tecnologie consentono sia ai 'reclutatori' l'accesso a un pubblico di candidati molto più ampio, sia a chi cerca lavoro di contattare in modo rapido e diretto una grande quantità di aziende, anche a livello internazionale. Essere visibili sul web e curare la propria reputazione diventa dunque un fattore determinante, sia per il candidato sia per l'azienda.

Si tratterà di una rivoluzione continua, in cui le innovazioni si susseguiranno e sarà necessario per i soggetti adattarsi continuamente alle nuove esigenze.

4. L'evoluzione dello *Human Resources Management*

Lo *Human Resources Management* (HRM), ovvero l'area strategica che «si occupa di sviluppare e valorizzare le risorse più preziose di un'organizzazione e le sue persone»⁸ nel corso del tempo si è notevolmente evoluto, integrando la tecnologia nelle proprie pratiche ed attività. Contemporaneamente si è avuta un'evoluzione di tutta la struttura aziendale, che oggi si muove in modi completamente diversi rispetto ai decenni precedenti.

⁸ Sena B. (2015), L'evoluzione dello Human Resource Management dall'era analogica all'era digitale, in *La gestione delle risorse umane nell'era digitale*, a cura di Sena B., Milano, Franco Angeli, p. 19.

Un nuovo modello
educa i dipendenti
ad accogliere
positivamente
le tecnologie ed
utilizzarle in un'ottica
di conoscenza
condivisa

Se i manager hanno ormai compreso che «l'incremento produttivo non dipenda unicamente da innovazioni tecnologiche, ma dalla valorizzazione dell'individuo e dalla motivazione che lo spinge a partecipare attivamente ai processi di produzione»⁹, tutta la storia dell'industrialismo «è sempre stata caratterizzata da problematiche, conflitti, dibattiti sul valore della persona e del suo lavoro»¹⁰. Dagli albori dell'era capitalista e dalle prime concessioni dei manager agli operai ottenute grazie all'azione di vari movimenti (Luddismo) e associazionismi, passando per i tentativi di razionalizzazione della forza lavoro di Frederick Taylor e Henry Ford, solamente negli anni '80 tra i manager delle aziende *Toyotiste* iniziò a diffondersi l'idea del lavoratore come risorsa su cui investire in quanto detentore di un patrimonio di competenze ed esperienze¹¹. A più di tre decenni di distanza, flessibilità e valorizzazione del capitale umano rimangono i capisaldi dell'impresa post-fordista. La prima viene ricercata e favorita dai nuovi strumenti tecnologici, che velocizzano enormemente la comunicazione tra le aziende, migliorandone la reattività, il coordinamento e facilitando il reperimento di risorse sul territorio. Contemporaneamente a questo, serve però anche un mutamento culturale che riconosca le persone (un cosiddetto *soft factor*) come il fattore principale in azienda capace di creare un vantaggio competitivo. Ciò implica una gestione del personale diversa, che investa l'autonomia lavorativa della persona e le consenta di organizzare in modo più libero le modalità e i tempi di lavoro, che faccia affidamento sul giudizio e sulla responsabilità individuale, cosa che permette al dipendente di esprimersi pienamente nella mansione che svolge, libero da un perenne controllo da parte dei superiori¹².

L'obiettivo proprio del concetto di *Electronic Human Resources Management* (e-HRM), è l'istituzione di un nuovo modello per gestire e valorizzare il capitale umano nell'era digitale. Esso riconosce l'importanza delle persone come risorsa da coltivare e mantenere; educa i dipendenti ad accogliere positivamente le tecnologie ed utilizzarle in un'ottica di conoscenza condivisa, velocità, efficienza amministrativa e riduzione dei costi; ne promuove lo sviluppo delle competenze *life-long* e la libertà di azione come vero motore dell'innovazione.

Un circolo virtuoso, in cui organizzazione e risorse umane crescano assieme, che permetta da una parte all'organizzazione di raggiungere i suoi obiettivi strategici, dall'altra si proponga di migliorare la qualità del lavoro stesso.

4.1. Modelli di competenze

Il tema delle competenze è al centro di questo processo. La tecnologia richiede inevitabilmente il necessario sviluppo di nuove conoscenze da parte di lavoratori e manager. La competenza, però, non può più essere considerata una capacità nello svolgere un preciso compito, ma la sua accezione si allarga fino a comprendere motivazioni, tratti della personalità, atteggiamenti, valori, interessi, abilità e conoscenze: essi sono essenziali nel determinare il successo di una prestazione lavorativa. Il passaggio da effettuare, secondo Civelli¹³ è quello da «competenza al lavoro» a «lavorare con le competenze», ovvero l'imprenditore deve essere in grado di «riconoscerle, capirle, valutarle, sperimentarle, allenarsi a utilizzarle e comunicarle» trasformandosi in leader, con uno stile di *coaching* più che di direzione. Non è più possibile parlare di competenze senza

9 Procacci E. F. (2010), *Evoluzione organizzativa e sviluppo delle risorse umane*, Roma, Armando Editore, p. 10.

10 Civelli F., Manara D. (2002), *Lavorare con le competenze*, Milano, Guerini e associati, p. 17.

11 Coccozza A. (2006), *Direzione Risorse Umane. Politiche e strumenti per l'organizzazione e la gestione delle relazioni di lavoro*, Milano, Franco Angeli.

12 Colombo et al., *The human side of digital, era digitale...*, cit. pp. 159-178.

13 Civelli F., Manara D., *Lavorare con le competenze*, cit. p. 21.

tener conto delle attitudini e della personalità. Saper valorizzare questi aspetti dell'individuo è il primo passo per passare da un modello basato sulla gerarchia e il controllo, a un modello basato sulla fiducia e sulla responsabilità personale, a vantaggio di autonomia, libertà di espressione e condivisione.

Ecco dunque la necessità di avere un sistema delle competenze ben strutturato e funzionale: una sorta di *roadmap* per i manager del *talent development*, con lo scopo di individuare rapidamente quali siano i settori più bisognosi di intervento e pianificare azioni formative tempestive e mirate. Fondamentale poi, è un monitoraggio costante ed una valutazione post-intervento. Un modello sicuramente da prendere come riferimento è quello proposto dall'ATD (Association for Talent Development) *Competency Model*¹⁴ (cfr. grafico 1), in cui vengono descritte minuziosamente le competenze fondamentali necessarie per la maggior parte dei ruoli professionali odierni: alla base sono presenti le competenze interpersonali, personali e tecnologiche. Queste, insieme alle altre, sono ritenute indispensabili perché l'intera organizzazione funzioni bene ed abbia successo. Tale modello andrà poi calato nella specifica realtà imprenditoriale. Un'azienda che sviluppa e integra un serio sistema delle competenze ha il vantaggio di conoscere bene le proprie risorse, valorizzarle e individuare quelle più promettenti, intervenendo su quelle più deboli e puntando all'incremento di un capitale psicologico che non sarà mai possibile riprodurre esternamente.

Necessità di avere un sistema delle competenze ben strutturato e funzionale con lo scopo di individuare rapidamente quali siano i settori più bisognosi di intervento

5.L'innovazione nel processo di *recruiting*

Tra tutti gli aspetti della funzione HR, «il processo di *recruitment* è quello maggiormente coinvolto dal ripensamento delle attività»¹⁵. L'uso di Internet ha infatti creato nuovi spazi di incontro, nuove modalità di interazione e comunicazione che sono diventate sempre più dirette tra candidato e azienda, oltrepassando definitivamente i modelli tradizionali e rovesciando le logiche di reclutamento. Le persone acquistano maggior potere: esse hanno la possibilità di rendere visibili ad un vasto pubblico le proprie competenze, le esperienze, i progetti, gli interessi e le ambizioni e tutto ciò che a loro parere può risultare apprezzabile dall'azienda ideale. Similmente, l'organizzazione ha nuovi canali per essere attrattiva: sui Social Network può creare e condividere contenuti che la presentino come un datore di lavoro professionale ed affidabile, in cui sia piacevole lavorare.

Entrambi gli attori quindi possono sfruttare la visibilità del web 2.0 per promuovere la propria immagine: è quello che si chiama *employer branding* dalla parte delle aziende, e *personal branding* dalla parte dei candidati. Si tratta di due attività speculari tra loro, che hanno un unico concetto: curare la propria *web reputation*, tema strettamente legato al *recruitment*.

La prima impressione, sia per chi cerca lavoro sia per chi lo offre, viene costruita online. La creazione di un contatto è solo il secondo step del processo di selezione, e una prima scrematura avviene già sul web, osservando i profili social del candidato o la pagina carriera dell'organizzazione, da cui è possibile ricavare le informazioni che determinano in molti casi o la possibilità di essere presi in considerazione o di essere scartati.

Il termine *E-recruitment*, che indica l'utilizzo di strumenti informatici ed elettronici nel processo di selezione, in realtà si concretizza in varie attività: *website recruitment* (creazione nel sito aziendale di una sezione carriera, dedicata alla pubblicazione di annunci di lavoro e alla ricezione di candidature), *recruitment on-line* (utilizzo di job

14 Cfr. Grafico 1. www.td.org/certification/atd-competency-model [07.06.2018 ore 18.40]

15 Colombo et al., *The human side of digital, era digitale...*, p. 59.

board esterne), *social recruiting* (utilizzo dei Social Network per ampliare la visibilità e il *job posting*). Il digitale permette dunque ai selezionatori di svolgere il proprio lavoro in modo nuovo.

Proprio il *social recruiting* segna un passaggio fondamentale: non solo i 'reclutatori' hanno a disposizione gratuitamente una enorme banca dati su ogni individuo che possiede un profilo sui Social Network, ma possono incontrare le persone online, avviare conversazioni, mandare messaggi e offerte personalizzate o rispondere istantaneamente alle domande dei candidati. Sono gli stessi 'reclutatori' a poter andare a caccia delle persone migliori, anche se essi non stanno cercando lavoro: sono i cosiddetti candidati passivi, ovvero coloro che sono disponibili a lavorare ma non sono attivi nella ricerca di un'occupazione.

