ISSN: 2280-8671 (print)
ISSN: 2280-4374 (online)

€ 20,00

IL NODO
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Falco Editore

Anno XXIII
Numero 49
Nuova Serie
Dicembre 2019

Numero speciale

IL NODO
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Occupabilità e Orientamento
Una idea di Università

a cura di Sandra Chistolini

Falco Editore

Il Nodo
Per una Pedagogia della persona
Anno XXIII
Numero 49
Nuova Serie
Dicembre 2019

Numero speciale

Fondatore: Mario Ferracuti
Direzione: Sandra Chistolini
Direttore Responsabile: Domenico Milito
Redazione: Angela Granata

Comitato Scientifico:
Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Franco Blezza (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Olga Rossi Cassottana (Università di Genova), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale - USA), Gul Muhammad Khan (Advisor, COMSATS University Islamabad, Pakistan), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University Hangzhou, Zhejiang, Repubblica Popolare Cinese), Carla Xodo (Università di Padova).

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente
ad una doppia procedura di *peer review.*

2016 Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 COSENZA
Tel. 0984.23137
e-mail: info@falcoeditore.com
www.falcoeditore.com
stampato e edito per conto di
Fondazione Italiana John Dewey
proprietaria della rivista scientifica "Il Nodo"
iscritta al n.13/2014 del Pubblico Registro Stampa
presso il Tribunale di Cosenza

ISSN: 2280-8671 (print)
ISSN: 2280-4374 (online)
Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotoscolastiche) sono riservati.
Ogni permesso deve essere dato per iscritto dalla proprietà

Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 - COSENZA

E-mail: info@falcoeditore.com
www.falcoeditore.com
tel. 0984.23137

Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: euro 20,00 (i.i.)
Estero: euro 36,00 (i.i.)

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Falco Editore
  Iban: IT58V0313916200000000001067
  Banca Sviluppo, filiale di Cosenza
- Assegno non trasferibile intestato a Falco Editore

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico,
con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dalla proprietà in ogni Paese

Sommario

Abstracts ..... pag. 3

Premessa ..... » 21
Chistolini Sandra

Cittadinanza e diritto all'educazione negli Stati Uniti Citizenship Education and the Right to an Education in the United States » 25
Sandra Chistolini, Christopher H. Tienken

Intorno all'idea di "essenziale": riflessioni sulle esponsabilità educative ..... » 47
Giuditta Alessandrini

Processi inclusivi nei diversi contesti educativi, sociali e lavorativi per persone con disabilità..... » 57
Giovanni Arduini, Diletta Chiusaroli

Mons. Romero, martire e santo: una testimonianza ..... » 65
Alfonso Barbarisi

Ri-orientarsi all'occupabilità: uno studio esplorativo con laureati in condizione di disabilità ..... » 69
Valentina Paola Cesarano

Il laboratorio teatrale nella scuola secondaria di secondo grado come risorsa per l'orientamento universitario ..... » 89
Vincenza Costantino

Ragazzi difficili oggi. Rieducazione e orientamento verso il reinserimento sociale ..... » 105
Simonetta Costanzo

Saluto al Convegno AIDU su "Occupabilità e orientamento. Una idea di università"..... » 113
Mariano Crociata

La formazione alla Costituzione per il futuro della democrazia » 117
Gian Candido De Martin

L'Università, uno spazio esistenziale per crescere..... » 125
Ernesto Diaco

Occupabilità, orientamento, università, futuro del lavoro ..... » 127
Antonio La Spina

Nuovi saperi e apprendimenti nell'Università che cambia .... » 139
Alessandra Lo Piccolo, Tiziana Ramaci, Monica Pellerone

Ri-orientare i minori di 'ndrangheta. Il recupero educativo nei non-luoghi della criminalità organizzata ..... » 151
Rossella Marzullo

The Power of the State and the Freedom of the Individual.... » 171
Hans-Gerhard Neugebauer

Diagnosis-based pedagogy in the work with children and youngsters displaying special behavioural problems ..... » 185
Wolfgang Oelsner

63rd Annual Meeting of SIESC at Trier..... » 201
Wolfgang Rank

Ordinamenti universitari e occupabilità in Italia ..... » 203
Gian Cesare Romagnoli

Biblico-theological Reflections on the Relationship of Law and Freedom in the Old and the New Testament ..... » 213
Georg Rubel

Università e il capability approach, come strumento per orientare al lavoro e all'occupabilità..... » 233
Laura Selmo

Verso una professionalità consapevole. Il progetto "Politiche Attive" come dispositivo di orientamento in itinere per gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche » 245
Maddalena Sottocorno

Abstracts

Giuditta Alessandrini

Intorno all'idea di "essenziale": riflessioni sulle responsabilità educative

Il saggio riflette sulla possibile coniugazione dell'idea di "essenziale" nell'ambito delle responsabilità educative nei contesti formativi terziari, della domanda di competenze sul lavoro e verso gli scenari del futuro. È fondamentale il bisogno di ricostruire l'humanitas del tessuto sociale ma anche promuovere il pensiero critico-analitico e la formazione dell'agentività come spazi di libertà della persona.

Parole chiave: apprendimento; educazione essenziale; pedagogia del lavoro; responsabilità educativa; sviluppo umano.

Around the idea of "essential": thoughts on educational responsibilities

The paper reflects on the possible conjugation of the idea of "essential" in the context of educational responsibilities in tertiary training contexts, of the demand for skills at work and towards future scenarios. The need to reconstruct the humanitas of the social fabric is fundamental, but also to promote critical-analytical thinking and the development of agency as spaces of people's freedom.

Keywords: learning; essential education; work pedagogy; educational responsibility; human development.

Giovanni Arduini, Diletta Chiusaroli

Processi inclusivi nei diversi contesti educativi, sociali e lavorativi per persone con disabilità

Nel presente lavoro, partendo dall'analisi della normativa e dello stato occupazionale dei disabili in Italia, si propone una riflessione sul tema dell'accompagnamento al lavoro come parte integrante nella costruzione del proprio Pro-

getto di Vita con particolare attenzione alla problematica della continuità educativa ed al ruolo fondamentale assunto dalle Università nei percorsi di orientamento ed inclusione.

Parole chiave: Inclusione; orientamento; inserimento lavorativo; progetto di vita.

Inclusive processes in different educational, social and work contexts for people with disabilities

In the present work, starting from the analysis of the legislation and the employment status of disabled people in Italy, a reflection is proposed on the theme of job placement as an integral part in the construction of one's own Life Project with particular attention towards the problem of educational continuity and to the fundamental role of universities in the orientation and inclusion paths.

Keywords: inclusion; orientation; job placement; life project.

Alfonso Barbarisi

Mons. Romero, martire e santo: una testimonianza

Presentazione della figura di Mons. Romero attraverso ricordi personali che ne hanno seguito la vicenda umana divenuta testimonianza indelebile. Significato di un apostolato vissuto tra impegno ecclesiale e difesa dei diritti umani. Riflessioni sul messaggio universale che emerge dalla lettura del diario e delle omelie.

Parole chiave: Mons. Romero; fede, diritti umani; biografia.

Mons. Romero, martyr and saint: a testimony

Presentation of the figure of Mons. Romero through recollections following a personal history which became an indelible testimony. The importance of an apostolate lived between ecclesial commitment and defence of human rights. Reflections on the universal message that arise from readings of his diary and sermons.

Keywords: Mons. Romero; faith, human rights; biography.

Valentina Paola Cesarano

Ri-orientarsi all'occupabilità: uno studio esplorativo con laureati in condizione di disabilità

Tale studio esplorativo mira ad indagare il modo in cui si declina il progetto professionale dal punto di vista di 20 giovani laureati in condizione di disabilità nel contesto campano. Si è scelto di realizzare delle interviste biografiche semistrutturate, analizzate successivamente secondo l'approccio teorico e metodologico della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) con il supporto del software Nvivo (Richards, 1999). Il progetto professionale appare strettamente connesso al costrutto di occupabilità concettualizzato secondo il modello dell'INAPP. I giovani intervistati hanno fatto riferimento tanto ai fattori personali quanto ai fattori contestuali, significati talvolta come risorse, talvolta come barriere alla propria realizzazione personale e professionale. Ciò implica un ripensamento del ruolo dell'orientamento nell'Higher education nei termini del Business University Cooperation e la pensabilità di percorsi di orientamento all'occupabilità che tengano conto sia dell'esplorazione del bagaglio di competenze dei soggetti, sia delle risorse presenti nel mercato del lavoro, in un'ottica inclusiva.

Parole chiave: occupabilità; orientamento; disabilità; Alta Formazione; inclusione.

Re-orienting to employability: an exploratory study with young disabled graduates in Campania

This exploratory study aims to investigate the way in which the professional project is declined from the point of view of 20 young graduates in a condition of disability. We have chosen to carry out semi-structured biographical interviews, analyzed according to the theoretical and methodological approach of the Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) with the support of the Nvivo software (Richards, 1999). The professional project appears to be closely connected to the construct of employability conceptualized according to the INAPP model. The young people interviewed referred to both personal factors and contextual factors, meanings included as resources, updated as barriers to personal and professional fulfillment. This implies a rethinking of the role of guidance in higher education in terms of Business University Cooperation and the possibility of employability orientation paths that take into account both the exploration of the subjects's skills and the resources present in the market of work, in an inclusive perspective.

Keywords: employability; guidance; disability; Higher Education; inclusion.

Sandra Chistolini, Christopher H. Tienken

Cittadinanza e diritto all'educazione negli Stati Uniti

L'articolo è una panoramica dell'educazione alla cittadinanza negli Stati Uniti, a partire dalla questione della preparazione accademica del dirigente scolastico fino ad arrivare alla comprensione dello status delle scuole di metodo in cui il profilo dei presidi dovrebbe unire la preparazione formale con la grande aspettativa di educare alla vita civile. Il divario tra istruzione scolastica pubblica e privata è rilevante anche se entrambi fanno parte del sistema educativo nazionale.

Il sistema educativo degli Stati Uniti è decentralizzato a livello statale. Ci sono 50 Stati e 50 diversi sistemi educativi. L'istruzione non fa parte della Costituzione degli Stati Uniti; ogni Stato ha una sua responsabilità in materia e adotta una politica diversa per l'educazione alla cittadinanza, ovvero per quella che generalmente si chiama "educazione civica". È interessante notare come in 22 Stati l'educazione civica comprenda lo studio dell'economia ed ambedue sono parte degli Studi sociali e della Storia. Il concetto italiano di cittadinanza attiva sembra essere più umanistico e più inclusivo. Comprende l'intercultura e le questioni relative ai diritti umani. Si concentra sul benessere generale del bambino all'interno di una comunità, di un Paese e di un continente. È più inclusivo nella sua portata rispetto alla visione tecnocratica della cittadinanza presentata negli Stati Uniti. Il concetto statunitense di cittadinanza è piuttosto tecnico, si concentra sullo studio della funzione del governo e sulla conoscenza mnemonica della Costituzione degli Stati Uniti. Nella costruzione del concetto di cittadinanza e di educazione civica prevale l'attenzione sui diritti individuali, sulla libertà economica e la competitività, mentre è emarginata l'idea del bene comune e di ciò che è migliore per la società considerata nel suo complesso. Il cittadino responsabile è quello che contribuisce alla crescita economica e comprende come la vita civile possa realizzarsi solo in una economia forte.

Parole chiave: leadership; scuole di metodo; educazione civica; educazione alla cittadinanza; educazione democratica.

Citizenship Education and the Right to an Education in the United States

The paper is an overview of citizenship education in the United States. Starting from the question of the academic preparation of the principals as school leaders, and understanding the status of School of methods where the profile of principals should merge the formal preparation with the great expectation of civic life. The gap between public and private school education is relevant even though both are part of the national system of education.

The United States education system is decentralized at the state level. There are 50 states and 50 different education systems. Education is not part of the United States Constitution; it is the responsibility of each State. Every state has a different policy for citizenship education and it usually covered under the term of "Civic Education". Interestingly, 22 states include the study of economics with the study of civics and economic content is included with civic education content in the subject areas of Social Studies or History. The Italian concept of active citizenship seems to be more humanistic and more inclusive. It includes things like inter-cultural aspects and human rights issues. It focuses on the overall wellbeing of the child within a community, within a country, and within a continent. It is more inclusive in its scope than the technocratic view of citizenship presented in the United States. The US concept of citizenship has become increasingly technical, focused on the function of government and facts about things like the United States Constitution. In some ways, it has been narrowed to a focus on individual rights. The rights of the individual seem to take precedence over what is best for society overall. The ideas of economic freedom and economic competitiveness have increasingly become part of the discussion of citizenship and civics education in the United States. There is more of a focus on how the individual citizen can add to the economic output of the country and how a strong economy is an important part of civic life.

Keywords: leadership; Method School; civics education; citizenship education; democratic education.

Vincenza Costantino

Il laboratorio teatrale nella scuola secondaria di secondo grado come risorsa per l'orientamento universitario

L'articolo propone alcuni spunti di riflessione sul laboratorio teatrale, considerato una risorsa per l'orientamento universitario in uscita dalla scuola secondaria superiore. Le caratteristiche del laboratorio teatrale, come l'approccio pluridisciplinare, l'accesso alle diverse arti e la dimensione ludica, valorizzano l'incontro con l'altro e contribuiscono alla conoscenza del sé. La tradizione del laboratorio pedagogico si arricchisce, nella specificità del progetto teatrale, di una valenza estetica e conduce gli adolescenti a scoprire le arti della scena attraverso la cooperazione con gli altri allieviattori. A guidare l'esperienza formativa è il regista-educatore, figura professionale che unisce le competenze delle discipline artistiche e di quelle pedagogiche, all'interno di una relazione circolare, aperta, rivolta al futuro.