Tuttavia per sfruttare al meglio queste opportunità è necessario soprattutto un nuovo approccio al *recruiting*. L'effetto dell'esplosione delle ICT non è stato quello di modificare il *recruiting* in sé, ma di modificare in primo luogo il modo in cui si rapportano le persone. Vengono abbattuti i confini spaziali e temporali, il dialogo è sempre più personalizzato e ognuno di noi pretende di ricevere attenzione. Tutto questo va tenuto in considerazione dai 'reclutatori', che non stanno più parlando con potenziali candidati ma con persone. Il *recruiting* è cambiato, perché si è attrezzato per seguire il cambiamento dei rapporti personali. Si parla di una vera e propria umanizzazione del processo¹⁶ che chiede ai 'reclutatori' di attivare nuovi tipi di relazione con i candidati.

Relazione è oggi il concetto di fondo del *recruiting*. Gli utenti, grazie ai social network, sono più vicini all'azienda rispetto a dieci anni fa. Hanno una loro identità e ci tengono a mostrarla e a vederla riconosciuta, hanno bisogno di privacy, di rispetto, di essere coinvolti e conquistati con un'attenzione maggiore rispetto a quella che si può riservare a un candidato di 15 anni fa. La «web society»¹⁷ infatti è caratterizzata da un flusso continuo di informazioni, idee ed esperienze in cui i nostri messaggi rischiano di perdersi. Ecco perché il primo contatto con un candidato non può essere un'offerta lavorativa *one-shot*, ma è più efficace una strategia "goccia-a-goccia", con contenuti studiati per loro, interessanti e coinvolgenti.

Vengono abbattuti
i confini spaziali e
temporali, il dialogo
è sempre più
personalizzato

6.L'innovazione nella formazione del personale

Con l'avvento della nuova era digitale e la nascita della *web society*, le possibilità di produrre, trasmettere e aumentare la conoscenza si ampliano enormemente, arricchendosi di nuovi canali e metodi attraverso cui formatore e allievo possono interfacciarsi: l'introduzione di questi strumenti si riconosce nel termine di *e-learning*, ovvero l'apprendimento mediante l'uso di dispositivi elettronici. Come abbiamo visto però, è il rapporto stesso tra le persone a subire cambiamenti, diventando più immediato, informale, annullando le distanze fisiche e potendo sfruttare tutti i formati multimediali che rendono i messaggi scambiati più complessi e completi. Di conseguenza, anche i metodi di formazione si adeguano, e integrano gli strumenti digitali nel loro processo.

Ancora oggi più che nel passato le aziende «per continuare a essere competitive sul mercato devono continuamente aggiornarsi»¹⁸; allo stesso modo, ai lavoratori sono richieste competenze trasversali che oltrepassano i confini imposti dal loro ruolo, puntando su una sempre maggior elasticità, ecletticità e disponibilità a cambiare mansione. Come suggerisce Sena, oggi il modello formativo, al quale ogni organizzazione punta, si

¹⁶ Colombo et al., *The human side of digital, era digitale...*, cit. p. 88.

¹⁷ Baccarini B. (2015), *L'uso di Internet nella selezione delle risorse umane*, in *La gestione delle risorse umane nell'era digitale*, a cura di Sena B., Milano, Franco Angeli, p. 75.

¹⁸ Canestrini E. (2015), *La formazione online*, in *La gestione delle risorse umane nell'era digitale*, a cura di Sena B., Milano, Franco Angeli, p. 83.

basa sul concetto di *lifelong learning*: un processo di apprendimento continuo che non si esaurisce per tutta la durata della carriera della persona e coinvolge le sue competenze specifiche, ma cura anche l'orientamento generale al lavoro e presuppone una crescita culturale. I lavoratori si trovano a dover lavorare sempre più a lungo, ma ciò che apprendono durante gli anni di lavoro non costituisce più un bagaglio indispensabile di conoscenze da conservare gelosamente, in quanto le tecnologie digitali sono capaci di stravolgere in pochi mesi metodi di lavoro consolidati da decenni. Le competenze dunque vanno continuamente riformulate al mutare dei processi lavorativi.

La necessità di una formazione continua presenta vari problemi, tra cui quello di coniugare il tempo dedicato al lavoro con quello dedicato all'istruzione. L'*e-learning* costituisce una grande opportunità, sia per le aziende e i dipendenti sia per i professionisti, per sopperire alle esigenze di formazione grazie ai suoi metodi estremamente flessibili e personalizzabili.

È importante sottolineare come non siano le tecnologie digitali in sé a caratterizzare il fondamentale cambio del modello formativo attuale, ma il modo in cui vengono usate. Anche la rete può essere utilizzata in semplice forma erogativa, ad esempio, per scaricare materiale o inviarlo agli studenti: in questo modo però, se la trasmissione di materiale beneficia della immediatezza della rete, il modello formativo ricalca i vecchi sistemi di formazione a distanza (FAD) non apportando nulla di nuovo al processo, se non il semplice utilizzo di supporti digitali invece che cartacei. Bisogna dunque prestare attenzione a non cadere in un determinismo tecnologico: non sono tanto i mezzi tecnologici a costituire il nuovo metodo di formazione, quanto un mutato rapporto docente-allievo, che da unidirezionale diventa collaborativo.

Il vero punto di forza dell'*e-learning* è la «dimensione sociale e relazionale dell'apprendimento»¹⁹: i canali digitali vengono usati per lo scambio, la cooperazione, la condivisione e il confronto tra i due attori del processo formativo, in una interazione continua che permette la continua rinegoziazione dei significati. L'allievo diventa responsabile della propria formazione e possiede un alto grado di libertà nella fruizione dei materiali, nella gestione dei tempi e dei ritmi dello studio e può collaborare con il docente alla definizione della struttura del percorso, in un continuo rapporto di interazione e co-creazione di conoscenza (*social learning*). Il termine *e-learning 2.0* indica questo nuovo approccio formativo in cui l'elemento centrale non è lo strumento, ma i concetti di collaborazione, partecipazione, condivisione, interazione, intelligenza collettiva.

Il nuovo modello formativo proprio dell'*e-learning* riveste un particolare interesse per le organizzazioni, quale strategia «per aumentare le conoscenze e la competenza dei propri dipendenti attraverso strumenti e contenuti sempre aggiornati, innovativi, flessibili e personalizzabili»²⁰. L'attività di formazione interna è sempre più modulata sulle esigenze del destinatario, può essere erogata in forma collettiva in modo immediato, i tempi di fruizione sono scelti dal dipendente stesso e c'è la possibilità di dare feedback costanti al docente. Non da meno, la tecnologia consente un notevole risparmio in tempi e costi: la flessibilità portata dai nuovi strumenti libera dall'obbligo delle lezioni tradizionali in presenza fisica, inoltre non è più necessaria la disponibilità costante di un docente quando – banalmente – il corso può essere registrato e messo a disposizione su piattaforme di condivisione.

Un altro aspetto da riconoscere è il cosiddetto apprendimento informale: già oggi, dietro ai ruoli, alla burocrazia interna e alla gerarchia formale, l'iniziativa individuale e collettiva contribuisce alla creazione di sapere organizzativo, prima inesistente. Questo è ciò che rende l'azienda flessibile e reattiva ai cambiamenti del mercato. Tali azioni, se ritenute efficaci, vanno valorizzate e non bollate come eccezioni, ma ne va favorita la

Il vero punto di forza dell'e-learning è la «dimensione sociale e relazionale dell'apprendimento

19 *Ivi*, p. 89.

20 *Ivi*, p. 105.

diffusione in tutto il contesto aziendale. Questa è l'essenza della *learning organization*: una struttura aperta, organica, snella e flessibile, in cui il sapere operativo scaturisce nella situazione reale e quotidiana, con un'iniziativa singola o collettiva, valorizzata, istituzionalizzata e resa disponibile a tutti, grazie anche alle potenzialità di condivisione del web 2.0.

In conclusione, va sottolineato come l'*e-learning* non abbia lo scopo di sostituire totalmente la formazione di tipo tradizionale. Come abbiamo visto, ciò che caratterizza il nuovo metodo di formazione non è propriamente l'innovazione tecnologica, ma un approccio flessibile e personalizzato. In ottica di quella «manutenzione delle competenze»²¹ tanto importante per la competitività (aziendale e personale), sembra quindi essere proficuo un sistema di apprendimento misto (*blended learning*), che preveda lezioni in presenza di tipo tradizionale, insieme all'uso della rete in forma sia erogativa (Internet come *database*) sia collaborativa, per facilitare l'interazione e lo scambio di idee e materiali. Un modello formativo *blended* «aiuta l'utente a costruire l'ambiente più adatto alle sue specifiche esigenze»²² integrando i vantaggi di un'interazione *vis-a-vis*, con la flessibilità, l'annullamento delle distanze, la multimedialità dell'*e-learning*.

7. La reputazione nell'era digitale

Con il web 2.0 siamo entrati in un nuovo paradigma della conoscenza, passando dall'era dell'informazione all'era della reputazione. L'informazione infatti oggi «ha valore solo se già filtrata, valutata e segnalata da altri»²³ e se questi altri sono ritenuti affidabili o meno, sulla base della loro reputazione. Pensiamo banalmente a quando digitiamo una parola chiave in un motore di ricerca. Questo ci restituisce una serie di risultati provenienti dalle fonti più disparate (siti specializzati, testate giornalistiche, blog, Social Network, forum ecc.) organizzati in una gerarchia. Il sistema organizza i risultati secondo la sua idea di reputazione: prima le fonti più affidabili e poi quelle meno attendibili, valutate secondo un algoritmo. Ognuno di noi può partecipare a questa gerarchia: possiamo produrre nuovi contenuti sul tema, possiamo confermare l'affidabilità dei contenuti degli altri (con mi piace, commenti o semplicemente leggendoli) oppure ignorarli, segnalando in questo modo la loro poca pertinenza. Si tratta di meccanismi complessi ed in continua evoluzione, ma il concetto di fondo è che le conoscenze disponibili sul web sono create dalla somma delle azioni individuali, dalle opinioni e dalle preferenze degli utenti. In questo senso, la reputazione costituisce un fenomeno di «intelligenza collettiva»²⁴, in quanto il sapere viene acquisito sulla base dell'affidabilità che la «folla saggia»²⁵ riconosce alle informazioni.

Va riconosciuto, tuttavia, che oltre ai sistemi più o meno automatici che conferiscono autorità alle fonti, esiste un'altra variabile: quella dello *status*. Un soggetto, per il solo fatto di occupare una determinata posizione nella società, viene riconosciuto come autorevole dagli altri membri. Si tratta degli *influencer* e degli *opinion leader*, le cui opinioni hanno quindi un peso maggiore degli altri e sono in grado di orientare la dinamica comunicativa²⁶.

Un altro aspetto dell'era digitale riguarda la diffusione delle *community online*, che ha fortemente influenzato i meccanismi di creazione della reputazione. La particolarità di

Le conoscenze disponibili sul web sono create dalla somma delle azioni individuali, dalle opinioni e dalle preferenze degli utenti.

21 Civelli F., Carretta A. (2004), *Competenze per crescere. Esperienze, strumenti e casi per le PMI italiane*, Milano, FrancoAngeli.

22 Canestrini E. (2015), *La formazione online...*, cit. p. 98.

23 Origgi G. (2016), *La reputazione: chi dice che cosa di chi*, Milano, Università Bocconi Editore, p. 132.

24 *Ibidem*.

25 Surowiecki J. (2004), *The wisdom of crowds*, Anchor Books, New York, trad. it. di Tortorella B. (2007), *La Saggiezza della folla*, New York, Fusi orari.

26 Per approfondimento: Chieffi D. (2012), *Social media relations*, Milano, Gruppo 24 ore.

questi luoghi è data dal fatto che le persone si riuniscono intorno a un comune ambito di interesse. Sui Social Network, blog e portali specializzati le persone condividono volontariamente le proprie conoscenze, esperienze e opinioni (*User Generated Content*), creando spazi in cui la reputazione nasce ed acquista vigore. La capacità di ascoltare il web è quindi essenziale per avere un'idea di quale sia l'opinione generale su un determinato argomento. Inoltre, questo consente ad aziende e individui di intervenire per bloccare eventuali situazioni di crisi, o semplicemente stabilire delle relazioni. Il concetto di reputazione dunque si espande, diventando molto più volatile rispetto all'era pre-digitale e influenzabile da diversi fattori. Questo impatta concretamente nella vita delle aziende e dei professionisti.

7.1. Web Reputation

La cura dell'immagine è spesso ritenuta un tratto caratteristico della modernità. Se già nel 1954 Maslow²⁷ poneva al vertice della sua famosa piramide i bisogni di stima e di auto-realizzazione, indubbiamente la tecnologia odierna ha esasperato tali aspetti. Il web infatti è uno strumento fortemente democratico che ha amplificato le possibilità di vetrinizzazione attraverso la produzione e la condivisione di contenuti che ci riguardano, ma anche di esprimere la nostra opinione sui contenuti prodotti da altri. I Social Network sono l'emblema di questo processo: ogni individuo può creare un profilo personale e unico, scegliendo cosa comunicare e in che modo, costruendo un'immagine il più possibile positiva di sé allo scopo di ottenere il riconoscimento sociale di cui ha bisogno.

Ciò che noi stessi comunichiamo tuttavia è solo una parte dell'informazione in circolazione. Essa rispecchia la nostra identità, l'idea di noi stessi che intendiamo trasmettere agli altri. Ma la reputazione è legata anche ad un aspetto relazionale: essa nasce e si costruisce con gli occhi degli altri e non è possibile per il soggetto decidere (se non in parte) tutte le sue forme e declinazioni. Questo è ancora più vero nell'era digitale, in cui la somma di semplici opinioni provenienti da attori più diversi, rafforza o distrugge l'immagine che faticosamente abbiamo costruito e che vogliamo dare di noi stessi.

La *web reputation* o reputazione online consiste dunque nell'insieme di tutti quei contenuti presenti in Internet riguardanti una persona, un marchio, un prodotto, un argomento, una notizia e darne una lettura in chiave di *sentiment*²⁸. Si tratta di una attività strategica che permette di capire l'opinione presente in rete su una certa tematica. Questo termine va distinto da quello di cura dell'immagine o *brand (personal) identity*, che invece è relativo alle sole attività messe in atto dal soggetto interessato per apparire in un determinato modo.

Una reputazione positiva si ottiene quando l'*identity*, ovvero la volontà di essere percepiti con certe caratteristiche, e la *web reputation*, cioè ciò che effettivamente il web restituisce, coincidono. Tuttavia, a differenza della reputazione dell'era pre-digitale, la *web reputation* possiede caratteristiche nuove. Essa è estremamente instabile e frammentaria, ma anche indeperibile, verificabile e virulenta. Tutte queste dinamiche conferiscono all'informazione, sebbene provenga da singoli individui isolati, una straordinaria potenza prima sconosciuta. Le opinioni sul web divengono presto fatti, che si diffondono a grandissima velocità in vari formati, permangono nella rete e se ritenute affidabili, possono intaccare la reputazione di un'azienda/individuo in modo pesante. Sono

La web reputation consiste dunque nell'insieme di tutti quei contenuti presenti in Internet riguardanti una persona, un marchio, un prodotto, un argomento, una notizia.

²⁷ Maslow A. (1954), *Motivation and Personality*, New York, Harper&Brothers.

²⁸ È la generale predisposizione delle persone ad un determinato argomento. In questo contesto si fa riferimento al Social Sentiment, ovvero l'opinione generale che emerge dal web riguardo a una persona, una notizia, un'azienda ed è misurabile attraverso appositi strumenti.

aspetti da tenere in considerazione nel momento in cui si decida di affidare informazioni personali alla rete, o quando si intenda pianificare una strategia di *branding*.

7.2. Employer Branding e Personal Branding

Come è stato detto, esiste uno spazio di azione in cui il soggetto può mettere in atto strategie per la cura della propria identità. In questo spazio si muovono da un lato i professionisti, dall'altro i datori di lavoro con le rispettive attività di *personal branding* e di *employer branding*. Tali attività sono proprie dell'ambito delle Risorse Umane, in quanto il loro scopo è quello di rendere la persona o l'azienda attrattivi nel mercato del lavoro, ma vanno ad influenzare enormemente l'identità e la reputazione totale.

L'*employer branding* riguarda l'insieme delle attività volte a promuovere l'immagine dell'azienda in quanto luogo di lavoro. Si tratta di un valore intangibile, che Caliccia²⁹ chiama *employee value proposition* e riguarda la soddisfazione generale che un dipendente ottiene dal lavoro, l'ambiente, la leadership, i colleghi, la retribuzione e da ciò che l'azienda fa per soddisfare i suoi bisogni. Esso è strettamente legato alle attività di *recruiting* e di *talent management*, in quanto l'attrattività di un'azienda è un elemento fortemente vantaggioso e difficilmente replicabile dalla concorrenza. Per questo è fondamentale che i reparti di selezione, sviluppo del personale e *employer branding* lavorino insieme, stabilendo un piano di comunicazione equilibrato che tenga conto dell'importanza dei vari temi e differenzi le comunicazioni in base all'obiettivo e al pubblico che si vuole raggiungere.

La disciplina del *personal branding* parte dal presupposto che anche le persone sono *brand*. Gli individui, come le aziende, dovrebbero iniziare a fare marketing di loro stessi perché anche loro hanno una concorrenza da battere: per esempio, essere scelti dal 'reclutatore' per una posizione lavorativa al posto di qualcun altro. Come per l'*employer branding*, l'obiettivo è quello di comunicare al pubblico un valore. Una sorta di *personal value proposition* che faccia percepire al pubblico il contributo che possiamo portare a chi decide di collaborare con noi. Ciò non deve indurre all'autoreferenzialità, perché come abbiamo visto sono le opinioni altrui ad avere un peso maggiore nella costruzione della nostra reputazione. Piuttosto, dobbiamo partire dai nostri punti di forza e dalle passioni personali, individuando il valore aggiunto che ci differenzia e su questo impostare tutta la strategia di comunicazione.

Una volta che azienda e professionista hanno individuato il proprio pubblico e il valore da comunicare, è necessario decidere su quali canali impostare la comunicazione. Il web non va scelto a priori come canale principale di comunicazione solo perché veloce e a basso costo: piuttosto, va analizzato il contesto nella quale si sta operando e vanno selezionati gli strumenti più adatti. Televisione, radio, stampa, eventi, *job meeting*, sponsorizzazioni sono tutte occasioni da sfruttare per entrare in contatto con il nostro obiettivo.

A seconda dell'ambito inoltre, saranno presenti diversi tipi di *influencer* che si trovano in una posizione favorevole per comunicare con un numero importante di contatti del settore. Se curati adeguatamente, i contatti possono divenire *brand ambassador*: essi costituiscono forse la fonte più affidabile e con più potere di influenzare l'opinione altrui, soprattutto se si tratta di dipendenti, fornitori o persone con le quali abbiamo una relazione. Queste figure, se presenti, vanno individuate e inserite nella strategia di comunicazione³⁰.

l'obiettivo è quello di comunicare al pubblico un valore. Una sorta di personal value proposition

29 Caliccia G. (2017), *Guida pratica all' employer branding*, Milano, Franco Angeli, p. 33.

30 Musso P. (2012), Il reloading e l'internal branding, in *Brand Reloading, nuove strategie per comunicare, rappresentare e raccontare la marca*, a cura di Musso P., Milano, FrancoAngeli, p. 66.