La proposta si chiude con l'esempio virtuoso della "non-scuola" del Teatro delle Albe di Ravenna.

Parole chiave: laboratorio; teatro; regista-educatore; orientamento; adolescenti.

The theatrical laboratory in the II grade secondary school as a resource for university orientation

The article proposes some points of reflection on the theater workshop, considered a resource for university orientation out of Higher Secondary School. The characteristics of the theater workshop, such as the multidisciplinary approach, access to different arts and the playful dimension, enhance the encounter with the other and contribute to the knowledge of the self. The tradition of the pedagogical laboratory is enriched, in the specificity of the theatrical project, with an aesthetic value and leads adolescents to discover the arts of the scene through cooperation with the other student-actors. Leading the educational experience is the director-educator, a professional figure who put together the skills of the artistic and pedagogical disciplines, inside a circular, open relationship, oriented towards the future. The proposal closes with the virtuous example of the "non-school" of the Theater of Albe of Ravenna.

Keywords: laboratory; theater; director-educator; orientation; adolescents.

Simonetta Costanzo

Ragazzi difficili oggi. Rieducazione e orientamento verso il reinserimento sociale

Il presente articolo si propone di affrontare la questione della rieducazione in ambito penitenziario, partendo da un'analisi storico-sociale del concetto di pena e della sua evoluzione nel tempo. La funzione rieducativa della pena si rivolge principalmente ai nuovi "ragazzi difficili", i soggetti devianti della società contemporanea, alle prese con situazioni di malessere e disagio, privi di progettualità o di sogni da realizzare, giovani dediti alla trasgressione che rincorrono un piacere immediato ed effimero. Il recupero, dunque, deve essere attuato non solo attraverso una proiezione verso il futuro e le attività di orientamento finalizzate al reinserimento sociale degli stessi ma, soprattutto, attraverso l'accettazione critica e il superamento dell'agito passato.

Parole chiave: pedagogia penitenziaria; devianza; recupero; orientamento.

"Tough guys" nowadays. Re-education and orientation towards social reintegration

This article deals with the issue of re-education in the penitentiary setting, through a historical-social analysis of the concept of punishment and its evolution over time. The rehabilitative function of the punishment is aimed primarily at the new "difficult boys", the deviant subjects of contemporary society, dealings with situations of malaise and discomfort, lacking in planning or dreams to be realized, young people dedicated to transgression who chase an immediate and ephemeral pleasure. Recovery, therefore, must be implemented not only through a projection towards the future and the orientation activities aimed at the social reintegration of the same but, above all, through the critical acceptance and the overcoming of past action

Keywords: penitentiary education; deviance; recovery; orientation.

Mariano Crociata

Saluto al Convegno AIDU su "Occupabilità e orientamento. Una idea di università"

Proposta di una riflessione articolata dei due termini "occupabilità e orientamento" all'interno dell'idea di università e della sua missione formativa, ripresa secondo i principi fondatori della tradizione cattolica.

Parole chiave: occupabilità; orientamento; università; conoscenza.

Greeting at the AIDU Conference on "Employability and Orientation. An idea of a university"

Proposal for a comprehensive reflection on the two terms "employability and guidance" within the idea of university and its formative mission, according to the founding principles of the catholic tradition.

Keywords: employability; guidance; university; knowledge.

Gian Candido De Martin

La formazione alla Costituzione per il futuro della democrazia

Partendo dal nesso stretto tra democrazia e Costituzione, il saggio evidenzia anzitutto gli elementi essenziali e le possibili fragilità di un sistema democratico (modalità della rappresentanza e procedure delle decisioni), sottolineando anche l'importanza cruciale di una informazione attendibile. In questa prospettiva di democrazia educata, la Costituzione è fondamentale scuola di legalità e bussola per la vita democratica. Di qui l'esigenza di una formazione qualificata alla Costituzione, in primo luogo nella dimensione scolastica, come ripetutamente proposto anche da varie Commissioni ministeriali (per una sintesi v. il volume curato da Luciano Corradini e Giuseppe Mari, "Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione", ed. Vita e pensiero 2019).

Parole chiave: democrazia educata; Costitutione; educazione alla cittadinanza.

The Constitution education for the future of Democracy

Bearing in mind the tight bond between democracy and Constitution, the abstract focuses mainly on the essential elements and possible vulnerabilities of a democratic system (terms for representation and executive procedures), also underscoring the key importance of a consistent information. In the light of well-educated democracy, the Constitution is essential school of lawfulness and bearings for the democratic life. Therefore is necessary a certified education on the Constitution beginning with the schooling system, as repeatedly proposed also within various Ministerial Committees (for a summary please refer to the edition of Luciano Corradini and Giuseppe Mari "Education to citizenship and teaching of the Constitution" by Vita e pensiero Editor 2019).

Keywords: educated democracy; Constitution; education to citizenship.

Ernesto Diaco

L'Università, uno spazio esistenziale per crescere

Il Sinodo dei Vescovi su "I giovani, la fede e il discernimento vocazionale" individua nell'Università un luogo privilegiato per accompagnare i giovani in una crescita integrale, coniugando intelletto e desiderio, ragione ed affettività. Anch'essa è, in modo proprio, una comunità educante. La dimensione spirituale, inoltre, non è estranea all'impegno culturale e allo studio, anzi contribuisce a dare alla persona quelle radici necessarie per affrontare le sfide del

mondo contemporaneo per costruirvi un "nuovo umanesimo" a cui invita il lascito di grandi testimoni come Paolo VI, Aldo Moro, mons. Oscar Romero.

Parole chiave: educazione; spiritualità; umanesimo.

The University, an existential space to grow

The Synod of Bishops on "Young people, faith and vocational discernment" identifies University as a privileged place to accompany young people in an all-round development, combining intellect and desire, reason and emotion. It is also a training and educational community. The spiritual dimension, furthermore, is no stranger to cultural commitment and to study. Indeed, it contributes to offering the person the grounding necessary to face the challenges of the contemporary world in order to build a "new humanism" as called for by the legacies of such witnesses as Paul VI, Aldo Moro, mons. Oscar Romero.

Keywords: education; spirituality; humanism.

Antonio La Spina

Occupabilità, orientamento, università, futuro del lavoro

Nonostante il declino demografico e il numero relativamente basso dei laureati, in Italia molti di questi ultimi non trovano un'occupazione coerente con i rispettivi percorsi universitari. Ciò è più frequente in alcuni settori. Nondimeno, numerose imprese italiane hanno difficoltà quando cercano certi tipi di lavoratori della conoscenza. Questo disallineamento è in gran parte dovuto alle caratteristiche peculiari dell'economia italiana, che presenta soprattutto imprese medie, piccole o micro. Tuttavia, anche l'offerta formativa universitaria ha alcune responsabilità. Data la presenza di un'asimmetria informativa - un ben noto difetto del mercato -, sia l'orientamento pre-universitario degli studenti di scuola superiore, sia l'orientamento professionale per i laureati dovrebbero essere regolati da un apposito organismo pubblico indipendente. Tali attività potrebbero peraltro diventare sempre più strategiche, dato il bisogno crescente di profili occupazionali innovativi, a condizione che le università siano in grado di fronteggiare le sfide che vengono dalle trasformazioni della produzione e del lavoro.

Parole chiave: orientamento scolastico e universitario; orientamento professionale; regolazione indipendente; asimmetria informativa; sovraistruzione.

Employability, Vocational Guidance, Universities, and the Future of Work.

Notwithstanding the demographic decline and the relatively low number of graduates, in Italy many people with university degrees do not find a job which is congruent with their credentials. This happens more frequently in certain fields. Such a mismatch is mostly due to the peculiar features of the Italian economy, based on micro, small- or medium-sized businesses that often do not employ graduates. Nevertheless, several Italian firms looking for certain knowledge workers have trouble finding them. Therefore, also the supply of university courses bears some responsibility. Given the presence of information asymmetry – a well-known market failure – both educational orientation for high-school students and career counseling for graduates should be specifically regulated by an independent public body. Such activities could become increasingly strategic in the face of a growing need for innovative job profiles, if universities will be able to meet the challenges stemming from the transformations of production and work.

Keywords: educational orientation; career counseling; independent regulation; information asymmetry; overeducation.

Alessandra Lo Piccolo, Tiziana Ramaci, Monica Pellerone

Nuovi saperi e apprendimenti nell'Università che cambia

Alla luce delle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro anche le istituzioni formative sono chiamate a mutare approcci e metodologie per rispondere alla importante funzione sociale che esse rivestono: prima fra tutte l'università, come luogo privilegiato di produzione di nuovi saperi e competenze. Una università aperta, orientata alla valorizzazione della conoscenza, una università intesa come officina di un nuovo management. Se tali finalità interpellano in prima istanza alcune discipline più di altre, come la pedagogia, la psicologia e la sociologia, non estromettono da una autentica problematizzazione tutte le altre discipline, ciascuna per le scelte teoriche e soprattutto metodologiche attraverso cui contribuiscono alla costruzione del progetto formativo. Molteplici sono le linee di intervento che potrebbero e sono tutt'oggi intraprese, ove, comunque, è la collaborazione con l'intero sistema che va preso in considerazione, in una prospettiva multi e interdisciplinare.

Parole chiave: lavoro; scuola; università; conoscenza; formazione; cambiamento; rete.

New knowledge and boundaryless learning

Today organization is changing. Organizational change does not come easy. How education is resourced, delivered and taken up? This transformation should be shaped by educators and policy-makers. Educational institutions are called to change approaches and methodologies, to respond to the important social function they play. University as promoting to generative learning and skills, should become an open university, geared to the development of knowledge, and to the involvement of the social partners, as a new Management. If these aspects concern, in the first instance, pedagogy, psychology and sociology, more than others, the vision does not exclude other disciplines, both for their theoretical and methodological choices, through which they contribute to create a new training project. Therefore, there are many practical interventions to undertake, and should be followed in which, however, the network must be made reliable, in a multi-disciplinary and interdisciplinary perspective and approach.

Keywords: work; school; university; knowledge; training; change; network.

Rossella Marzullo

Ri-orientare i minori di 'ndrangheta. Il recupero educativo nei non-luoghi della criminalità organizzata

Nella prospettiva bertoliniana, la devianza o il disadattamento sono visti come uno scollamento del soggetto dalla realtà, una sorta di frattura della relazione che lega il soggetto al mondo, perché il mancato funzionamento della coscienza intenzionale induce ad introiettare modelli di comportamento mutuati da una realtà distonica, marginale, disintegrata rispetto a quella del mondo inteso quale communitas. Tale frattura è fortemente presente nei giovani di 'ndrangheta ed è figlia dei modelli educativi devianti presenti nelle loro famiglie. Il recupero educativo, finalizzato alla riparazione di questo scollamento tra soggetto e realtà, è un obiettivo possibile e l'esperienza degli allontanamenti dei minori dalle famiglie d'origine conferma che i processi di contaminazione culturale – in ossequio ai canoni della pedagogia fenomenologica – restituiscono ai giovani il diritto a un'identità autonoma e autentica.

Parole chiave: orientamento; educazione; recupero; minori; criminalità.

Re-orienting 'Ndrangheta Minors. The Educational Rehabilitation in Non-Places of Organized Crime

In the perspective of Piero Bertolini, deviance or maladjustment are interpreted as a disconnection of the subject from reality, a sort of fracture of the relationship that binds the subject to the world, because the failure of intentional consciousness leads to introject behavioral models borrowed from a dystonic reality, marginal, disintegrated with respect to that of the world understood as communitas. This fracture is strongly present in young people of 'ndrangheta and is originated by deviant educational models present in their families. The educational rehabilitation, aimed at repairing this separation between subject and reality, is a possible goal and the experience of the removal of minors from their families of origin confirms that the processes of cultural contamination - in accordance with the canons of phenomenological pedagogy - gives back to young people the right to autonomous and authentic identity.

Keywords: Orientation; Education; Rehabilitation; Minors; Criminality.

Hans-Gerhard Neugebauer

Il potere dello Stato e la libertà dell'individuo

Quale comprensione della libertà da un lato e dello stato dall'altro si manifesta in formule come "Più stato - meno libertà" e "Meno stato - più libertà"? La filosofia politica dominante in Europa ha sviluppato, in un processo di discussione di lungo periodo, gli strumenti concettuali atti a rendere chiaro il contesto tra potere statale e libertà individuale. Questo processo di chiarificazione è ricordato di seguito, attraverso alcune fasi. Ciò che i filosofi pensavano per primi è diventato, in conseguenza di lunghe lotte tra classi sociali e in conseguenza delle grandi rivoluzioni del 1776 e del 1789, politica pratica e diritti validi e ha portato - almeno in alcune regioni del pianeta - ad una forma di stato in cui la libertà dell'individuo e il potere dello stato possono coesistere fianco a fianco e insieme. Il numero delle tappe storiche passate durante questo processo di chiarificazione è vasto. La selezione scelta dall'autore comprende Aristotele, «Town air makes free», Sebastian Castellio, oppure: Libertà di coscienza, Thomas Hobbes, o: Che cosa legittima lo stato comunque? Immanuel Kant, o: Le due libertà, Karl Marx, o: La «riconciliazione» tra individuo e società nel lavoro sociale?, Hannah Arendt, oppure: Che cos'è la libertà, e cosa significa per noi? Da un lato gli elementi che possono essere chiamati parte di un canone; ma dall'altro riflette anche le preferenze filosofiche di chi parla. Conclusione: Rispetto a ciò che la storia ha prodotto come alternative, la società civile occidentale si è dimostrata finora la migliore di tutte le società possibili.