Certamente, il web ha contribuito in modo potente all'allargamento della nostra rete, facendoci arrivare dove gli ostacoli di lingua, distanza geografica o contesti lavorativi diversi ce lo impedivano. Ma l'aumentata visibilità è un vantaggio che il web ha fornito a tutti: ciò che dobbiamo davvero sfruttare è l'immensa possibilità di creare relazione. Questa non si raggiunge esclusivamente con la compilazione accurata dei propri profili, del sito web o del blog, ma con un aggiornamento costante, una partecipazione attiva alla vita delle *community* e una curiosità che ci spinga ad esplorare il mare di informazioni che il web ci mette a disposizione su ogni argomento. Commenti, recensioni, "mi piace", condivisioni, ogni singola azione esprime qualcosa di noi: essere soggetti interessati, con un comportamento proattivo e sempre alla ricerca dell'interazione, alla lunga paga in termini di reputazione.

8. Telelavoro o *smart working*?

L'immagine che comunemente si associa al telelavoro è quella di una persona che svolge il suo lavoro da casa, tramite il proprio pc, senza la necessità di recarsi in ufficio. Questa rappresentazione è certamente reale, ma restituisce un quadro solamente parziale del fenomeno. Il fatto di poter esercitare l'attività connessa alla propria mansione, anche fuori dal tradizionale luogo di lavoro, ha implicazioni culturali e sociali che meritano di essere approfondite.

Sovente ci si imbatte in termini nuovi, spesso altisonanti, usati per indicare lo stesso concetto, senza avere ben chiaro quale differenza ci sia tra l'uno e l'altro. *Home working*, *co-working*, *mobile working*³¹, *agile working*, *flexible working*³² in realtà sono particolari tipi di telelavoro, utili per mettere in luce particolari aspetti del fenomeno ma non a descriverlo nella sua interezza.

Il concetto di telelavoro implica contemporaneamente una dimensione spaziale, in quanto il luogo nel quale si effettua la prestazione non è più vincolante. In secondo luogo la flessibilità, in quanto esso consente di conciliare le esigenze di aziende e lavoratori. Infine lo sviluppo della tecnologia informatica, rappresenta una necessità per lo sviluppo e la diffusione del telelavoro. Questi aspetti comportano notevoli cambiamenti alla persona: in primo luogo nelle modalità lavorative, derivanti dal fatto che il lavoratore si trova in un altro contesto, lontano dal controllo dei suoi superiori e – potenzialmente – in un ambiente familiare. In secondo luogo, nei tempi del lavoro, che non sono più determinati dalla classica timbratura del cartellino, ma dal lavoratore stesso che assume così una maggiore responsabilità nell'organizzazione della sua attività. Infine, nelle competenze necessarie a svolgere la propria mansione, per cui è necessaria una certa familiarità con gli strumenti tecnologici di cui dispone.

Il termine *smart working*, introdotto nel 2008³³, pone maggiore attenzione a queste dinamiche. Esso è descritto come "un approccio ad organizzare il lavoro che mira a portare maggiore efficienza ed efficacia nel raggiungere gli obiettivi lavorativi combinando flessibilità, autonomia e collaborazione, contemporaneamente all'ottimizzazione degli strumenti e dell'ambiente di lavoro"³⁴. In questo senso, lo *smart working* combina e integra le caratteristiche delle varie tipologie viste in precedenza, mettendo insieme le

Lo smart working combina e integra e le tecnologie, gli spazi di lavoro, l'aspetto comportamentale e una nuova cultura organizzativa.

31 Per i concetti di *home working*, *co-working* e *mobile working* si veda Scozzoli E. (2015), *Il telelavoro*, in *La gestione delle risorse umane nell'era digitale*, a cura di Sena B., Milano, Franco Angeli, p. 166.

32 Per i concetti di *agile working* e *flexible working* si veda Hartog L. K., Solimene A., Tufani G. (2015), *Smart working book*, Seedble (e-book). Consultabile qui: <http://thesmartworkingbook.com/extra/The-Smart-Working-Book.pdf> [07.06.2018 ore 18.00].

33 Report 2008 (non più disponibile online) della CIPD (Chartered Institute of Personnel and Development) e ripreso dal report 2014, consultabile qui: https://www.cipd.co.uk/Images/hr-getting-smart-agile-working_2014_tcm18-14105.pdf [07.06.2018 ore 18.20]

34 Report CIPD (2008), p. 4.

tecnologie, gli spazi di lavoro, l'aspetto comportamentale e una nuova cultura organizzativa.

I tre *asset* fondamentali del telelavoro vengono presentati in una nuova prospettiva, descritta con le 3 B³⁵. Il termine flessibilità lascia il posto a *Behaviours*, ovvero i comportamenti: il lavoro non è più determinato dal classico orario, ma sulla base degli obiettivi da raggiungere. L'individuo ha la responsabilità di portare a compimento ciò che gli è stato affidato nei tempi previsti, per questo va educato alla gestione ottimale del tempo e delle mansioni. Egli inoltre non è più sotto il controllo diretto del suo dirigente, con cui invece va instaurata una relazione basata sulla fiducia. La tecnologia diventa *Bytes*, ad indicare come la connessione sia il fondamento dello *smart working*. I lavoratori devono essere in grado di mettersi costantemente in contatto tra loro per scambiarsi informazioni e dati, all'interno o all'esterno degli spazi aziendali; ma questo non basta. Serve una cultura organizzativa orientata alla condivisione, in cui le classiche barriere tra un ufficio e l'altro diventano più labili, insieme alla gerarchia dei ruoli. Le informazioni circolano liberamente e sono a disposizione di chiunque voglia consultarle (quindi in formato digitale). Lo spazio infine diviene *Bricks*: la mentalità collaborativa prevede spazi condivisi (*open-space*), in cui non esistono postazioni fisse in quanto il lavoratore non si trova necessariamente in ufficio. È comunque importante creare un ambiente confortevole, dal *layout* aperto e senza ostacoli fisici tra una postazione e l'altra. Gli uffici diventano più luoghi di incontro che di lavoro, in cui andare quando c'è un buon motivo.

Il focus di questo nuovo approccio al lavoro è la persona. Gli obiettivi personali convergono con quelli aziendali, in un unico *modus operandi* diretto a garantire enormi vantaggi da ambo le parti. L'azienda si troverà ad avere costi delle strutture più bassi, una riduzione del personale indiretto³⁶, maggior flessibilità ed elevata reattività alle urgenze, oltre a un probabile beneficio alla reputazione aziendale. Il lavoratore godrà di una maggiore libertà³⁷, *work-life balance*³⁸, riduzione di tempi e costi degli spostamenti, maggiore produttività³⁹ e accessibilità dei disabili⁴⁰.

Per ottenere ciò però è necessario educare il lavoratore alla responsabilità, alla gestione dei carichi di lavoro, al lavoro in team, all'uso degli strumenti digitali. All'azienda è richiesto un grosso impegno nell'avviamento di un processo di valorizzazione della singola risorsa, che passa attraverso formazione tecnica e culturale, responsabilità, modalità per coniugare vita privata e lavorativa, insieme a una buona dose di fiducia. Tale implementazione va fatta gradualmente, tenendo al vertice i valori di collaborazione, condivisione della conoscenza, trasparenza della comunicazione. Ma la cosa da sottolineare è che non si tratta né di un problema tecnologico, né di mera riorganizzazione dei

35 Hartog L. K., Solimene A., Tufani G., *Smart working book...*, cit. p. 11.

36 Tutti i collaboratori che si occupano di servizi generali come per esempio manutenzione agli edifici e servizi di pulizia. Minori spazi fisici significa anche riduzione di questo tipo di personale.

37 Non è da confondere con i famigerati orari flessibili adottati da molte aziende per venire incontro alle esigenze dei lavoratori, secondo i quali viene consentito l'ingresso in ritardo o l'uscita anticipata dall'ufficio. La flessibilità qui è intesa come la libertà del lavoratore di scegliere dove e quando lavorare, di esercitare auto-organizzazione. Questo richiede un rapporto fiduciario tra manager e sottoposto.

38 È la capacità di trovare un equilibrio tra la carriera e la famiglia, tra le ambizioni personali e il tempo da dedicare allo svago. Non è una diretta conseguenza dello *smart working*: dipende più dall'intelligenza del lavoratore, dallo stile di vita, dalla scala dei valori, dalle condizioni di contesto, che non dal metodo di lavoro. Se adottato in modo corretto, lo *smart working* permette una miglior conciliazione delle due esigenze.

39 Un lavoratore soddisfatto è un lavoratore che rende di più. Sulla base della maggiore libertà di cui gode, egli sarà più responsabile del proprio lavoro, nonché più autonomo nel raggiungimento dell'obiettivo. La soddisfazione è direttamente collegata alla responsabilità, gestionale e decisionale, e ad un minor controllo diretto.

40 Le persone disabili sono certamente avvantaggiate dal non doversi recare su un posto di lavoro fisso e doversi misurare con l'inadeguatezza di molte strutture connesse alla mobilità (marciapiedi, accessi, dislivelli, ascensori, servizi ecc.).

processi: piuttosto significa educare le persone ed innovare i comportamenti in ottica sociale e digitale, per un radicale ripensamento del modo stesso di lavorare. Lo *smart working* si configura dunque come la massima applicazione delle discipline digitali, sociali e comportamentali in ambito lavorativo. Le risorse umane hanno la responsabilità di plasmare il modello lavorativo futuro dell'azienda. Se per i contadini del Settecento sembrava impossibile passare l'intera giornata lavorativa all'interno di una fabbrica, ugualmente a noi oggi risulta difficile concepire un lavoro che ci consenta di decidere autonomamente tempi e luoghi per svolgere la nostra attività. Probabilmente, tra vent'anni, ci chiederemo come abbiamo fatto a rimanere otto ore al giorno seduti alla stessa scrivania.