Parole chiave: potere dello Stato e libertà individuale; posizioni di filosofia politica; sviluppo di concetti in Europa; realizzazione nelle costituzioni e nella vita civile.

The Power of the State and the Freedom of the Individual

Which understanding of freedom on the one hand and state on the other is manifested in formulas such as "More state – less freedom" and "Less state – more freedom"? The political philosophy dominating in Europe has, in a discussion process of a long period, developed the conceptual tools apt to make the context between state power and individual freedom clear. That process of clarification is recalled in the following by means of some stages. What philosophers thought of first, has become, as a consequence of long fights of social classes and as a consequence of the great revolutions of 1776 and 1789, practical politics and valid rights and has led – at least in some regions of this planet - to a form of state in which the freedom of the individual and the power of the state can co-exist side by side and together. The number of the historical stages passed during that process of clarification is vast. The selection chosen by the author includes Aristotle, "Town air makes free", Sebastian Castellio, or: Freedom of conscience, Thomas Hobbes, or: What legitimizes the state anyway?, Immanuel Kant, or: The two liberties, Karl Marx, or: The "reconciliation" of individual and society in societal labour?, Hannah Arendt, or: What is freedom, and what does it mean to us?: On the one hand items that can be called part of a canon; but on the other hand it reflects the philosophical preferences of the speaker as well. Conclusion: Compared with what history has produced as alternatives, the western civil society has proved itself till now indeed as the best of all possible societies.

Keywords: State power and individual freedom; positions of political philosophy; development of concepts in Europe; realization in constitutions and civil life.

Wolfgang Oelsner

Diagnosis-based pedagogy in the work with children and youngsters displaying special behavioural problems

"Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben" (Goethe): Pedagogia basata sulla diagnosi nel lavoro con bambini e ragazzi con particolari problemi comportamentali. L'incontro con bambini e ragazzi con particolari problemi comportamentali richiede una grande intuizione pedagogica e coraggio per procedure non ortodosse. Ma come si possono giustificare decisioni in singoli casi, eccezioni e regolamenti speciali? Come possono essere legittimate

contro l'obiezione dell'arbitrarietà e della soggettività? La lezione parafrasa il sonetto di Goethe sull'arte e la natura dal punto di vista di una posizione professionale basata su diverse professioni tra pedagogia e psicologia. Un gioco di pensieri - riferendosi ad esempi di casi problematici nella vita scolastica quotidiana. Un appello all'"altro punto di vista", alla fedeltà alle leggi, alla libertà responsabile e, se necessario, alla disobbedienza civile.

Parole chiave: problemi comportamentali speciali; casi problematici; cooperazione tra discipline; libertà responsabile dei pedagogisti.

Diagnosis-based pedagogy in the work with children and youngsters displaying special behavioural problems

The encounter with children and youngsters displaying special behavioural problems demands high pedagogical intuition and courage for unorthodox procedures. But how can decisions in single cases, exceptions and special regulations be justified? How can they be legitimized against the objection of arbitrariness and subjectivity? The lecture paraphrases Goethe's sonnet on art and nature from the viewpoint of a professional position based on several professions between pedagogy and psychology. A game of thoughts – referring to examples of problematic cases in everyday school life. A plea for "the other view", for loyalty to the laws, responsible freedom and, if need be, civil disobedience.

Keywords: special behaviour problems; problematic cases; cooperation of disciplines; responsible freedom of pedagogues.

Wolfgang Rank

63rd Annual Meeting of SIESC at Trier

Per sessantatré anni la Federazione europea degli insegnanti cristiani (SIESC) ha organizzato incontri annuali per i suoi membri in dieci paesi europei e ha invitato colleghi di altri sei paesi. Per il 2018 alcuni colleghi tedeschi e del SIESC hanno scelto come tema del nostro lavoro "Legge - Libertà – Responsabilità", sia perché si tratta di un tema fondamentale per la nostra esistenza, sia per le nostre attività professionali. Le lezioni dei nostri incontri sono sempre preparate in inglese, francese e tedesco.

Parole chiave: SIESC; insegnanti cristiani; legge, libertá e responsabilitá nell'educazione cristiana in Europa.

63rd Annual Meeting of SIESC at Trier

For sixty-three years the European Federation of Christian Teachers (SIESC) has organized annual meetings for its members in ten European countries and invited colleagues from up to six other countries. For 2018 some German colleagues and SIESC had chosen "Law – Freedom – Responsibility" as our topic, both because it is a fundamental topic for our existence and for our professional activities. The lectures at our meetings are always prepared in English, French and German.

Keywords: SIESC; Christian teachers; law, freedom, responsibility in Christian education in Europe.

Gian Cesare Romagnoli

Ordinamenti universitari e occupabilità in Italia

L'alta formazione è solo uno dei presupposti per l'occupabilità dei giovani, e tuttavia è importante perché ad esso si coniugano anche le forme di avvicinamento a lavori qualificati come l'apprendistato, i tirocini e gli stage. La tesi qui argomentata è che la chiave di un buon orientamento universitario sia nella valorizzazione del merito. Essa si articola su tre punti: il contesto economico ed occupazionale del nostro Paese, i modelli prevalenti di università e le attese per l'occupabilità tradite dalle riforme dell'istituzione universitaria e dalla sua gestione dell'autonomia. Alcune riflessioni sulle sfide, che rimangono aperte dopo il decennio compulsivo delle riforme, concludono il saggio.

Parole chiave: Alta formazione; Orientamento; Università italiana.

University system and employability in Italy

High Education is only one of the preconditions for the young people employability and still it is important since apprenticeships, stages and traineeships are connected to it. My point is that the pivot for a good student orientation is given by the merit acknowledgement. This essay deals with three points: the Italian economic context, the prevailing university models, the missed promises for employability of the Italian university reforms and of the ways the university autonomy has been run. Some reflections on the challenges, which remain after the reforms compulsive decade, conclude the essay.

Keywords: High Education; Orientation; Italian University.

Georg Rubel

Riflessioni biblico-teologiche sul rapporto tra Diritto e Libertà nell'Antico e nel Nuovo Testamento

"Cristo ci ha liberati, in modo da rimanere liberi." (Gal 5,1) - Riflessioni biblicoteologiche sul rapporto tra diritto e libertà nell'Antico e Nuovo Testamento. Lo scopo dell'autore è quello di dare uno sguardo alle affermazioni delle Sacre Scritture sul diritto e la libertà e di definire il rapporto tra le due concezioni. Nella prima parte della lezione diamo uno sguardo agli esempi di affermazioni dell'Antico Testamento sul diritto e la libertà. A partire dalla domanda: "Che cosa significa Thora?" il rapporto tra diritto e libertà è definito per mezzo dell'esempio del Decalogo. All'inizio c'è l'attività di salvataggio e liberazione di Dio. Da questo presente nasce per l'essere umano il compito di osservare i comandamenti di Dio, affinché possa conservare in modo permanente la libertà concessa da Dio e la vita abbia successo a lungo termine. La seconda parte tratta la posizione di Gesù sulla legge e la sua comprensione della libertà. Per questo si usano come esempi la loggione di Gesù in Mc 2, 27s. e le antitesi del discorso sulla montagna in Mt 5, 21-48. L'essere umano è chiamato a rispondere alla salvezza che gli è stata concessa (etica responsoriale) e ad orientare il suo comportamento alla bontà di Dio: «Dovete dunque essere perfetti, proprio come è perfetto il Padre vostro Padre celeste». Nella terza parte infine viene trattato il tema del diritto e della libertà nelle opere di San Paolo. Prima dello sfondo della sua biografia sono presentate la posizione dell'apostolo sul diritto e la sua comprensione della libertà, facendo riferimento a Gal 5, 1-12. Nel corso della sua esperienza vocazionale egli acquisisce l'intuizione che la legge non è una via di salvezza. È al contrario la fede in Cristo che giustifica e redime l'essere umano. Per questo l'apostolo invita i Galati in Gal 5,1 a preservare la libertà concessa da Cristo e a non perderla ricadendo sotto la schiavitù della legge.

Parole chiave: Legge; libertà; Thora; Decalogo; loggione di Gesù; antitesi nel discorso sulla montagna; posizione di Paolo; libertà nella Lettera ai Galati.

Biblico-theological Reflections on the Relationship of Law and Freedom in the Old and the New Testament

"Christ set us free, so that we should remain free." (Gal 5,1) – Biblico-theological Reflections on the Relationship of Law and Freedom in the Old and the New Testament. It's the author's aim to throw a glance at the statements of the Holy Scriptures on law and freedom and to define the relationship between the two conceptions. In the first part of the lecture we have a look

at examples of statements of the Old Testament on law and freedom. Starting from the question: "What does Thora mean?" the relationship between law and freedom is defined by means of the example of the Decalogue. At the beginning there is the salvaging and liberating activity of God. Out of this present there arises for the human being the task of keeping God's commandments, so that he/she can preserve the freedom granted by God permanently and life succeeds in the long term. The second part deals with Jesus's position on the law and his understanding of freedom. For that the logion of Jesus in Mc 2, 27f. and the antitheses of the Sermon on the Mountain in Mt 5, 21-48 are used as examples. The human being is called to answer to the salvation granted to him/her (responsorial ethics) and to orientate his/her behaviour by God's goodness: "You must therefore be perfect, just as your heavenly Father is perfect." In the third part finally the topic of law and freedom in St. Paul's works is treated. Before the background of his biography the apostle's position on the law and his understanding of freedom are presented referring to Gal 5, 1-12. In the course of his vocation experience he acquires the insight that the law is no path to salvation. It's on the contrary the faith in Christ that justifies and redeems the human being. That's why the apostle calls upon the Galatians in Gal 5, 1 to preserve the freedom granted by Christ and not to lose it by relapsing under the slavery of the law.

Keywords: Law; freedom; Thora; Decalogue; Jesus's logion; antitheses in the Sermon on the Mountain; Paul's position; freedom in the Letter to the Galatians.

Laura Selmo

Università e il capability approach, come strumento per orientare al lavoro e all'occupabilità

Questo articolo vuole riflettere attorno al ruolo dell'Università nel tempo attuale, al suo compito complesso di saper orientare, accompagnare e prendersi cura dell'individuo nello sviluppo di sé e della propria identità professionale. In particolare, si vuole descrivere attraverso un'analisi teorica come l'approccio delle capacità elaborato da Amartya Sen e Martha Nussbaum, possa diventare uno strumento per orientare e sostenere lo studente nel suo percorso di crescita e sviluppo.

Parole chiave: capability approach; orientamento; riflessione; pensiero critico.

University and Capability Approach, as instrument for orienting to job and employment

This article reflects on the role of the University in the present time, on its complex task to educate, support and take care of the individuals in the development of all dimensions and to prepare to work and to realize themselves. In particular, it will be described through a theoretical analysis such as the capability approach developed by Amartya Sen and Martha Nussbaum can be a tool for orienting individuals to search their professional identity and their role.

Keywords: capability approach; orientation; reflective practice; critical thinking.

Maddalena Sottocorno

Verso una professionalità consapevole. Il progetto "Politiche Attive" come dispositivo di orientamento "in itinere" per gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

L'autrice espone l'esperienza di tutoring formativo svolta attraverso il progetto "Politiche Attive" all'interno del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, con particolare riferimento al Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche (LM-85). Si intende evidenziare l'importanza di offrire agli studenti e alle studentesse un dispositivo di accompagnamento durante il loro percorso formativo, che li aiuti a vivere con consapevolezza la complessità dei contesti culturali e professionali in cui sono inseriti o si inseriranno.

Parole chiave: tutoring; professioni educative; complessità.

Toward an aware occupation. The "Active Policies" Project as a "in itinere" training dispositive for the Master Degree in Pedagogical Sciences students.

The author presents the experience of tutoring conducted by the "Active Policies" project at the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" at the University of Milano – Bicocca, referring to the Master Degree "Pedagogical Sciences" (LM-85). The article aims to stress the importance to build a dispositive to support students during their learning path, developing their awareness about the complexity of cultural and professional contexts where they work or where they are going to work.

Keywords: tutoring; educational jobs; complexity.

Premessa

Sandra Chistolini

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre

Questo numero della Rivista *Il Nodo* riprende ed approfondisce il tema *Occupabilità e Orientamento. Una idea di Università*, presentato il 19 ottobre 2018 a Napoli nel corso del Convegno annuale dell'AIDU Associazione Italiana Docenti Universitari.

La vasta partecipazione alla riflessione comune ha permesso di aprire un dibattito ben articolato dal punto vista dei contenuti esposti e della composizione interdisciplinare. Si comprende come la questione del lavoro e della sua concezione non si possa separare dal senso del futuro che viene proposto nelle Università. La cultura e la scienza si confrontano tra incertezza e certezza dell'esistenza e le risposte del mondo degli esperti non sempre riescono a ricucire la frattura tra le aspettative di una società più giusta e la realtà della disuguaglianza economica.

La cultura che si forma tra ripetizione di schemi già noti ed esplorazione di nuove vie della conoscenza sfugge alla rigidità dei modelli precostituiti. Così facendo, restituisce la libertà di vivere genuinamente alla persona, sempre rivolta ad affermare il principio della scelta volontaria ad essere parte di un mondo capace di rinnovarsi per impulso proprio e per spinta critica derivante dal dibattito mondiale.

Di qui il contrasto e la promessa dell'occupabilità e dell'orientamento nella prefigurazione di un sapere complesso, aperto in tutte le direzioni della conoscenza, tanto teorica quanto pratica. Il contrasto tra l'essere pronti e preparati al lavoro e l'assenza di lavoro conforme alla preparazione acquisita. La promessa di un inserimento professionale che sarà fecondo, se pensato e programmato nel modo migliore, con calcoli anche sofisticati sulle direzioni di sviluppo del mercato mondiale. Eppure tutto crolla nel momento in cui emergono deviazioni di rotta inaspettate e incontrollabili, di fatto tali da accrescere il clima del rischio, tanto economico quanto esistenziale.

Nonostante il quadro sociale e politico, di per sé, preoccupante perché fa vacillare il riferimento a saldi principi valoriali da condividere e perseguire, vediamo che sempre riemerge con forza e perseveranza quel fattore umano che riconduce il discorso alla persona, inizio e fine di ogni processo di crescita e di educazione responsabile. Il fattore umano è posto al centro

delle preoccupazioni sullo sviluppo da garantire come futuro possibile per le prossime generazioni.

Dall'Università ci si aspetta qualcosa di più alto. Ci si aspetta il coinvolgimento della persona umana ed il coraggio dell'inversione di tendenza. Ci aspetta la forza del cambiamento per non ripetere gli errori del passato. Non ci si accontenta della routine e dell'istituzionalizzazione che irrigidiscono i cervelli. Prima di parlare di rinnovamento delle strutture è necessario interrogarsi sui processi di cambiamento nel modo di pensare il mondo nel quale viviamo.

Adolescenti coraggiose come Greta Thumberg, la sedicenne che muove i giovani ed i grandi della Terra alla mobilitazione contro i cambiamenti climatici con l'invenzione dei *Fridays for Future*, e Lane Murdock, l'altra sedicenne che reagisce all'indifferenza di fronte alla violenza nelle scuole ed organizza il *National School Walkout*, sono esempi che scuotono le coscienze e fanno della scuola un nuovo luogo di formazione alla cittadinanza attiva. Dalla scuola parte l'orientamento per l'Università e dall'Università parte l'orientamento al lavoro.

Il Nodo rinasceva nel 2014 per volontà del suo fondatore, don Mario Ferracuti che proponeva il sottotitolo *Per una pedagogia della persona*, mosso dal desiderio di vedere riportare all'attenzione di tutti il valore dell'educazione in una società disorientata. Nel suo *Amarcord pedagogico* diceva che la scuola educa alla conoscenza per comprendere ed educa alla sapienza per cambiare il mondo.

Non possiamo non condividere il nuovo compito della scuola di restituire la tensione assiologica, andando oltre la preoccupazione scientifica. Per questo alunni ed insegnanti, studenti e professori sono invitati ad unirsi per riconquistare l'autentica condizione umana che caratterizza le nostre esistenze. Si tratta di far riemergere la persona dalle ceneri della postmodernità e di leggere la globalizzazione secondo il segno della vicinanza e della condivisione del fine comune.

Esaminare i problemi economici dal punto di vista del valore della vita umana, conduce a ricongiungere l'*homo faber* con l'*homo scientificus* e a ristabilire il senso dell'*homo sapiens*. La persona costruisce il significato delle cose e si sofferma sui grandi interrogativi che la pongono al centro del dibattito sul suo futuro, tra senso, significato e mistero della vita.

I giovani coraggiosi che cambiano la mente e il cuore degli adulti non sono forse ancora entrati nelle Università. Guardando meglio nelle loro esperienze, divenute patrimonio condiviso, la loro università è stata nella scuola che li ha educati a ripensarsi come persone e a diventare inaspettatamente *leader* significativi per altri giovani.

Su questo pensiero vorremmo ricondurre una parte di quel discorso che rende il lavoro un obiettivo forte nel quale si riversa non solo la competenza

scientifica, ma anche l'abilità a diventare parte nevralgica di un orientamento alla trasformazione delle Università in luoghi di crescita umana e di formazione a nuove responsabilità civili, facendo passi in avanti, senza tirarsi indietro rispetto a quanto ci attende.

San Giovanni Paolo II, il Papa del coraggio, contro la paura, Karol Wojtyla, parlava di apertura dei sistemi economici, oltre che di quelli culturali, ed invitava a prendere le proprie responsabilità, ad accettare la sofferenza ed il dolore, ad ammettere le proprie debolezze non per rassegnarsi ma per osare il cambiamento. Una immagine potente che invita tutti a tessere la trama della sostenibilità umana ed ambientale, culturale ed economica, immaginando una società che probabilmente non sarà quella alla quale stiamo pensando.

I rivolgimenti sono talmente veloci da sollecitare formazioni capaci di una riqualificazione continua per essere in grado di sapersi collocare nel vortice del mercato e della vita. Prepararsi a sapersi orientare è forse la sfida più grande che ci attende, coscienti del fatto che il sapere si consuma facilmente, mentre il valore della conoscenza resta la spinta al volere essere parte del processo di crescita integrale che caratterizza la condizione umana, senza posa.

Cittadinanza e diritto all'educazione negli Stati Uniti Citizenship Education and the Right to an Education in the United States[1]

Sandra Chistolini[*]*, Christopher H. Tienken*[**]

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre
** Associate professor of Education Leadership, Management, and Policy, Seton Hall University, New Jersey, USA

1. Leadership accademica e scuole di metodo

L'intervista al prof. Christopher H. Tienken che segue è stata programmata a Roma nell'estate 2019 e realizzata nel mese di settembre 2019 durante la mia visita alla Seton Hall University nel New Jersey, Università presso la quale il Collega lavora, occupandosi di *leadership* scolastica e formativa a livello accademico e nella pratica scolastica, attraverso una ampia e costante attività di supervisione presso le scuole secondarie.

Nella sua completezza la visita è stata rivolta anche al Teacher College della Columbia University e ad un campione di scuole del New Jersey e di New York City, facendo uso di una metodologia di esplorazione, prevalentemente di carattere etnopedagogico. Intendendo, in tal senso, la contestualizzazione della rilevazione nell'area sociale di riferimento e la collocazione delle narrazioni nel tracciato educativo e pedagogico connotato da metodi educativi entrati a far parte della pedagogia mondiale. L'appartenenza alla pedagogia mondiale caratterizza piuttosto le scuole Waldorf, Montessori, Scandinave e molto meno le scuole pubbliche ancorate ai sistemi locali di organizzazione e di politica scolastica.

La nuova opportunità di aprire il discorso sulla scuola statunitense racchiude il desiderio di conoscere più da vicino quello che si sta vivendo nel grande Paese a livello di formazione degli insegnanti e dei dirigenti, di riflessione sui temi classici della cittadinanza e dei diritti civili, della diffusione delle

1. In questo articolo, la parte dal titolo *Cittadinanza e diritto all'educazione negli USA* è stata scritta da Sandra Chistolini; la parte dal titolo *Citizenship Education and the Right to an Education in the United States* contiene le risposte di Christopher H. Tienken alle domande proposte da Sandra Chistolini.

scuole di metodo, con particolare attenzione a quelle che riscuotono rilevanza internazionale e che sono collocabili all'interno del tracciato di una chiara ed esplicita ispirazione pedagogica che ben accoglie e saggiamente articola i temi dell'educazione interculturale e della cittadinanza.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti e la progressione di carriera con l'ascesa professionale verso la dirigenza, notiamo che la preparazione universitaria è l'elemento che produce la differenza tra chi è meglio preparato e quindi viene selezionato per guidare la scuola quale manager o leader, a tutti gli effetti, all'interno della scuola e chi rimane nel ruolo della docenza. Senza alcun dubbio nella Seton Hall, università privata, gli insegnanti iscritti ai corsi successivi alla laurea studiano per diventare dirigenti. Per raggiungere questo scopo frequentano corsi che prevedono lezioni concentrate nel fine settimana. Parliamo di gruppi variabili di studenti che in qualche caso possono raccogliere presenze rilevanti fino a raggiungere oltre le 150 unità.

La domanda di fondo alla quale i corsi intendono rispondere è quella di capire se l'insegnante che vuole diventare dirigente si sta formando veramente per raggiungere questo target. Considerando che quasi il 100% dei frequentanti il curriculum sulla leadership, il management e la politica scolastica, il corso di *Education leadership, management and policy*, viene assunto facilmente dalle istituzioni scolastiche del territorio, previo colloquio di accertamento delle competenze da esercitare nella scuola, ne segue che la preparazione offerta risponde adeguatamente alle aspettative di dirigenza e chi diventa leader sicuramente sa guidare la scuola, nel senso che sa prendere le decisioni giuste nel momento giusto, garantendo il buon funzionamento della scuola in una determinata comunità. Il *leader* è formato per decidere bene, con serietà e rigore, è di riferimento per insegnanti, allievi e genitori e non può sbagliare. La supervisione del personale scolastico condotta dall'università garantisce una tenuta delle prestazioni del dirigente che non cede mai al pressappochismo e alla routine. È come dire che il dirigente è sempre cortese e risoluto, sorridente e composto, vigile e attento a tutto quello che accade, pronto ad intervenire in qualsiasi momento senza limiti di tempo e di competenze. La formazione universitaria prevede quindi una robusta preparazione etica all'esercizio della funzione direttiva. Ogni studente che si prepara a diventare dirigente diventa sempre più consapevole del ruolo rilevante ed importante che lo attende. Ricevere nozioni accademiche di leadership, significa prepararsi nel carattere a decidere salvaguardando i limiti posti dal rispetto dei diritti umani, civili, politici.

2. La svolta al decentramento nella politica scolastica e la fuga verso l'istruzione privata

Come mi è stato presentato anche nel Teachers College della Columbia University di New York alla politica nazionale del *No Child Left Behind*, relativa

al periodo 2000-2015, si è sostituita dal 2016 la legge nazionale dell'*Every Student Succeeds Act*, basata sulla politica di regolamentazione caratterizzata da interventi di cambiamento organizzativo riguardanti Stato per Stato. Come dire che si è passati da una visione della politica nazionale complessiva, con intenti di spessore globale nei quali tutti gli Stati potevano riconoscersi, ad una politica ridimensionata localmente e forse maggiormente decentralizzata. Come conseguenza i percorsi formativi e di valutazione degli insegnanti cambiano sensibilmente da Stato a Stato creando l'esigenza di preparare i docenti e i dirigenti a fornire risposte adeguate alle richieste amministrative e di organigramma del management scolastico. Preparazione alla quale assolve anche l'Università sia pubblica che privata.

Durante la mia visita ho potuto fare visita a scuole nelle quali il dirigente era stato allievo della Seton Hall e da un prima ricognizione della situazione scolastica specifica si nota l'adozione di tecniche di valutazione degli insegnanti e di predisposizione della classe che privilegiano il modello liberale e democratico della organizzazione scolastica. Si combinano esigenze di innovazione didattica con preoccupazioni di sicurezza dei luoghi. Certamente gli ambiti disciplinari nei quali l'innovazione scolastica emerge in modo preponderante sono quelli delle scienze fisico-matematiche, dell'educazione alle nuove tecnologie, dell'insegnamento ai disabili.

Per le discipline umanistiche si parla di innovazione nel senso della introduzione di pratiche esperienziali e narrative nelle quali gli studenti adolescenti sperimentano percorsi di cooperazione tra pari e di coinvolgimento dei genitori alle iniziative scolastiche. Nella scuola pubblica è obbligatoria la divisa e gli insegnanti sono valutati dal dirigente o da un ispettore locale. Le valutazioni avvengono con l'uso di test e moduli largamente diffusi e costantemente riprodotti, senza un vero e proprio aggiornamento delle tracce. Dopo l'orario regolare delle lezioni, 8:30-15:30, la scuola resta aperta per attività gratuite pomeridiane.

3. La formazione dei laureati all'insegnamento secondo il metodo

Il viaggio nel New Jersey, realizzato nel mese di settembre 2019, è stato una occasione per visitare anche alcune scuole private di metodo come la Scuola Waldorf, la Scuola Montessori, la Scuola Scandinava. Quando si parla di scuola privata negli USA ci si riferisce al fatto che la scuola adotta un suo metodo di insegnamento, gli insegnanti sono laureati in diverse discipline nella Università pubblica o privata e una volta assunti vengono valutati all'interno del movimento nel quale la scuola si riconosce. Sono obbligatori i corsi di aggiornamento che possono richiedere periodi di studio nelle settimane nelle quali non si insegna. Si intende che la scuola è libera di avere un suo cur-

ricolo strutturato sul metodo eletto come fondamentale nella propria opera educativa. Le rette annuali variano da 20.000 a 45.000 dollari per bambino. Ci sono distinzioni tra le scuole di metodo soprattutto per la formazione degli insegnanti che, in tutti i casi, giungono alla formazione secondo il metodo, dopo la laurea universitaria.

Gli insegnanti Waldorf sono preparati nel Sunbridge Istitute, a Chestnut Ridge, New York, località conosciuta anche come South Spring Valley. Di grande rilevanza è l'Association of Waldorf Schools of North America (AWSNA) la cui missione è quella di sostenere scuole e istituti in Canada, Stati Uniti e Messico e di svolgere una ampia opera di formazione e divulgazione dei principi educativi dati da Rudolf Steiner. Nel 2019 ha dato voce ai numerosi eventi promossi per celebrare il centenario dalla fondazione della Scuola Waldorf avvenuta nel 1919. Per il 23-26 giugno 2020 ha programmato a Chicago una importante conferenza mondiale dal titolo *Learn to Change the World* alla quale parteciperanno rappresentanti di vari metodi educativi.