Bibliografia e sitografia

- Caliccia G. (2017), *Guida pratica all' employer branding*, Milano, Franco Angeli.
- Chieffi D. (2012), *Social media relations*, Milano, Gruppo 24 ore.
- Civelli F., Manara D. (2002), *Lavorare con le competenze*, Milano, Guerini e associati.
- Civelli F., Carretta A. (2004), *Competenze per crescere. Esperienze, strumenti e casi per le PMI italiane*, Milano, FrancoAngeli.
- Cocozza A. (2006), *Direzione Risorse Umane. Politiche e strumenti per l'organizzazione e la gestione delle relazioni di lavoro*, Milano, Franco Angeli.
- Colombo C., Donadio A., Galardi A., Marini V., Solari L. (2015), *The human side of digital, era digitale, capitale umano, nuovi paradigmi*, Milano, Guerini NEXT.
- Granovetter M. (1973) The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology* vol. 78 n. 6 pp. 1360-1380.
- Lovink G. (2011), *Networks without a cause: a critique of social media*, Cambridge, Polity, trad. it. di Parrella B. (2012), *Ossessioni collettive*, Milano, Università Bocconi Editore.
- Maslow A. (1954), *Motivation and Personality*, New York, Harper&Brothers.
- Origi G. (2016), *La reputazione: chi dice che cosa di chi*, Milano, Università Bocconi Editore.
- Procacci E. F. (2010), *Evoluzione organizzativa e sviluppo delle risorse umane*, Roma, Armando Editore.
- Sanna I. (2012), *L'etica di comunicazione nell'era digitale*, Roma, Edizioni Studium.
- Surowiecki J. (2004), *The wisdom of crowds*, Anchor Books, New York, trad. it. di Tortorella B. (2007), *La Saggezza della folla*, New York, Fusi orari.
- Sena B. (2015), a cura di, *La gestione delle risorse umane nell'era digitale*, Milano, Franco Angeli.
- Turkle S. (2011), *Alone Together*, New York, Basic Books, trad. it. di Bourlot S. e Lilli L. (2012), *Insieme ma soli*, Torino, Codice Edizioni.
- Chartered Institute of Personnel and Development in «Hr getting smart about agile work Smart working» https://www.cipd.co.uk/Images/hr-getting-smart-agile-working_2014_tcm18-14105.pdf (07.06.2018 ore 18.20)
- Hartog L. K., Solimene A., Tufani G. (2015), *Smart working book*, Seedble (e-book). Consultabile qui: <http://thesmartworkingbook.com/extra/The-Smart-Working-Book.pdf> (07.06.2018 ore 18.00).

Floreancig P., Fusco F., Virgilio F., Zanon F., Zoletto D., (a cura di), *Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Milano, Franco Angeli, 2018, pp. 140.

Colombi V., Greppi C., Manera E., Olmoti G., Roda R., (2018), *I linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia*, Bologna, Il Mulino, pp. 268, € 21.00.

Profumo F. (a cura di), *Leadership per l'innovazione nella scuola. I protagonisti e le leve del cambiamento: dirigenti e docenti, formazione e tecnologie*, Bologna, Il Mulino, 2018, pp. 276, € 21,00.

**Floreancig P., Fusco F., Virgilio F., Zanon F., Zoletto D., (a cura di),
*Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei
 CPIA, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 140.***

Il libro qui presentato gode di un elevato grado di importanza nei giorni odierni, poiché il fenomeno migratorio ha tutto l'aspetto di non fermarsi di qui a breve. Pertanto, risulta fondamentale riuscire a trovare metodi sempre più funzionanti e pratici con cui approcciarsi ai migranti, in modo da favorire una loro educazione adeguata volta ad un più grande schema di integrazione nella società. In questo senso si inquadra il libro *Tecnologie, lingua, cittadinanza*, scritto a più mani da studiosi e docenti che a lungo hanno vagliato l'educazione sotto la lente d'ingrandimento. Lo strumento utilizzato per scoprire tali metodi è quello della ricerca-azione condotta in quattro Centri di Istruzione per gli Adulti (CPIA) del Friuli Venezia Giulia, terra di passaggio per molti migranti, la maggioranza dei quali proveniente dalla rotta dei Balcani. A causa del fenomeno migratorio, il numero di stranieri all'interno di CPIA ha superato quello dei residenti e pertanto è risultato d'obbligo cambiare le tradizionali modalità di erogazione dei corsi a fronte di un cambiamento di chi tali corsi doveva riceverli. L'utenza che si rivolge a tali centri presenta una scarsa se non addirittura assente alfabetizzazione perfino nella propria lingua madre, pertanto ciò a cui si mira è l'apprendimento delle basi della lingua italiana. Questa è risultata essere una sfida del tutto nuova e imponente per gli insegnanti dei CPIA che, nonostante lauree e specializzazioni riguardanti l'insegnamento dell'italiano agli stranieri, possedevano una conoscenza settoriale delle *Information and Communication Technology* (ICT) e delle loro potenzialità riguardo la didattica e l'inclusività. Le ICT infatti sono un altro grande protagonista di questo libro, poiché sono un importante strumento attraverso il quale i migranti possono apprendere in modo attivo. Si badi bene alla parola attraverso, che sottintende un affiancamento al migrante di queste nuove tecnologie. Le ICT, come sottolineato nel libro, non possono sostituire un insegnante altrimenti smetterebbero di applicare una significativa differenza nel processo di istruzione. La descrizione effettuata nella parte iniziale del libro permette al lettore di inserire il progetto in un quadro analizzato a 360 gradi, tratteggiando la storia dei CPIA, esplorando le potenzialità della ricerca azione nel campo

della formazione dei docenti, delineando le specifiche sfide che gli adulti e i contesti dei CPIA presentano e sondando le capacità e le conoscenze, in modo da raccogliere più dati possibili per la ricerca.

La descrizione delle esperienze avvenute nei diversi CPIA arriva in seguito con l'analisi del metodo attraverso il quale il progetto è stato portato avanti nei singoli centri. La panoramica presentata farà notare le sfide che si sono presentate, le difficoltà che si sono incontrate; tuttavia, farà luce anche sui metodi che sono stati utilizzati per farvi fronte, permettendo una migliore educazione e partecipazione dei migranti.

Oltre alla panoramica sulla storia e le esperienze, il libro fornisce anche le schede e gli strumenti utilizzati per la ricerca, in modo da agevolare ulteriormente i professionisti che si troveranno in situazioni simili a quelle descritte. Tale ricerca ha fornito agli insegnanti che vi prendevano parte un'importante fonte di riflessione riguardo alle loro percezioni verso questo tipo di utenza, che risulta essere complessa per la situazione sia di eterogeneità di chi prende parte ai corsi, sia del livello di alfabetizzazione. Inoltre, ha permesso agli insegnanti uno studio approfondito dei propri mezzi utilizzati nell'insegnamento, oltre che dei particolari bisogni che emergevano nelle varie situazioni con cui essi avevano a che fare. Descrizione, questa, che permetterebbe al lettore, soprattutto se anch'esso insegnante, di immedesimarsi nella situazione presentata e di comprendere appieno il percorso fatto dalla ricerca-azione riguardo le scelte prese nel corso del suo svolgimento. Per tale motivo il libro appare utile, poiché delinea con precisione un quadro presente al giorno d'oggi non solo nel panorama nazionale, ma in quello internazionale. Mette in mostra le difficoltà che si potrebbero presentare, ma allo stesso tempo vengono proposte delle soluzioni a tali difficoltà, fornendo degli spunti che potrebbero essere benissimo colti e applicati in una scala più vasta di quella regionale.

Francesco Viezzer

**Colombi V., Greppi C., Manera E., Olmoti G., Roda R., (2018),
I linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia,
 Bologna, Il Mulino, pp. 268.**

Linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia è un libro che ha come tema principale il progetto di sperimentazione didattica *I linguaggi della contemporaneità*, organizzato per la prima volta dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo nel 2012. L'obiettivo è stato quello di aggiornare l'insegnamento della Storia contemporanea nelle scuole superiori, attraverso l'integrazione delle strategie narrative tratte da fonti mediatiche¹.

L'introduzione al libro è stata scritta da Giovanni De Luna, docente di Storia contemporanea all'Università di Torino, nonché firma di LaStampa e di Rai Storia. De Luna riflette sulla crisi del concetto di storicità, a partire dall'undici settembre 2001: tempo e spessore del passato non risultavano più opportuni a suggerire la storicità di un fatto. Si trattava dell'inizio di un'operazione che si sarebbe protratta fino ai giorni nostri, avente come risultato definitivo lo scardinamento del continuum passato-presente-futuro. Questa evoluzione della percezione temporale fece emergere una sorta di tirannia del presente: «il passato non esisteva più, lo spessore del tempo era ininfluenza, la storicità si fondava sull'immediatezza delle percezioni»².

Il libro viene tenuto fino al termine sul 'sentiero' battuto da De Luna, e nei vari capitoli gli autori presentano dettagliatamente le loro riflessioni personali seguite dall'esposizione delle ricerche.

In particolare, Enrico Manera e Renato Roda, si soffermano sull'importanza dell'alfabetizzazione ai media (*Media Literacy*), a partire da una concezione dinamica delle fonti (lo storico deve selezionarle, interrogarle e trarne informazioni): «la fonte parla in relazione alle domande che il ricercatore le pone e non può essere tale al di fuori del rapporto che lo studioso che domanda instaura con essa»³. Secondo Enrico Manera, dottore di ricerca in filosofia, e Renato Roda, dottore di ricerca in Ricerca sociale comparata, interrogare una qualsiasi fonte significa verificare l'intenzionalità degli autori, fare attenzione a eventuali manipolazioni dei documenti, leggere i materiali attraverso l'applicazione della diade cognitiva continuità/discontinuità, così da fare emergere eventuali similitudini o scarti tra passato e presente. Diade tenuta in considerazione anche da Giorgio Olmoti, storico dell'arte, che nella seconda parte del libro intitola il suo scritto *Le immagini nel Web e la*

scomparsa dell'autore. Qui l'attenzione è rivolta all'evoluzione della fotografia, in particolare all'iperproduzione di contenuti visivi presenti nelle maglie della rete che renderebbero impossibile il lavoro indispensabile di filtraggio e verifica contenutistica. Questo lascerebbe 'respiro' a quella tipica sensazione «che tutto sia continuamente riprodotto e testimoniato con immagini e che nel magma ipertrofico di narrazioni a volte precipitano anche fotografie importanti, decisive per la comprensione di un evento»⁴. Olmoti osserva che questa situazione è venuta a consolidarsi con l'avvento del formato Leica o 35 millimetri, e ha trovato il suo culmine in seguito allo sviluppo di tecnologie digitali a basso costo. I fotografi del Novecento dovevano confrontarsi con i costi della pellicola e della stampa, che comportava scelte critiche e complesse; queste situazioni sono state sostituite dalla logica dell'accumulo di milioni di immagini che non lasciano spazio all'intelligenza critica di stabilire un piano di sintesi e bonifica visiva. L'azzeramento dello spazio attraverso il digitale, permette di raggiungere il cuore degli eventi restando sul proprio divano. Questa 'evaporazione' della lontananza (J. Baudrillard e B-C. Han docet) concede molto più spazio al quantitativo che al qualitativo. È risaputo che l'eccesso di informazione è dannoso quanto l'assenza di informazione. A tal proposito è utile ricordare quanto Umberto Eco, intervistato da Patrick Coppock nel febbraio del 1995, affermava a proposito del *New York Times* della domenica e la *Pravda* del Partito Comunista dell'Unione Sovietica:

My theory is that there is no difference between the Sunday New York Times and the Pravda of the old days. The Sunday New York Times that can have 600 or 700 pages altogether really just contains old news fit to print. But one week is not enough to read a number of the Sunday New York Times. So therefore, the fact that the news items are there is irrelevant, or immaterial, because you cannot retrieve them. So what then is the difference between the Pravda, which didn't give any news, and the New York Times which gives too much?⁵.