Gli insegnanti Montessori sono preparati dalla AMS American Montessori Society e dalla AMI Association of Montessori International e attraverso queste due associazioni viene garantita la fedeltà al metodo Montessori, queste sono infatti le agenzie alle quali le scuole presentano domanda di accreditamento.

Gli insegnanti della Scandinavian School of Jersey City si preparano per insegnare in outdoor education, in corsi organizzati con esperti della Scandinavia, o con corsi di formazione seguiti in Italia a Reggio Emilia. Dalla Scandinavia riprendono il *Forest Programme* chiamato *Trollskogen/Troll-Forest*. Gli insegnanti parlano prevalentemente svedese e norvegese. Si parla anche danese, finlandese e islandese e di fatto la scuola è plurilingue. Le lingue dipendono dalla lingua della famiglia che iscrive il bambino a questa scuola e dalle lingue conosciute dagli insegnanti che spesso vengono direttamente dalla Scandinavia, o sono loro stessi di famiglia scandinava emigrata negli Stati Uniti. Il riferimento a Reggio Emilia deriva dal fatto che gli insegnanti scandinavi del *Forest Programme* hanno seguito i corsi di formazione offerti da Reggio Children. Ne segue che il modello di Jersey City unisce il sistema educativo svedese con gli insegnamenti appresi in Italia. Il curriculum non è accademico e tra i progetti emerge quello sulla sostenibilità. I bambini apprendono secondo il *World Citizen Programme*, si interrogano su come muoversi nel mondo e cominciano a pochi mesi a vivere fuori della classe. La frase *Kids go outside!* rende l'idea della proposta educativa perseguita con 108 bambini che vanno da 0 a 6 anni di età.

Sia per la Scuola Waldorf che per la Scuola Montessori esiste il processo di accreditamento; vale a dire le scuole che effettivamente seguono il metodo originale sono accreditate e possono usare il nome Waldorf, oppure Montessori come marchio autentico. Tuttavia, solo per il nome Montessori si verifica che il nome può legalmente essere usato anche da Scuole che non adottano il metodo originale. Cosa questa impossibile per le Scuole Waldorf, più rigorose

in tal senso. Si chiamano Waldorf solo le Scuole che effettivamente seguono completamente la pedagogia steineriana.

La Scuola Scandinava non ha un processo di accreditamento per il metodo di outdoor education, riceve solo permessi ed autorizzazioni dalle autorità locali e le ispezioni sono relative al rispetto delle norme di sicurezza e non sul curriculum degli studi e sui programmi scolastici. Le insegnanti sono scelte dalla direttrice della Scuola. Il piano di insegnamento è ripreso dalla educazione dell'infanzia della scuola svedese e quindi si ispira ai principi sanciti nel sistema educativo della Svezia nel quale largo spazio è dato all'educazione all'aperto.

La realtà della Scuola Waldorf a New York è di grande interesse pedagogico per la stabilità del progetto educativo, per la ricchezza dell'offerta formativa e per la crescita continua con l'apertura di nuove scuole. Sulla 79th Street si incontra una delle più antiche Scuole Waldorf di New York City aperta nel 1928 con una dozzina di bambini di varie età. Il nucleo dei pionieri era composto da insegnanti tedeschi giunti proprio per portare la pedagogia Waldorf in America. Più recente è la Scuola Waldorf New Amsterdam a Manhattan aperta nel 2009, sempre con un piccolo gruppo di bambini. La prima è situata accanto al Central Park in una zona molto ricca, la seconda nata in una area più popolare, è ospitata in locali che sono in via di sistemazione. Altra è l'esperienza della Brooklyn Waldorf School collocata nei locali di una precedente scuola cattolica con una architettura di stile tra il romanico e il moderno.

4. Partecipazione sociale e mobilitazione mondiale sull'emergenza climatica

Per quanto riguarda la Scuola Montessori, indubbiamente un grande impulso viene dato da parte dell'AMS che provvede a coordinare tutte le attività dell'America Settentrionale, Stati Uniti e Canada. In Arizona, Colorado, Florida, Michigan, Texas ci sono circa 30 scuole pubbliche; nel South Carolina ce ne sono circa 50 e in Ohio se ne contano 13. Nel complesso, le statistiche dell'AMS registrano 5000 scuole Montessori di cui 500 pubbliche (10% del totale) e 4500 private. Grazie al grande investimento finanziario, i bambini dispongono di molte risorse e gli ambienti sono concepiti rigorosamente, secondo il metodo, con la strutturazione ad angoli e con grandi spazi per l'autoeducazione.

Tutte le scuole sia pubbliche che private prevedono l'uscita giornaliera nel parco rionale più vicino. A metà mattina si vedono file di bambini che camminano tenendosi alla corda che li raduna per andare e tornare dal parco. Per la Scuola Walford al civico 15E 79th Street il parco a pochi metri di distanza è il Central Park di New York.

Nella scuola pubblica l'educazione ai diritti civili e alla democrazia è presente come offerta formativa consueta alla quale le insegnanti prestano attenzione sviluppando tematiche sulla convivenza e azioni contro la violenza ed il bullismo.

Nella Scuola Waldorf vicina al Central Park i ragazzi della secondaria hanno preso parte alla mobilitazione mondiale per la difesa ambientale e la salvaguardia del pianeta Terra portata avanti significativamente dalla sedicenne Greta Thunberg ed accolta da tante scuole ed università. Alla *Climate Action*, i ragazzi Waldorf hanno fatto seguire la *Climate March* con un giro pacifico intorno al palazzo della scuola. La scuola ha voluto così partecipare ai *Fridays for Future* e quindi alle dimostrazioni che dal 20 al 27 settembre 2019 hanno aderito al *Global Week for Future* quale protesta delle scuole sul cambiamento climatico ed adesione alla dichiarazione dell'emergenza climatica.

Le classi delle scuole private sono di fatto multiculturali per la presenza di bambini di diversa appartenenza etnico-familiare e sono internazionali, dal momento che presentano curricoli riconoscibili in tutti i Paesi per il metodo specifico di applicazione. Da questo punto di vista emerge la differenza rilevante tra le scuole accreditate e le scuole non accreditate. Quest'ultime applicano il metodo con variazioni ed accomodamenti autonomi che talvolta si discostano notevolmente dal metodo originario, mantenendo un riferimento di carattere generale. La multiculturalità è considerata un dato oggettivo rispetto al quale, apparentemente, non emergono interventi educativi specifici. Una evidente eccezione è rappresentata dalla Scuola Scandinava dove si parlano le lingue scandinave, oltre all'inglese. I bambini sono spesso provenienti da famiglie scandinave e l'educazione interculturale concerne la presentazione dei costumi e delle tradizioni socio-culturali dei genitori.

Per concludere, emergono due grandi visioni di leadership. La prima accademica intesa ad insegnare a dirigere. La seconda sociale volta ad insegnare a vivere meglio in un mondo più giusto e a misura umana. Le scuole pubbliche hanno dirigenti preparati a decidere, le scuole private puntano sulla educazione del bambino ed offrono i mezzi per fare della partecipazione una sfida importante al cambiamento sociale.

5. La conversazione con il prof. Christopher H. Tienken

Domande:

Negli USA esiste una Legge generale sull'educazione alla cittadinanza e all'intercultura?

Dal punto di vista del sistema federale quali organi si occupano di educazione alla cittadinanza e all'intercultura?

Come si potrebbe definire la politica scolastica degli USA rispetto alla educazione alla cittadinanza?

The United States education system is decentralized at the state level. There are 50 states and 50 different education systems. Education is not part of the United States Constitution; it is the responsibility of each state. States

explain their responsibilities to provide public education in their state constitutions. Each state has its own state education agency, like a ministry of education for the state, and there is a national United States Department of Education.

The national government provides some money for public education and creates laws, but states and individual towns fund the largest amount through state and local taxes. Each state education agency makes laws and regulations for many aspects of public education, such as the content for academic subjects. Almost all academic content is prescribed by the individual states, not the national government.

Every state has a different policy for citizenship education and it is usually covered under the term of "Civic Education." Although the United States education system is decentralized at the state level, each system shares common features in terms of civic education. Almost all states, 47/50, require some form of civic education in their state constitution. For example, California requires a half of a school-year course on Civics (Cal Ed Code §51225.3.a.D). The New Jersey Department of Education requires civics education take place in most grades from Kindergarten through grade 12, the final year of high school.

Specific topics are included in the curriculum standards of New Jersey, and most other states. Interestingly, 22 states include the study of economics with the study of civics and economic content is included with civic education content in the subject areas of Social Studies or History.

The national government, through the United States Department of Education, requires that every state that receives federal money for education must provide education about the United States Constitution. The United States Department of Education does not prescribe exactly what must be taught about the Constitution and every state has a different interpretation of the law. It is possible to teach about the United States Constitution in a way that does not provide a comprehensive education about citizenship.

In general, the United States Department of Education or state education agencies do not provide or require inter-cultural education. Inter-cultural education is focused on processes related to the interaction of different cultures and relationships among various groups in culturally diverse settings (Hill, 2007, 250). Gundara (2000, p. 233) defined inter-cultural education as "interactions, negotiations and processes" among people. Inter-cultural education appears to require action whereas multicultural is a term used in the United States to describe the cultural makeup of a society, town, or school.

Multicultural denotes differences in race, ethnicity, religion, and customs. Multicultural education in the United States is based mainly around the idea of understanding that different cultures other than the dominate white Anglo-Saxon culture exist, but little is done in terms of taking action toward building meaningful relationships or adapting the dominant culture

to accept aspects of other cultures. Whereas the Council of Europe is focused on inter-cultural education, the United States Department of Education and state education agencies focus on multicultural education. In this way, there is not a requirement for inter-cultural education and most many educators and school leaders are not aware of it.

Domande:
Che cosa s'intende negli USA per cittadinanza e diritto all'educazione?
Esiste una relazione tra politica governativa e politica scolastica sulla cittadinanza?

Currently, citizenship is a birthright in the United States. Anyone born in the United States receives citizenship, even if their parents are illegal immigrants or not United States citizens. Children born abroad to United States'citizens must go to the nearest U.S. embassy or consulate to apply for a *Consular Report of Birth Abroad of a Citizen of the United States of America.*

People who are not born in the United States and want to receive citizenship must go through a lengthy process. First, the immigrant must apply for a Permanent Resident Card, also known as a "Green Card." The immigrant must apply for a Green Card to work and live in the United States. Then the immigrant must wait at least five years after receiving the Green Card to apply for "Naturalization". The immigrant must be at least 18 years old, of "good moral character", and be able to read, write, and speak basic English. If the immigrant is eligible to apply for Naturalization there is then a 10-step process that includes a criminal background check, interview, and an Oath of Allegiance.

Section 1 of the 14th Amendment of the United States Constitution guarantees citizenship by birth or naturalization: "All persons born or naturalized in the United States, and subject to the jurisdiction thereof, are citizens of the United States and of the State wherein they reside. No State shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; nor shall any State deprive any person of life, liberty, or property, without due process of law; nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws."

However, President Donald Trump has vowed to eliminate the birthright citizenship but that would require an amendment to the United States Constitution. The President alone cannot amend the Constitution. It requires a 2/3 vote by the United States Congress and United States Senate or it can be amended through a Constitutional Convention called for by 2/3 of the states.

Any child living in the United States, whether a citizen, legal immigrant, or illegal immigrant, has the right to attend a public school. This right was supported by a United States Supreme Court decision in 1982 as part of the

Plyer versus Doe case. The case was a result of a Texas law passed in 1975. The Texas Legislature changed its education laws to deny enrollment in Texas public schools to illegal immigrants and withhold state funds to any school who enrolled children who were not "legally admitted" to the country.

After the law was passed, a Texas school tried to make illegal immigrants pay $1,000 a year for their children to attend the public school. The United States Supreme Court ruled that it was illegal under the Equal Protection Clause of the 14th Amendment of United States Constitution. The Equal Protection Clause states: "The constitutional guarantee that no person or class of persons shall be denied the same protection of the laws that is enjoyed by other persons or other classes in like circumstances in their lives, liberty, property, and pursuit of happiness." Schools in the United States are not allowed to charge immigrants for their children to attend.

Domanda:

Possiamo dire che sia cambiata la lunga tradizione di democrazia degli USA e quali sono i cambiamenti più rilevanti degli ultimi dieci anni?

Gilens and Page (2014) published a study in which they concluded that the United States had been transformed from a Marjoritarian Electoral Democracy, also known as representative democracy, and has been replaced with a government whose policies reflect the wishes of a small minority of economic elites, known as Economic-elite Domination. Forms of government characterized by economic-elite domination are also known as plutocracies, or government by the wealthy. Gilens and Page (2014) explained that, "In the United States, our findings indicate, the majority does not rule-at least not in the causal sense of actually determining policy outcomes. When a majority of citizens disagrees with economic elites or with organized interests, they generally lose" (p. 576).