Nella terza parte del libro, Carlo Greppi, dottore di ricerca

1 Colombi, V. et al (2018), *I linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia*, Bologna, Il Mulino, p. 41.

2 *Ivi*, p. 7.

3 *Ivi*, p. 43.

4 Colombi, V. et al, *I linguaggi della contemporaneità...*, cit. p. 105.

5 <http://www.umbertoeco.com/en/eco-interviewed.html>.

in studi storici, focalizza l'attenzione sul tema della guerra e su come questa viene raccontata da registi e illustratori. Greppi, analizzando il lavoro del fumettista italiano Gianni Pacinotti, alias Gipi, riflette sulla capacità che il fumetto ha di raccontare la paura dell'essere umano nei confronti della guerra, e di illustrare le modalità con cui viene taciuta. Attraverso questo mezzo narrativo e informativo, a metà strada tra reale e finzionale, l'illustratore può raccontare la memoria degli eventi e allo stesso tempo le emozioni vissute dal singolo personaggio.

In chiusura della terza parte si trova il contributo di Renato Roda, che sviluppa un solido intreccio tra videogioco e didattica della storia. Da qualche anno la comunità scientifica ha iniziato a interessarsi alle potenzialità che il medium videoludico ha nel portare avanti un discorso storiografico efficace. Nel contributo vengono esposti diversi dubbi, ciononostante R. Roda riconosce a videogiochi come *Civilization* o *Age of Empires* il merito di riuscire a ricostruire alcuni equilibri storico-sociali, quali: la spinta all'equità di genere, l'ambientalismo, l'affermazione della secolarizzazione e i cambiamenti climatici. Peraltro, la capacità che questi videogiochi hanno nell'intrecciare diverse discipline, appare non dissimile da alcuni lavori di autori come Jared Diamond⁶ e Yuval Noah Harari⁷.

La quarta e ultima parte è costituita da due contributi: quello di Valentina Colombi, che si interroga sul significato e il rapporto tra l'archivio e la rete, e quello di Enrico Manera che approfondisce il senso (nonché i limiti), la funzione e la struttura di *Wikipedia*.

La rete ha profondamente modificato il rapporto con gli archivi. Per avere maggiori dettagli rispetto a un parente emigrato nell'Ottocento, per esempio, basta sedersi, accendere il computer e registrarsi a un portale. Operazioni che fino a qualche anno fa richiedevano tempo e fatica, oggi sono a portata di mano (anzi, di *click*).

Giustamente dopo una introduzione, la Colombi, dottore di ricerca in storia contemporanea, si pone due domande: Che cosa significa navigare per archivi? Che cos'è un archivio? Eugenio Casanova, teorico della disciplina archivistica italiana del Novecento, definisce un archivio come una «raccolta ordinata degli atti di un ente o individuo, costituitasi durante lo svolgimento della sua attività e conservata per il conseguimento degli scopi politici, giuridici e culturali di quell'ente o individuo»⁸. Il Web è sì una struttura complessa, caratterizzata dall'intrico delle vie d'accesso – una sorta di Medina virtuale – ma è anche un ambiente informativo,

luogo vastissimo 'abitato' dai documenti. In una parola: un iper-archivio.

Colombi sottolinea come Internet, oltre ad essere un'ambiente informativo, si presenterebbe come l'archivio degli archivi. Proprio per questo, l'autrice del contributo dedica qualche riflessione a un problema che da tempo informatici, massmediologi e sociologi hanno riconosciuto come tale: la smaterializzazione documentaria.

Chiude il testo Enrico Manera, dottore di ricerca in filosofia.

L'ultimo contributo ha come questione centrale la trasformazione del World Wide Web – da 1.0 a 2.0.

Nel primo caso l'interconnessione degli utenti era basata su reti di comunicazione, siti, portali e piattaforme di servizi in cui si poteva navigare, visionare cataloghi virtuali, scegliere prodotti e recuperare informazioni in formato di lettura statica. La versione 2.0, tramite strumenti come i social network, blog, tag, hashtag, e podcast e grazie a visualizzazione e design dinamici, ha potuto sviluppare flussi di comunicazione partecipativa tra gli utenti sugli assi dell'interazione e della condivisione; in particolare, si è caratterizzata per la creazione di contenuti da parte degli utenti (User-generated Contents, Ugc): questi ultimi hanno smesso di essere semplici destinatari di un processo di comunicazione per assumere un'inedita funzione attiva di riproduzione, rielaborazione, diffusione "virale" di notizie, contenuti e visioni del mondo.⁹

Una realtà come *Wikipedia* è costituita proprio dai flussi di comunicazione partecipativa di cui parla Manera. Questa è una grande sfida, peraltro già 'intercettata' nel 1986 da Jürgen Habermas, con l'espressione *uso pubblico della storia*. Il filosofo tedesco sottolineava come nuove forme di manipolazione del passato stessero emergendo, attraverso analogie fuorvianti, in funzione di un banale intrattenimento consumistico.

Linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia evidenzia la necessità di sviluppare strumenti tecnologici e di coltivare atteggiamenti critici per far fronte alla caleidoscopica e ridondante offerta di materiale in rete. L'assenza di un filtraggio efficace delle informazioni può sconvolgere l'intero equilibrio della memoria storica e il funzionamento dei meccanismi umani di conservazione dei dati e recupero dei ricordi.

⁶ Diamond, J. (1997), *Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies*, New York City, W. W. Norton, trad. it. Civalieri, L. (1997), *Armi, acciaio e malattie. Breve storia degli ultimi tredicimila anni*, Torino, Einaudi.

⁷ Harari, Y. N. (2016), *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*, London, Harvill Secker, trad. it. Piani, M. (2017), *Homo Deus. Breve storia del futuro*, Milano, Bompiani.

⁸ Casanova, E. (1928), *Archivistica*, Siena, Stab. Arti grafiche Lazzeri.

⁹ Colombi, V. et al, *I linguaggi della contemporaneità...*, cit. p. 238.

Ai docenti spetta una responsabilità culturale e sociale, nonché «un ruolo determinante nella costruzione della visione del passato e nel suo riscatto dagli abusi del presente»¹⁰.

Enrico Orsenigo

¹⁰ *Ivi*, p. 264.

**Profumo F. (a cura di),
Leadership per l'innovazione nella scuola. I protagonisti e le leve del cambiamento: dirigenti e docenti, formazione e tecnologie, Bologna, Il Mulino, 2018, pp. 276, euro 21,00.**

La riflessione sui temi dei «[...]nuovi orizzonti della nuova scuola», sul ruolo del digitale, sulla funzione della tecnologia «[...] non come strumento contingente, ma come un vero e proprio approccio culturale, di pensiero e pedagogico» (p.7) nella pubblicazione curata da Francesco Profumo, prende le mosse dalla tavola rotonda del Festival *Educa* che annualmente si svolge a Rovereto (TN). Docente al Politecnico di Torino, Presidente della Fondazione Bruno Kessler di Trento, Presidente della Compagnia di San Paolo, l'ex Ministro dell'Istruzione coinvolge diversi addetti ai lavori, provenienti dal mondo della scuola e della ricerca, sul tema della leadership educativa indagando le leve del cambiamento e il ruolo del 'regista' del cambiamento che è il dirigente scolastico.

Affollato il novero dei contribuenti di questa fatica, tra i quali Giovanni Biondi, Presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca educativa (Indire), Rosa Bottino, Dirigente dell'Istituto di tecnologie Didattiche del Centro Nazionale delle Ricerche (CNR), Mario Giacomo Dutto, già Direttore generale MIUR oltre a dirigenti scolastici e docenti che hanno maturato significative esperienze d'innovazione. Questa riflessione s'inserisce a pieno titolo nel dibattito sull'identità della scuola ed arriva in concomitanza al concorso pubblico per l'assunzione dei nuovi dirigenti scolastici sui quali incombe la tristemente nota situazione emergenziale esplosa a seguito della ridotta dotazione organica di questi che ha reso evidente la crisi valoriale della società e nello specifico quella «frammentazione del *demos*»¹ che rende difficile realizzare l'indispensabile sintesi nella relazione tra le scuole autonome e i territori di riferimento. Gli autori significano il termine *nuova scuola* nell'accezione derivante dall'avvento delle tecnologie digitali nella loro attitudine a modificare la società. Ad allontanare l'approccio da ogni tentazione strumentale sulla scuola digitale interviene, in premessa, il curatore stabilendo il livello della riflessione «[...] per costruire una scuola nuova non ha senso partire dagli strumenti tecnologici di oggi, ma occorre costruire una nuova cultura, quella digitale, senza dimenticare che il progetto sarà tanto migliore quanto più saremo capaci di disarticolarlo dal tema tecno-

logico» (p. 9).