Public intellectual Noam Chomsky characterized the devolution of democracy in the United States this way in a 2018 interview: "what's wrong with today's democracy is its decline, with the attendant attack on prospects for a decent life as the political system falls even more than usual under the control of concentrated private power and hence becomes less responsive to human needs" (Polychroniou, July 25, 2018). The rise of elitist governments, even within countries that claim to be democracies, such as Brazil, India, the United States, Turkey, Hungary, Russia, and Italy, should come as a clarion call to educators across the globe to educate a new generation of citizens to the tenets of a socially-just, representative democracy.

Democracy is simply an idea, and as such, it is open to evolution in positive and negative ways. America, and other countries, are in a period of elite dominance of policy making at the national level but also as it pertains to

education policy making. Realizing the promise of a democratic and socially-just education to reinvigorate interest in a representative democracy in which the needs and interest of the many outweigh the interests of an economically elite minority should be at the forefront of educators'practice (Tienken, 2020). If the next generation of citizens is not initiated into the tenets of a socially just democracy, then how will the generation after that ever come to realize it?

The United States provides an important example of how an aspect of a country's culture can affect the evolution of democracy in that county. The United States has a cultural tradition of embracing "rugged individualism" and results published from a study in 2018 suggests some residents within areas of the United States that were part of the western frontier experience between 1790-1890 still possess a frontier mentality. People in the former frontier zones are more likely to embrace "rugged individualism" as a worldview and less likely to support government policies that embrace more equitable distribution of income. They are more likely to support limited government, less likely to favor regulatory safeguards, and more likely to favor cuts to domestic social programs (Bazzi, Fiszbein, & Gebresilasse, 2018). The affinity towards a worldview based on rugged individualism continues to play out in policy making as the United States continues to have policies enacted that hollow out government and attack social programs.

Countries that have seen a degradation of their democratic traditions often do so via an increase of individualism. For example, the election of Jair Bolsonaro in Brazil shows how a message of individual gratification combined with an economic downturn can take a county's democracy off course. Bolsonaro is best known for calling for the end of democracy in Brazil and supporting a military takeover of the country, yet he was elected by the people of Brazil (O'Brien, 2018). His rhetoric about arresting corrupt Brazilian politicians whom he conveniently blames for causing the Brazilian economic crisis in 2014, and his promises to put more money into the pockets of Brazilians, resonated across the country, as did similar rhetoric in the United States, Italy, Hungary, and Turkey during elections since 2016.

Dewey (1916) included the concept of personal interest in the issues of society in *Democracy and Education*. He noted education as the method for people to teach the next generation of citizens how to study the problems of democracy and take responsible action in ways that improve life in a democratic society:

> "*A society that makes a provision for participation of all its members on equal terms and secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is democratic. Such a society must have a type of education that gives individuals a personal interest in social relationships and control, and habits of mind which secure social changes without introducing disorder*".

Dewey (1916) viewed socio-civic education as one important function of education. He drew upon the work of Ward (1883) as he developed his conception of the purposes of public school. Public school in many democratic countries has historically had specific purposes centered around the fulfillment of three complimentary functions: (1) economic; students experience a general set knowledge and skills they can use as platform go on to specialized education for a vocation, (2) socio-civic; knowledge and skills that help students gain experiences in being responsible and participating citizens in a democracy and the global community, and (3) avocational; experiences to help students develop their personal interests, passions, and hobbies (Tanner and Tanner, 2007).

One historic role of public education has been that of the incubator of democracy within countries. Public education has a history of uniting diverse peoples through exposure to a liberal education and it provides the outlets for people to also specialize in diverse academic, career-oriented areas (Commission on the Reorganization of Secondary Education, 1918; Dewey, 1899). It is the unifying and specializing characteristics of a public school system that provides a unique mixture of common, yet diverse thinking and opportunities to follow one's interests and passions while still learning the democratic traditions of one's country to carry on and improve society for all (Aikin, 1942).

Dewey explained the socio-civic role of public education in nurturing a democracy in the Sources of a Science in Education (1929):

> "*For the creation of a democratic society we need an educational system where the process of moral intellectual development is in practice as well as in theory a cooperative transaction of inquiry engaged in by free, independent human beings who treat ideas and the heritage of the past as means and methods for the further enrichment of life, quantitatively and qualitatively, who use the good attained for the discovery and establishment of something better*" (p. 84).

Dewey continued to be mindful of the tension between the roles of education in the development of the individual and the development of the larger society in the context of a country with a culture based in part on "rugged individualism" such as the United States.

Dewey was concerned with the confusion of individual development with individualism. He worried that a focus on individualism could have negative, anti-democratic impacts on the policy making within a democracy. Recent research from the United States seems to support Dewey's concerns with individual development morphing into individualism (Bazzi, Fiszbein, & Gebresilasse, 2018).

Giles, McCutchen, & Zechiel, (1942) reiterated Dewey's concerns about the threat of individualism to a democracy and explained how it can impede personal, cultural, and societal growth:

> "*In a democracy, however, the assumption is made that significant personalities can be developed only through the mutual sharing of interests and purposes. The development of the individual as a goal is not to be confused with individualistic action as a method for its achievement. Unrestrained individualism is inconsistent with democratic values since it will not guarantee others the realization of their potentialities... a sharing of responsibilities are essential for the development of personalities to their maximum*" (p. 10)

The development of one individual should not impinge upon or impede or retard the growth of another individual in a socially-just democracy (Tienken, 2020). One aspect of education for individual development within a democracy is to learn that there are responsibilities that individuals must assume in a democracy to ensure that the rights and liberties of all people are protected. "*Individuals must learn that there are responsibilities, as well as advantages, in the sharing of concerns involved in group living*". (Giles, McCutchen, & Zechiel, 1942, p. 10).

One challenge for today's educators to implement Dewey's vision of democratic education is the rise of authoritarian education via reforms that standardize what students learn, how they learn it, and how they demonstrate their learning. How can students learn to actively participate in a democracy, critique ideas, and think creatively and innovatively if they are essentially educated in a system that is standardized and decidedly autocratic? The process of education must be democratic in nature if we expect students to become fully participative citizens.

Dewey demonstrated that students need to be engaged in socially-conscious problem-based learning and not just receive an inferior education based on recitation and mindless acceptance of a disjointed facts. Citizenship education must occur in a relevant way in which students learn by doing, not just reading, listening, and watching.

Domande:

Nella formazione degli insegnanti che cosa viene proposto per educare alla cittadinanza?

Come viene chiamato questo insegnamento nel curricolo scolastico?

Public school teacher certification requirements vary by state. Each state has its own set of certification requirements. Generally, the more common way to become a teacher is to complete a Bachelor's degree in Education and pass a certification test. But in many states anyone with a Bachelor's degree in any subject area can find a way to become a certified teacher. In most states a degree in education is not a requirement.

Citizenship education is a not a main focus of teacher training at the university level. Training for citizenship education is not generally required

for certification and most teachers are not specifically trained in citizenship education. Most teacher education programs must comply with state requirements and most of those requirements focus on teaching standardized curriculum content in order to raise student achievement on standardized tests.

Citizenship education if often called Civics Education in the school curriculum. Each state has its own curricula requirements and Civics Education is usually required as part of the Social Studies, History, or Humanities curricula in 47 states. The topics included in Civics Education in each state can vary and 22 states include economics with the study of civics.

Most civics curricula focus on the United States government and the United States Constitution in the terms of the rights of citizens and the role of government. In this way it is a narrow and technical view of citizenship. Topics such as inter-cultural education and human rights education are not required and do not receive much attention in most state curricula.

Domande:

In che cosa consiste il Programma DACA Deferred Action for Childhood Arrivals e quale politica educativa è in atto?

Quale è la posizione delle Associazioni degli insegnanti a proposito delle recenti leggi statunitensi come DACA ed altre leggi, sulla espulsione dei minori stranieri che sono considerati illegali perché senza cittadinanza e senza diritto all'educazione?

In general, DACA seeks to protect the rights of illegal immigrant children. According to the Undocumented Student Program at the University of Berkeley, California, DACA is: Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) is a kind of administrative relief from deportation. The purpose of DACA is to protect eligible immigrant youth who came to the United States when they were children from deportation. DACA gives young undocumented immigrants: 1) protection from deportation, and 2) a work permit. The program expires after two years, subject to renewal.

The specific requirement to be eligible for DACA protection include:

- You were under 31 years old as of June 15, 2012;
- You first came to the United States before your 16th birthday;
- You have lived continuously in the United States from June 15, 2007 until the present;
- You were physically present in the United States on June 15, 2012 and at the time you apply;
- You came to the United States without documents before June 15, 2012, or your lawful status expired as of June 15, 2012;

- You are currently studying, or you graduated from high school or earned a certificate of completion of high school or GED, or have been honorably discharged from the Coast Guard or military (technical and trade school completion also qualifies); and
- You have NOT been convicted of a felony, certain significant misdemeanors (including a single Driving Under the Influence of alcohol), or three or more misdemeanors of any kind.

Any child living in the United States, whether a citizen, legal immigrant, or illegal immigrant, has the right to attend a public school under the 14th Amendment of the United States Constitution. DACA students are protected and can attend school unless they are deported from the country.

President Donald Trump tried to end the DACA program but his Executive Order was blocked in a federal court. The Trump administration appealed the ruling and the case is currently being heard by the United States Supreme Court. The Court will decide by 2020 if DACA is legal and whether the President can end it.

The largest teacher associations, the National Education Association (NEA) and the American Federation of Teachers (AFT) support DACA. The NEA has about three million members and the AFT has 1.7 million members. Both associations support the rights of immigrant children to receive a free public education and both associations oppose deporting DACA students or separating DACA students from their families.

Domanda:

In Italia stiamo attraversando un periodo piuttosto complesso in tema di accoglienza di minori che arrivano attraverso barconi e navi di salvataggio, si pone la questione del rapporto tra leggi nazionali, europee, internazionali e spesso siamo in difficoltà a trovare soluzioni adeguate. Negli USA esiste lo stesso problema e come viene affrontato?

The situation in the United States is less complex than in Italy because the United States is a sovereign nation that does not have to receive permission from other nations regarding how it finds solutions to immigration within the United States. For example, it can change immigrant entrance requirements or place travel bans on certain immigrants without approvals from other countries. In this way, the situation in Europe is more complex because the European Union is involved in immigration decisions and Italy must sometimes receive permission from the European Union for its immigration policies.

It is true that the United States can negotiate with countries to help find solutions to the problems of immigration, but it does not have to negotiate or

receive permission. Some countries have chosen to make agreements with the United States after President Trump threatened their countries. For example, Guatemala made an agreement with the Trump administration in July 2019 to help stop the flow of immigrants from Honduras and El Salvador into the United States. Immigrants from those countries must stop in Guatemala and request asylum there first. Trump threatened Guatemala with tariffs and other punishments if they did not agree to participate. In return, President Trump would allow Guatemalan farm workers easier access to the United States to find jobs on U.S. farms.

The United States seems to use threats of economic, political, and military power to influence the decisions of other countries about immigration to align with the desires of the United States.

Domande:

La crescita della domanda e dell'offerta di istruzione privata negli USA è coerente con i contenuti dell'educazione alla cittadinanza?

Possiamo indicare le tracce storiche e pedagogiche di queste educazioni alla cittadinanza e all'intercultura?

Private school in the United States is generally reserved for the wealthy. Parents must pay tuition for their students to attend private schools. Tuition ranges from a few thousand dollars a year up to $60,000 a year. The average tuition for an average private school costs about $11,000 year in 2018 according to the Council for American Private Education.

Large-scale enrollment in private schools or public schools that have entrance criteria or exclude students that are poor, need special education services, or do not speak English, like Charter Schools, are a threat to democracy and create a tiered system of education. Tiered systems of education produce tiered outcomes, and those outcomes are consistently better for those who already come to school with the most resources; the wealthy. Dewey and others saw the tiered system as a holdover from the European aristocracy and warned that it had no place in an equitable democracy.

The percentage of school-aged children attending public schools has trended downward since about 1955 when approximately 15% of children attended private schools to about 9% (5,750,000 million students) as of 2019. However, Charter School enrollment has risen from 1 million students in 2005 to approximately 3 million children 2016. Charter Schools are technically public schools but they often exclude students with disabilities, students who do not speak English, students who do not do well on standardized tests, or very poor students.

Since the formation of the United States of America, there has been debate over the roles and purposes of education. Some envisioned a public

education system that unified diverse people on a level playing field, in the spirit of all men being created equal. The unifiers envisioned a system built upon egalitarian principles in which one's social status, cultural background, socio-economic position, skills, dispositions, or academic readiness did not matter. All students were to be provided opportunities to reach or exceed their potential within a participative democracy.

The public education system is the only social system in America in which all members of society must theoretically pass through. It is the only system that is capable of socializing diverse peoples to the customs, culture, and mores of a participative and representative democracy. The public education system has unified diverse people around democratic principles, on a large scale, since Massachusetts enacted the first compulsory education law in 1852.

Others sought a dual system of education based on the European model of meritocracy in which the wealthy attended an education system separate and apart form the system attended by the rest of the population. The wealthy wanted a system of private schools or schools that were separate and apart from the traditional public schools. The wealthy were perceived to be more worthy of better opportunities, simply because they were rich. Children from the privileged ruling class received a more exclusive education, usually private, or a more comprehensive public version. Children from the lower social classes were remanded to a more mechanized, impersonal system of education based on a narrow curriculum, memorization, rote drill and oral recitation. Some students of education history might list the Lancaster Model as one example of a mechanized education for the masses, although there are many others. This condition exists today in the United States with some wealthy supporting political policies in which they would receive tax credits or scholarships for their children to attend private schools.