Il focus è ulteriormente circoscritto, a beneficio del lettore, quando vengono individuate le leve del cambiamento nei dirigenti scolastici, nei docenti, nella formazione e nelle tecnologie definitivamente chiarendo che la formazione e lo sviluppo professionale dei dirigenti e dei docenti rappresentano le leve fondamentali del cambiamento. Prioritario sembra essere l'accento posto sulla centralità attribuita agli attori che operano nella scuola: docenti e dirigenti, protagonisti essenziali in grado di realizzare nel quotidiano quell'autonomia istituzionale e giuridica, priorità della scuola dei nostri giorni e requisito distintivo della scuola dell'avvenire. «Vivere bene e con l'altro all'interno di istituzioni giuste»² è ancora la leva che può ispirare tutte le azioni educative di registi e i direttori di orchestra che operano all'interno delle istituzioni educative. La complessità dei cambiamenti culturali, economici e sociali hanno fatto accrescere le attese nei confronti delle scuole e le richieste di responsabilizzazione di tutto il personale della scuola al fine di contribuire alla creazione di valore pubblico³. Se è vero che la qualità della scuola non è mai superiore a quella di coloro che in essa operano (p. 219), ne consegue l'essenzialità di una formazione costante degli operatori del quotidiano, fattore determinante per la qualità delle professionalità. Ma tale aggiornamento non deve però essere considerato come episodico arricchimento culturale ma, per essere efficace e rispondente alle sfide contemporanee, deve assumere un carattere continuo e strutturale, sistematico come viene egregiamente svolto in provincia di Trento. Nel testo trova adeguato spazio la trattazione comprensibile della riforma del sistema di reclutamento dei docenti come ridefinita dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59 che attua l'art. 1 co. 180 e 181, lettera b) Legge 13 luglio 2015, n. 107, legge sulla 'buona scuola'. Vengono delineate le figure che concorrono a formare i futuri insegnanti, le competenze degli organismi coinvolti quali l'università, gli uffici scolastici regionali, le scuole e per ognuno si tratteggiano le attribuzioni secondo il nuovo quadro legislativo. Si evidenzia lo sforzo d'integrazione scuola-università che compie il legislatore nel delineare un sistema unitario e coordinato

1 Cazzanti, R. (2017), *Opendata, liberazione dei dati e partecipazione nei nativi digitali*, Padova, Libreriauniversitaria, p. 63.

2 Ricoeur, P. (2017), *Etica e morale*. Brescia, Morcelliana, p. 37.

3 Paletta, A. (2011), *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Bologna, Il Mulino, p. 9.

di formazione iniziale. Diversamente da quanto solitamente accade nei testi scientifici, in questa sede traspare la consapevolezza di chi quotidianamente si relaziona con gli studenti «I giovani riconoscono all'insegnante il ruolo se la trama delle relazioni è caratterizzata dalla disponibilità a riconoscere i loro bisogni, cercano un adulto che non pensi di sapere loro come sono, che non giudichi secondo stereotipi, ma che ascolti, osservi con sguardo attento, un adulto capace di una relazione vera, che si prenda cura di loro, di come costruire con loro un rapporto autentico» (p. 25). Il tema della relazione con i discenti è centrale nel progettare una comunità scolastica degna di tale nome e il pedagogista Roberto Albarea ne tratteggia con efficacia la complessità: «Un educatore gentile e creativo, comprensivo e rigoroso, avventuroso e cauto, che sulle debolezze consce dell'umano costruisce la propria forza. Una forza continuamente riconquistata, in tensione, che fa della coscienza dei propri limiti, del lavoro e dello scavo su di essi (la sostenibilità) un progetto di impegno, di ascolto, di incontro, di costruzione verso futuri alternativi credibili, in un rinnovato processo di umanizzazione»⁴.

Ripercorrendo le esperienze formative che nel recente passato hanno concorso alla formazione dei docenti quali le SSIS, scuole di specializzazione all'insegnamento secondario ex L. 19 novembre 1990, n. 341 e i TFA, tirocini formativi attivi istituiti ai sensi della L. 24 dicembre 2007, n. 244 dal D.M. 10 settembre 2010, n. 249, vengono rappresentate con chiarezza le potenzialità del nuovo modello di formazione dei docenti della scuola secondaria FIT, formazione iniziale e tirocinio ex D.lgs 13 aprile 2017, n. 59 non senza ipotizzare criticità ed incongruenze rinvenibili nel dettato normativo. Il percorso, nelle intenzioni del legislatore, s'impone quale cesura tra scuola e università, andando ben oltre la semplice trasmissione di saperi ai futuri insegnanti, rifondando un rapporto organico e strutturale tra mondi che allo stato non comunicano. Valga, tra i tanti possibili, l'esempio del laboratorio, attività formativa privilegiata che sarà aperta agli insegnanti delle scuole che ospiteranno il tirocinio ancorché destinato ai docenti in formazione che così divengono portatori di opportunità

formative per la loro scuola e per i colleghi. Gli autori del volume guidano il lettore all'apprezzamento degli aspetti di maggiore rilievo delle recenti disposizioni normative attraverso un registro narrativo accessibile ed efficace nel rispetto di una coerenza sintattica e lessicale che la rende ampiamente accessibile. Non manca, come accennato, l'approccio critico alla positiva considerazione degli sforzi compiuti dal legislatore della legge 107 come ad esempio quando, in riferimento al Piano Nazionale di Formazione ex art. 1 comma 124 della 'Buona scuola', si rileva la mancanza della previa definizione di un statuto professionale del docente nel quale delineare «Il senso stesso della cura della propria professionalità, come tratto distintivo della responsabilità educativa, prima ancora che come uno degli ingredienti di uno o più profili di là da venire» (p. 46). La risposta formativa puntuale e previdente, in equilibrio fra le necessità individuali e le richieste del sistema, risulta così essere la modalità più efficace di valorizzazione delle risorse umane. Ma il rinnovamento continuo di competenze e conoscenze da solo non può esaurire lo sviluppo del capitale professionale, se non viene accompagnato da un necessario atteggiamento di ricerca personale, capace di rielaborare l'esperienza, ma anche di pensare il pensiero. Accedere alla «zona tacita della mente»⁵ permette di essere autenticamente presenti in ciò che si fa e di «evitare il disincanto» (p. 123), seguente l'incanto delle innovazioni, da cui il lettore viene messo in guardia nel capitolo Quinto. L'uso delle stesse innovazioni deve essere nutrito di consapevolezza quotidiana, mantenendo liquido e dialogico lo spazio di elaborazione del sapere⁶, considerando che i docenti hanno come interlocutori i cosiddetti *millennials*, ovvero la *text generation*. Quella saggezza educativa citata nel testo come competenza del docente nell'affrontare le complessità attuali (p. 30) si traduce nel forte spessore richiestogli nello sforzo di incrementare la consapevolezza del proprio compito e nell'impegno a sentirsi in costante ricerca: attenzione autoriflessiva e pensiero critico fungono così da base per il rinnovato habitus del docente in formazione continua. Pensare è ascoltarsi, dare voce alla propria esperienza, fare emergere liberi gli aspetti rilevanti di essa;

4 Albarea, R. (2006), *Creatività e esostenibilità nella relazione educativa*, in *Sostenibilità in educazione*, a cura di R. Albarea, A. Burelli, Udine, Forum ed. Universitaria Udinese, p. 91.

5 Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, p. 111.

6 Mortari, *op cit.*, p. 20.

la pausa riflessiva in tal senso è feconda perché allarga lo spazio mentale, regalando intuizioni di future possibilità e sperimentazioni atte a implementare la qualità del quotidiano. L'elevato livello della pubblicazione trova conferma, tra le tante, nella trattazione del PNF-Piano Nazionale di Formazione e, nello specifico, nella esaustiva analisi della piattaforma S.O.F.I.A- Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento, che dopo essere stata spiegata sul piano progettuale e delle funzionalità viene fattivamente esaminata su quello delle prospettive. Il percorso relativo alla formazione dei docenti parte da una duplice considerazione forte ed oggettiva « [...] da un lato, la formazione iniziale nel nostro Paese è stata a lungo sbilanciata sulla dimensione disciplinare a discapito di quella pedagogica [...]. Dall'altro è noto che gli insegnanti italiani sono tra i più anziani sulla scena dei paesi a economia avanzata [...] più lontani dal momento in cui hanno ricevuto la propria formazione iniziale» (p. 69): ragioni che nel tumultuoso sviluppo delle tecnologie dovrebbero trovare un moltiplicatore motivazionale alla necessità formativa che purtroppo non pare essere sentita da molti docenti. Ecco perché risulta importante per gli educatori non isolarsi nelle pratiche di autoriflessione, ma trovare un più ampio respiro nel confronto sulle necessità formative nate dall'esperienza empirica quotidiana con gli altri colleghi. Aprirsi ad una riflessione corale, quale quella realizzata nell'esperienza di *Educa* e riportata nel testo, dalla quale nasce il primo germoglio che dà vita alla comunità di pratiche, diventare assetati di comunità⁷ è fondamentale per una scuola diventare comunità con scopi ben precisi; le scuole devono diventare luoghi dove i membri hanno sviluppato una comunità di pensiero che li lega insieme in virtù di una ideologia condivisa; senza una pratica di riflessione condivisa non sarebbe possibile realizzare tale scopo. La scuola non è semplicemente un'istituzione dipendente dallo Stato, il luogo deputato alla trasmissione di conoscenze o di cultura, ma è soprattutto una comunità di persone che si definisce per il fine che persegue. Le comunità sono definite dai loro centri di valore, dai loro sentimenti, e dalle loro credenze che forniscono le condizioni necessarie per creare un senso di *noi* a partire da *io*⁸ e la trattazione compiuta e d'insieme del testo realizza questo scopo. La seconda parte del lavoro è incentrata sulle tecnologie digitali e il loro impiego nella scuola. All'*excursus* storico segue la sistematizzazione degli orientamenti che hanno caratterizzato gli ambienti di apprendimento integranti le TIC completati dai relativi riferimenti teorici (p. 106). Ampia la trattazione del PNSD – Piano Nazionale Scuola Digitale, ultima di una