Proponents of a democratic, unitary system of free pubic schools viewed public education as the great equalizer, the way to bring about maximum vertical mobility within the social classes while developing a participative democracy with the representative republic model. It was a way to break out of the European class system and create an educated citizenry.

The theme of conflict between the vision of a unitary system of public schools for everyone versus a dual system of private schools and special academies for the privileged class and a stripped down public system for the "rest" has been a reoccurring one and continues today in America. The conflict is played out in the "school reform" arguments with proponents lining up on either side of ideas like charter schools, school choice, vouchers, national curricula, standardized testing, selective public high schools, and virtual schools. Proponents of the unitary system fight for equality and equity whereas proponents of the dual system fight to preserve privilege and elitism.

Education can be used as a tool to stoke ultra-nationalist fervor, as we saw after the launch of Sputnik during the cold war, and now again with things like the continuing war on terrorism, issues related to immigration, and President Trump's *America First* policies. One's conception of democracy matters because the conception that drives action. Dewey saw democracy as a social process, something related to the greater good, but also as something deeply personal, connected to informed and thoughtful action.

Democracy, as conceived by Dewey (1916), is "a way of personal life controlled not merely by faith in human nature but by faith in the capacity of human being for intelligent judgment and action if proper conditions are furnished" (p. 227). Public school is the only publicly funded and universally accessible social institution in the United States that provides a mechanism to socialize all future adults to a representative and equitable democracy.

Dewey (1929) explained the importance of the role of public education in nurturing a democracy:

> "*For the creation of a democratic society we need an educational system where the process of moral intellectual development is in practice as well as in theory a cooperative transaction of inquiry engaged in by free, independent human beings who treat ideas and the heritage of the past as means and methods for the further enrichment of life, quantitatively and qualitatively, who use the good attained for the discovery and establishment of something better*" (p. 84).

Dewey, and others, viewed the unitary public system as a way to develop the individual to the best of his or her potential so that individual could study the problems of democracy, in his or her community, state, and nation and take appropriate action to improve the society for everyone.

Dewey saw all members of the nation playing a part in the democracy, not just the privileged few making decisions for the "rest" of society. Like Jefferson before him, Dewey envisioned a thriving public school system in which the privileged and less privileged worked and learned side by side, just as they will have to do after they leave school.

Domanda:

Possiamo fare un confronto tra il concetto statunitense di educazione alla cittadinanza e il concetto italiano e europeo di cittadinanza attiva?

The Italian concept of citizenship seems to be more humanistic and more inclusive than the concept in the United States. The Italian concept includes things like inter-cultural aspects and human rights issues. It focuses on the overall wellbeing of the child within a community, within a country, and within a continent. It is more inclusive in its scope than the technocratic

and economic views of citizenship presented in the United States. The Italian concept seems to be less focused on the economic worth of a person compared to the United States where one's value to the country is often measured in economic potential.

Citizenship education in the United States has become increasingly technical, focused on the function of government and facts about things like the United States Constitution. In some ways it has been narrowed to a focus on individual rights. The rights of the individual seem to take precedence over the idea of the great good, in other words, the rights of the individual seem to take precedence over what is best for society overall.

The ideas of economic freedom and economic competitiveness have increasingly become part of the discussion of citizenship and civics education in the United States. There is more of a focus on how the individual citizen can add to the economic output of the country and how a strong economy is an important part of civic life. The focus on economic output as a function of citizenship has driven a conception of education to be focused almost entirely on academic achievement on standardized tests in order to compete for jobs in the future. The purpose of education has been hijacked by economic interests and it has reduced students to be defined by their results on standardized tests and future economic potential.

A myopic focus on academics in the service of economics, without recognition of the value of the student as a member of a democratic society, creates a situation in which students are not valued as human beings and members of a community. When the focus is on education for economic competition, things such as human rights, student interests and unique abilities, and their worth as a human being and member of a global society are lost.

Viewing students through only one academic lens and categorizing them based on that lens dehumanize them. A discovery of one's self and one's relationship with society is important and should be valued in education.

Domanda:
È possibile indicare delle buone pratiche di insegnamento alla cittadinanza nelle scuole statunitensi?

It is difficult to identify one set of excellent citizenship teaching practices in the United States because there is not a coherent or unified policy on citizenship education. The focus in the United States is on civic education and each state can create its own standards. Furthermore, factors like political orientation, philosophical outlook about education, religious orientation, and race and ethnicity influence thoughts about citizenship education. Guifolie and Delander (2014) from the Education Commission of States and the National Center for Learning and Civic Engagement developed

six best practices for civic education based on relevant research conducted in the United States.

1. Provide instruction in government, history, law, and democracy.
2. Incorporate discussion of current local, national, and international issues and events in the classroom, particularly those that young people view as important to their lives.
3. Design and implement programs that provide students with opportunities to apply what they learn through performing community service that is linked to the formal curriculum and classroom instruction.
4. Offer extracurricular activities that provide opportunities for young people to get involved in their schools or communities.
5. Encourage student participation in school governance.
6. Encourage students'participation in simulations of democratic processes and procedures.

A research team from the Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania and the Campaign for the Civic Mission of Schools released a report *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools* in which they recommended three general areas for civic education:

1. Civic knowledge: an understanding of government structure, government processes, and relevant social studies knowledge and concepts.
2. Civic skills: abilities that enable students to participate in a democracy as responsible citizens; and
3. Civic dispositions: attitudes important in a democracy such as a sense of civic duty and concern for the welfare of others.

As I mentioned in an earlier question, civics education is often linked with economic education in schools. The Guardian of Democracy report goes further and uses economics to justify the teaching of civics. The report stated:

> "*Research also demonstrates other benefits of civic learning. Civic learning has been shown to instill young people with the "twenty-first century competencies" that employers value in the new economy. Schools that implement high-quality civic learning are more likely to have a better school climate and are more likely to have lower dropout rates*" (p. 6).

The authors of the report make it sound as if civics serves the economic demands of a society and that is why it deserves to be taught. Citizenship education does not need to be justified by the economic gain it brings. That distorts the value of citizenship education. It is dangerous to democracy when a society emphasizes economic value of knowledge over the human value.

Citizenship education must be experiential in nature and related to the human condition, not serve economic aims; otherwise education itself becomes utterly utilitarian and socially vapid. "Democratic society is peculiarly dependent for its maintenance upon the use in forming a course of study of criteria which are broadly human" (Dewey, 1916/2009, p. 138). The further the course of study moves socially conscious consideration of content and skills, the further citizenship education moves from the student and into the historical archives.

References

Aikin W.M. (1942), *Adventure in education. The story of the eight-year study with conclusions and recommendations,* Harper and Brothers, New York, NY.

Bazzi S., Fiszbein M., Mesay G. (2018), *Frontier Culture. The Roots and Persistence of "Rugged Individualism" in the United States*. NBER Working Paper No. 23997. National Bureau of Economic Research. Retrieved from: https://www.nber.org/papers/w23997

Council for American Private Education (2019). *Private school facts*. https://www.capenet.org/facts.html

Dewey J. (1929), *Sources of science in education*. Liveright, NY, p. 84. (From the forward to The Use of Resources in Education by Elise Ripley Clapp, 1952, Harper).

Dewey J. (1916/2009), *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, Readaclassic, Cedar Lake, MI.

Dewey J. (1916), *Democracy and education*, McMillan. New York.

Dewey J. (1899), *The school and society*, University of Chicago Press, Chicago, IL.

Gilens M., Benjamin I., Page (2014), Testing Theories of American Politics: Elites, Interest Groups, and Average Citizens, *Perspectives on Politics*, *12*(3), 564-581.

Giles H. H., McCutchen S.P., Zechiel A.N. (1942), *Adventures in American education,* volume II: Exploring the curriculum, Harper and Brothers, New York.

Guifolie L., Delander B. (2014), *Guidebook. Six proven practices for effective civic learning*. The Education Commission of States and the National Center for Learning and Civic Engagement. http://www.ecs.org/clearinghouse/01/10/48/11048.pdf

Gundara J. (2000), Issues of discrimination in European education systems, *Comparative Education*, 36, 223-234.

Hill I. (2007), Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet?, *International Review of Education*, 53, 245-264.

Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania and the Campaign for the Civic Mission of Schools released a report Guardian of Democracy: The Civic Mission of

Schools. (Ed. J. Gould). https://www.carnegie.org/media/filer_public/ab/dd/abdda62e-6e84-47a4-a043-348d2f2085ae/ccny_grantee_2011_guardian.pdf

O'Brien M. (2018, Nov. 2), Democracy is in danger all over the world: Brazil is the just the latest example. *The Washington Post.* Retrieved from https://www.washingtonpost.com/business/2018/11/02/democracy-is-danger-all-over-world-brazil-is-just-latest-example/?

Polychroniou C.J. (2018, July 25), The Resurgence of Political Authoritarianism: An Interview With Noam Chomsky. Truthout.org Retrieved from: https://truthout.org/articles/resurgence-of-political-authoritarianism-interview-with-noam-chomsky/

Tanner L., Tanner D. (2007), *Curriculum development. Theory into practice* (Fourth Edition), Pearson, Upper Saddle River, NJ.

Tienken C.H. (2020), *Democratic education. What would Dewey say? Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 11-16.

Ward L. F. (1883), *Dynamic sociology or applied social science*, Vol. II. D. Appleton & Company, New York, NY.

Intorno all'idea di "essenziale": riflessioni sulle responsabilità educative

Giuditta Alessandrini

Professore ordinario senior Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre

> *Uomini, non dei corpi dovete prendervi cura, né delle ricchezze né di alcun'altra cosa prima e con maggiore impegno che dell'anima in modo che diventi buona il più possibile, sostenendo che la virtù non nasce dalle ricchezze, ma che dalla virtù stessa nascono le ricchezze e tutti gli altri beni per gli uomini, e in privato e in pubblico*
>
> Platone, *Apologia di Socrate, 30A-B*

1. Focalizzare l'essenziale

La parola "*essenziale*" richiama il senso di ciò che ha un *valore fondamentale* per il soggetto, non è quindi accessorio, o marginale, ma rappresenta il cuore dell'agire stesso della persona. Il *processo educativo* di valore è sempre orientato al sostegno della *capacità di pensare* delle persone. Questa "capacità" si può chiamare in parole semplici abilità di "*fare sintesi*" nella percezione del mondo e delle sue caratteristiche. Coloro che posseggono o hanno appreso questa capacità di fare sintesi hanno una leva in più per orientarsi nelle decisioni, e per sviluppare strategie di *problem solving*. Hanno anche le capacità di sviluppo della "resilienza", qualità fondamentale richiesta quanto mai oggi negli scenari incerti della contemporaneità[1].

Sono sempre stata convinta che uno dei meriti straordinari dell'opera fondamentale "*Il discorso sul metodo*" di R. Descartes del 1637 sia tra l'altro nell'aver chiarito il *significato del pensare* prima di I. Kant, attraverso l'enfasi sui due processi dell'*analisi* e della *sintesi*.

1. Non è un caso che quest'anno una foto di un fotografo italiano che rappresenta la resilienza abbia vinto un premio della National Geographic. Si tratta di un volatile particolare, un "verdone" intirizzito in un giardino pieno di neve e gelo che resiste alle intemperie facendo solo forza sulle sue capacità (http://www.nationalgeographic.it/).

"Analisi" – dice sostanzialmente il filosofo – è vedere *tante cose* dove apparentemente se ne scorge una, ovvero dividere un oggetto nelle sue parti semplici. "Sintesi" è vedere *una cosa* dove la percezione umana ne scorge *tante*.

Molte volte mi è capitato che in aule talvolta difficili, aver citato questo semplice principio cartesiano abbia costituito una fonte di "illuminazione" per le persone che grazie ad un'espressione così autorevole hanno potuto avventurarsi in una delle più difficili operazioni di decodifica per noi umani: "cosa significa il pensiero".

La radice del lemma "essenza" richiama la categoria distintiva dell'essere. Singolarità o collettività, l'essenza è la *dimensione significativa* dell'umano esistere. L'essenziale richiama anche l'espressione "*dare senso alle cose*". Senso e significato sono le operazioni concettuali che ogni essere umano apprende a costruire nell'atto del suo vivere nel mondo. Come e perché diamo senso alle espressioni che viviamo? Ognuno di noi costruisce la sua identità attraverso il senso che "affida" alle cose, alle esperienze ed alle percezioni. Ma il *senso* acquista *un* valore o *un* altro a seconda della capacità della persona di filtrare nella scala gerarchica dei suoi valori ciò che è importante da ciò che non lo è.

2. Prendersi cura dell'anima: è essenziale?

La cura della "*psiché*" e l'esercizio dell'intelligenza e della capacità critica nasce dalla cultura greca, come è ben noto. È scaturita in quell'alveo la scoperta della *natura dell'uomo* come *psyché*, intesa, questa, come intelligenza, ossia come *capacità di intendere e di volere*. È fondamentale nell'uomo e nella donna la "*cura dell'anima*". È ciò che distanzia l'essere umano dal "bruto": la capacità di riflettere sulle conseguenze del proprio agire. La *cura della psiché* è anche la chiave di volta della convivenza civile, la base di partenza del dialogo e della democrazia, ed infine del diritto.

Cosa significa dunque prendersi cura dell'anima? Accompagnare il suo benessere? Promuoverne l'affinamento, fino a perfezionare l'*humanitas*[2]? E che cos'è quest'ultima se non la struttura essenziale dell'uomo e della donna? Il nucleo di quella che noi definiamo unicità ed irrepetibilità dell'individuo.