sequenza di iniziative che, a vario titolo, hanno sostenuto l'integrazione tecnologica nella pratica didattica della nostra scuola. Vi è una relazione diretta tra età anagrafica dei docenti e resistenza all'impiego delle tecnologie nelle nostre scuole che è uno dei principali motivi di quel rapporto complesso che da FOR TIC del 2003 al PSTD del 1995 per passare a Cl@ssi 2.0 ha connotato con continuità la scarsa propensione digitale delle scuole con inevitabili ricadute sull'utilizzo strumentale ed inconsapevole che nativi ed immigrati nostrani continuano a fare delle stesse. Pertinente il riferimento (p. 129) al rapporto DESI (Ianes 2017) che sottolinea i benefici della rottura del rigido rapporto aula-classe-orario, caratteristico del nostro sistema scolastico e la diffusione del digitale che favorisce proprio una didattica dislocata in cui uno studente può svolgere i suoi *tasks* con gli altri ma anche da solo, a lezione frontale, ma anche nello studio individuale, in spazi ed orari appunto 'flessibili', l'incompiutezza della scuola dell'autonomia scolastica e della flessibilità organizzativa e didattica sta nella rigidità dell'organizzazione scolastica e nella latitanza del legislatore ad utilizzare quello strumento di armonizzazione normativa che è il testo unico che nei regimi di *civil law* rappresenta uno dei principali presîdi per superare le incongruenze di atti normativi di epoche diverse, che scaricano le incoerenze di visioni incoerenti sul sistema istruzione irrigidendolo, talvolta paralizzandolo.

La terza parte dell'opera è dedicata al *case history* e indugia su buone prassi scolastiche e di leadership fornendo spunti di riflessione a dirigenti scolastici e docenti innovativi ed aperti al confronto con particolare attenzione a tecnologie, ambienti di apprendimento e innovazione. Profumo contribuisce fattivamente al dibattito su leadership e ruolo delle tecnologie quali leve di innovazione attraverso un equilibrato lavoro d'equipe dove ognuno degli autori coinvolti apporta riflessioni e punti di vista maturati sul campo della ricerca e della pratica scolastica contribuendo al dibattito sulla figura del docente che cede la centralità del proprio ruolo allo studente in quel faticoso percorso di ridefinizione dei ruoli caratteristico della comunità educante della scuola delle competenze. Non c'è giustizia in una società se non c'è responsabilità dell'uno verso l'altro, insegnava Lévinas⁹ alla fine del secolo scorso, e proprio in tale orizzonte si pone la nuova scuola, una scuola possibile come risulta dai contributi del volume, una scuola come luogo ove la responsabilità trova il suo naturale respiro, responsabilità verso i discenti, il centro di ogni riflessione ed azione, e responsabilità verso un futuro innovativo e sostenibile, un luogo fisico e mentale dove creare le condizioni per rigene-

7 Bauman, Z. (2002), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, pp. VIII e IX.

8 Sergiovanni, J. Th. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*. Roma, LAS, p. 45.

9 Lévinas, E. (1998), *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, Milano, Jach Book..

rarsi ed accogliere il cambiamento attraverso il consapevole miglioramento continuo.

Roberto Cazzanti, Barbara Tomba

I testi vanno inviati al seguente indirizzo di posta elettronica:
rivista@iusve.it

È preferibile ricevere testi prodotti su Word, salvati in un unico file, con le note a piè pagina e bibliografia/sitografia a fine testo, accompagnati dall'indirizzo mail dell'Autore e dall'appartenenza accademica o istituzionale.

NORME GENERALI

Ogni scritto presentato deve essere accompagnato da un breve riassunto (abstract), in italiano e in inglese, di 150 parole o 1000 caratteri ciascuno, inclusi gli spazi, in cui vengano enunciati con chiarezza le intenzioni e i contenuti dell'articolo. Ogni abstract dovrà essere seguito da cinque parole-chiave, rispettivamente in italiano e in inglese. L'abstract non dovrà contenere note a piè pagina o riferimenti bibliografici.

I testi vanno divisi il più possibile in paragrafi titolati e numerati.

Le pagine vanno numerate progressivamente e visibilmente con cifre arabe.

Il testo, in Times New Roman corpo 12, deve essere allineato a sinistra, a interlinea singola. Le note a piè pagina dovranno essere scritte in Times New Roman corpo 10, con allineamento a sinistra e interlinea singola. Occorre attenersi alla massima uniformità per quanto riguarda l'uso delle maiuscole e minuscole. La e accentata va scritta con l'accento grave (È), non con l'apostrofo (E').

Le sigle andranno battute in tondo alto e basso e senza puntini tra una lettera e l'altra (es. Usa, Acli).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i wordprocessor, evitando assolutamente la sottolineatura.

Si raccomanda la correttezza nell'accentazione delle vocali: à, ì, ò, ù (sempre con accento grave); cioè, è (grave); né, sé, perché ecc. (acuto).

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); s. e ss. (non seg. e segg.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo (non in corsivo, ma in carattere normale); in corsivo et al., ibidem, passim, supra e infra, come tutte le parole straniere lungo il testo italiano, che non vanno quindi messe fra virgolette.

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Le citazioni composte da più di tre parole vanno indicate tra virgolette a caporale («...»), mentre le citazioni dentro la citazione vanno indicate con virgolette doppie ("...").

I brani di testo espunti dalla citazione vanno segnalati fra parentesi quadre ([...]).

Una o due parole impiegate in senso traslato, o alle quali l'Autore vuole dare particolare enfasi, o quelle parole originariamente di uso tecnico, ma poi

entrate nell'uso normale della lingua, vanno indicate con virgoletta semplice ('...'); ad esempio: 'Base sicura'; 'Oggetto transazionale'; 'Parole generatrici'; 'Esser-ci'; 'Essere-per- la-morte'.

È da evitare l'uso di elenchi puntati o numerati.

Il riferimento dell'Autore a se stesso deve essere fatto in forma impersonale alla terza persona; ad esempio: «Di questo argomento si è già trattato altrove...» invece che «Di questo argomento abbiamo...» o «Di questo argomento ho...».

NOTE

Le note, che saranno pubblicate a piè pagina, devono essere numerate progressivamente.

Se nelle note a piè di pagina vi è un testo, contenente chiarimenti o delucidazioni, con dei riferimenti bibliografici occorre sempre rispettare la modalità di citazione sotto presentata, inserendo la fonte tra parentesi tonda alla chiusura della nota a piè di pagina.

Per le citazioni seguire esclusivamente le seguenti indicazioni:

a) opere citate per la prima volta:

Libro pubblicato da un solo Autore

Laeng, M. [normale] (1982⁷ [dove il numero all'apice sta a indicare la 7a edizione]), *Lineamenti di pedagogia* [corsivo], Brescia, La Scuola, p. 9 [pp. 9-13, pp. 5 s., pp. 7 ss.].

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana

Wittgenstein, L. (1970), *Über Gewißheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, trad. it. di Trinchero, M. (1978), *Della certezza*, Torino, Einaudi, p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori

Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in *Dizionario di scienze dell'educazione*, a cura di Prelezo, J. M. – Nanni, C. – Malizia, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, M. (2004), Portfolio e Riforma [normale], *Orientamenti pedagogici*, 51, n. 3, pp. 377-397.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman, R.T. – Van Hasselt, V.B. – Hersen, M. – McGonigle, J.J. – Lubetsky, M.J. (1989), Abuse and neglect in psychiatrically hospitalized multihandicapped children, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 13, n. 3, pp. 335-343.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, M., *Fashion Camp 2013*, in <http://www.ninjamarketing.it> (rimosso il

collegamento testuale).

Poster o paper presentato ad un convegno

Patteri, I. – Riggio, L. – Umiltà, C. (2002), Svantaggio per la ripetizione di attributi non spaziale dello stimolo: evidenze a favore dell'inibizione di ritorno, *Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale*, Rimini.

b) opere già citate in precedenza:

Libro pubblicato da un solo Autore

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Si usa *Ibidem* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, alla stessa pagina.

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Ibidem.

Si usa *Ivi* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, ma ad una pagina diversa.

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Ivi, p. 50.

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana

Wittgenstein, *Della certezza*, cit., p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori

Nanni, *Educazione*, cit., p. 341.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, *Portfolio e Riforma*, cit., p. 378.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman et al., Abuse and neglect [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit., p. 338.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, *Fashion Camp 2013*, cit.

Poster o paper presentato ad un convegno

Patteri et al., Svantaggio per la ripetizione di attributi [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

La bibliografia e la sitografia seguono le indicazioni redazionali delle note.

NOTE PARTICOLARI

La lunghezza degli articoli deve essere compresa fra le 5.000 e le 8.000 parole (circa 50.000 caratteri - note, bibliografia, spazi inclusi).

Grafici e tabelle, numerati progressivamente, vanno salvati in un file excel a parte. Nel file word dell'articolo vanno inseriti nel testo i riferimenti ai grafici e alle tabelle entro parentesi tonda: (cfr. grafico 1), (cfr. tabella 1).

CREDITI IMMAGINI

- P. 16 – Unsplash / Casey Horner
- P. 21 – Unsplash / Simson Petrol
- P. 25 – Unsplash / Samuel Zeller
- P. 38 – Unsplash / Jorin Kleen
- P. 54 – Unsplash / Gaelle Marcel
- P. 60 – Unsplash / Javier Allegue Barros
- P. 72 – Unsplash / Reinaldo Kevin
- P. 80 – Unsplash / Brunel Johnson
- P. 100 – Unsplash / Oleg Laptev
- P. 109 – Unsplash / Jason Leung
- P. 112 – Unsplash / Ian Dooley
- P. 125 – Unsplash /
- P. 128 – Unsplash / Jon Tyson