Il maestro Ramin Baharami, grande conoscitore e massimo interprete di Bach, in un suo volume in parte autobiografico si chiede quale musica sia essenziale per la cura dell'anima[3]. Baharami sceglie 14 opere essenziali da C. Monteverdi a A. Schönberg, una sorta di *golden playlist* soggettiva circoscritta nell'ambito della musica colta e capace di racchiudere le pietre miliari della memoria musicale dell'occidente[4].

2. Reale G. (2004), *Valori dimenticati dell'Occidente*, Bompiani, Milano.
3. Baharami R. (2014), *Il suono dell'Occidente*, Mondadori, Milano.
4. Il 14 è un numero magico peraltro dell'universo bachiano.

L'intelligenza umana è costituita anche da un pensiero analitico, oltre che dalla dimensione riflessiva ed emozionale. Vediamo di riflettere, dunque, su questo aspetto.

3. Quale "pensiero analitico" è essenziale per il futuro?

Passiamo ora ad intravedere uno scenario più pragmatico e concreto dell'umano vivere, le relazioni sociali, le relazioni della coabitazione e di una solidale interazione sociale. Pur nella considerazione della specificità dei contesti in cui si realizzano le esperienze educativo-formative oggi, si delinea un *elemento comune agli scenari organizzativi* propri di aree diverse (pubblico e privato): il bisogno di maggior coinvolgimento delle persone, del *carico di creatività e di intelligenza* critica di cui esse dispongono per anticipare scenari che sono *in divenire*. Si configurano *bisogni più complessi* da parte delle persone che lavorano: interpretazione dei contesti, analisi di culture diverse, capacità di integrazione e di dialogo, "pensiero produttivo", capacità di autoanalisi dei comportamenti, capacità di organizzare e creare *processi di crescita della conoscenza* (*knowledge management*).

L'innovazione è la forza motrice in virtù della quale, a partire dalla rivoluzione industriale, le economie occidentali sono potute crescere ad una velocità senza precedenti. Raramente le nuove idee nascono in un deserto; vari studi dimostrano che l'interazione sociale tra lavoratori creativi tende a produrre opportunità di apprendimento che favoriscono l'innovazione e la produttività. Quali sono, dunque, gli ambiti dell'innovazione oggi sostenibile? Tra i nuovi modelli di business correlati al digitale si scorgono ad esempio lo scenario del *crowdfunding* e dei *digital hub* verso la dimensione della realtà di ecosistemi territoriali[5]. L'economia dell'innovazione si basa indubbiamente sulla crescita del *valore del talento*. Le regioni d'Europa che non saranno in grado di richiamare innovazione e capitale umano conosceranno un inevitabile declino come è avvenuto nella "terza America", quella dei centri industriali in crisi[6]. Il pensiero e la creatività, incluso le abilità di *problem solving* e gli abiti *mentali creativi e* collaborativi, saranno sempre più centrali. Queste competenze includono l'immaginazione e la curiosità, le capacità empatiche. Ed inoltre le *skills* comportamentali e sociali, la *self confidence*, l'attitudine alla *leadership* ed al *management*, la capacità di collaborazione e di persuasione.

5. Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
6. Moretti E. (2017), *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano.

È interessante lo sforzo elaborato del Rapporto WEF[7] nel rappresentare sinteticamente il processo di cambiamento relativo alle skills richieste ed a quelle in declino in particolare nel contesto nordamericano:

Oggi (2019). Pensiero analitico e innovazione; risoluzione di problemi complessi; pensiero critico e analisi; strategie di apprendimento e apprendimento attivo; creatività, originalità e iniziativa; attenzione ai dettagli, affidabilità; intelligenza emotiva.

In aumento (2022). Pensiero analitico e innovazione; strategie di apprendimento e apprendimento attivo; creatività, originalità e iniziativa; progettazione e programmazione tecnologica; pensiero critico e analisi; risoluzione di problemi complessi; leadership e influenza sociale.

In calo (2022). Destrezza manuale, resistenza e precisione; abilità di memoria, verbali, uditive e spaziali; gestione delle risorse finanziarie e materiali; installazione e manutenzione di strumenti tecnologici; lettura, scrittura, matematica e ascolto attivo; gestione del personale; controllo della qualità e consapevolezza della sicurezza.

4. L'apprendimento essenziale per il livello terziario di formazione

Nel discorso del settembre 2013, Papa Francesco ha sostenuto che «l'Università è il luogo dove si elabora la *cultura della prossimità*». Il luogo, dunque, dove si insegna la *cultura del dialogo* e del confronto costruttivo fino a comprendere la ricchezza dell'*altro* considerandolo un fattore della propria crescita.

Ricordo che la terza missione, al di là delle definizioni "tecniche e procedurali" disponibili in letteratura, a parere di molti va vista come la *missione civile* dell'Università, non solo per la formazione continua e per offrire risposte ai fabbisogni formativi del territorio, ma soprattutto come motore del cambiamento nel senso di *miglioramento della qualità della vita democratica* dei territori, e quindi in un'ottica di inclusività[8].

Se scorgiamo la situazione dell'Università italiana anche dal punto di vista statistico, vediamo che negli ultimi anni la contrazione della spesa pubblica ha determinato *nuove* fragilità: l'Italia – come emerge dal Rapporto Anvur del 2017 – è in linea con il dato Ue, formando però un numero relativamente minore (circa il 75%) di dottori di ricerca rispetto alla popolazione convenzionale di riferimento, in età compresa tra i 25 e i 34 anni. Rispetto alle rilevazioni del

7. WEF (2019), *Towards a Reskilling Revolution Industry-Led Action for the Future of Work*.
8. Alessandrini G. (2018), *Itinerari di Ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale. Primo Fascicolo*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia; Sandrone G. (2017), *Dottorati industriali in apprendistato. Le nuove prospettive di formazione*, in Bertagna G., Ulivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea*, Studium, Roma.

Rapporto Anvur riguardo l'investimento in ricerca ed al confronto con i Paesi dell'Unione, emerge in modo chiaro nel nostro Paese un "disallineamento".

Nello specifico, il ritardo dell'Italia si riduce di due decimi di punto (1,8% a differenza del 2,0% dell'Ue28), e rispetto a paesi europei quali Svezia (con un'incidenza pari al 3,3%), Austria (3,1%), Danimarca (2,9%), Germania e Finlandia (2,8%), e di oltreoceano come Giappone (3,3%) e Stati Uniti (2,6%). Un altro dato riguarda il numero delle *produzioni scientifiche dei ricercatori* e delle citazioni in cui l'Italia è in linea con la media Ue del 33,2%. Per quanto riguarda invece i dottori di ricerca, l'Italia (con l'1,5%) registra *un livello di occupabilità* decisamente più basso rispetto all'Ue (2,0%) ravvisabile in particolare tra chi ha conseguito un dottorato nel settore umanistico (circa il 10%) e, in particolare, nella capacità di investire sui dottori a livello occupazionale da parte delle imprese (1,3%)[9].

5. Lo sviluppo umano ed il contrasto alle disuguaglianze: cosa è essenziale in un processo educativo?

In un *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, che ha avuto numerose edizioni dal '98, ho cercato di disegnare gli aspetti fondamentali di una teoria dell'agire formativo, dei modelli, delle tecniche, e dei *framework* teorici che potevano costruire l'impalcatura necessaria per il mestiere del formatore. Mi sono sempre più convinta con gli anni che il valore della continuità biologica ambiente-individuo sia fondamentale e sia il *fil rouge* degli studi sulla conoscenza *situata*[10]. La formazione in altri termini parla gli *alfabeti dell'interazione io-mondo*. "Logica della vita" significa vedere l'esperienza di apprendimento-crescita non solo come dimensione apprenditiva *mentale* e di tipo lineare ma anche come pratica esperienziale e costruzione di identità *nella discontinuità*. Convinta di quanto sia fondamentale – per chi opera nelle risorse umane – la consapevolezza critica di una visione *meramente performativa* degli obiettivi della formazione e come quindi sia auspicabile una *visione "espansiva"* delle competenze verso l'idea di *capacitazione* e *sviluppo umano*.

Questo tema è connesso – se facciamo riferimento alla letteratura internazionale – all'approccio alle *capabilities*[11] e può essere considerato come *un punto di riferimento rilevante* nel ripensare le pratiche educative in un'ottica

9. ADI (2017), *VII Indagine ADI su dottorato e post-doc*, Bologna; Istat (2018), *Rapporto sulla conoscenza 2018. Economia e società*, Roma.
10. Engeström Y. (1987), *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta Konsultit, Helsinki; Kolb D.A. (1984), *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ); Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano; Wenger E. (200&), *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*, Raffaello Cortina, Milano.
11. Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna; Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'*è *crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.

generativa anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sulla dimensione inclusiva e sul contrasto alle *disuguaglianze*. Il lavoro e la formazione *a* e *con* il lavoro[12] ha un *ruolo apicale* nel quadro che rende possibile lo *sviluppo umano* inteso al di là del primato della crescita quantitativa, dei valori efficientistici e funzionalistici.

Le *capacità* sono diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate. Lo schema teorico dell'approccio alle capacità era stato formulato già a partire dalla prima metà degli anni ottanta da A. Sen ma è stato arricchito e coniugato nei termini di politica pubblica e correlato a problematiche più ampie di tipo etico e giuridico negli ultimi anni da diversi autori e da differenti prospettive.

Un ulteriore concetto, quello di "*agency*" (o agentività), è fondamentale nello schema dell'*approccio delle capacità* in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a *valori* ed *obiettivi*. Al di là del sistema curricolare e disciplinare dell'offerta formativa che ogni Ateneo esprime, l'Università dovrebbe creare contesti abilitanti perché il *potenziale agentivo* dei giovani possa "fiorire" e crescere attraverso lo sviluppo del pensiero critico. L'*ampiezza* delle capacità di una persona può essere considerata come "misura" delle sue libertà: questo è il punto fondamentale. Da questa considerazione emerge anche in Sen la critica all'idea di "capitale umano", come è normalmente utilizzata perché considerata più limitata rispetto all'idea di "*capacitazione umana*"[13].

L'investimento in istruzione ed in educazione deve tradursi – come già indicato in molti documenti europei[14] – in *aumento* della produttività ma ciò che è essenziale per una società giusta è il nesso tra istruzione e garanzia dei diritti degli esseri umani ad esprimere scelte reali ed a vivere le vite che vogliono vivere. È questa garanzia che genera libertà sostanziali. Su questa dimensione nasce e fiorisce la capacità d'agire delle persone come esseri liberi e responsabili in una società democratica.

6. Formare all'agentività: questo è il focus?

L'*empowerment* delle persone, grazie allo sviluppo del "capitale formativo", può essere il primo passo di un processo che conduca loro a *guadagnare*

12. Alessandrini G. (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano e, (2017), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
13. Margiotta U. (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, in Alessandrini G. (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
14. Eurofound (2017), Developments in working life in Europ, in*: EurWORK annual review 2016*, October; Eurostat (2017), Eurostatistics. Data for short term economic analysis, in: *Issue,* n. 11/2017; OCSE (2017a), *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris e, (2017b), *National Skills Strategy Diagnostic Report – Italy*, OECD Publishing, Paris.

"*libertà sostanziali*", ovvero – come ripete Sen – «una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé»[15].

In questo scenario ciò che conta è la capacità di attivar*si del soggetto*, di comprendere *su che cosa* acquisire conoscenze, *come* trovarle, *dove* intrecciare relazioni fiduciarie per creare per se stesso nuovi obiettivi di sviluppo. È la dimensione dell'*agentività*.

La categoria dell'*agentività* (*agency*), intesa come «la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale» è vista come il *lievito f*ondamentale della *generatività umana*. Il Rapporto Unesco 2030[16] è chiaro rispetto ai temi fin qui ricordati:

«Inclusion and equity in and through education is the cornerstone of a transformative education agenda, and we therefore commit to addressing all forms of exclusion and marginalization, disparities and inequalities in access, participation and learning outcomes. Quality education fosters creativity and knowledge, and ensures the acquisition of the foundational skills of literacy and numeracy as well as analytical, problem-solving and other high-level cognitive, interpersonal and social skills».

Il Rapporto Unesco evidenzia in particolare la strada verso una nuova visione umanistica dell'educazione. In estrema sintesi i cardini della visione Unesco sono *cinque*: «l'educazione come "bene pubblico"; l'educazione come fattore chiave per la sostenibilità; l'educazione come contrasto alla povertà; l'educazione come fattore di inclusione sociale; la rilevanza della qualità dei risultati dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita».

7. Quali saranno nel futuro i valori essenziali su cui investire in educazione?

La cultura delle *performatività* che emerge in tanta parte delle visioni accreditate in campo educativo potrà avvicinare la riflessione pedagogica al tema dell'educazione come mezzo per raggiungere l'equità e come contrasto alla disuguaglianza? Quali sono le condizioni che sostengono l'educazione come *pubblico bene*? Come garantire un dialogo tra politica ed esperti circa i *risultati evidenti* che emergono dalla ricerca? Quali sono gli effetti a lungo termine delle idee e delle teorie educative rilevanti ai fini di un'agenda su come investire in educazione?

15. Si tratta di un approccio rintracciabile sia nella *Job Strategy* dell'OCSE, sia nella *Employment Strategy* dell'Unione europea.
16. ONU (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.

Ebbene quale responsabilità ha il pedagogista rispetto a quella che potremmo definire «modernizzazione regressiva»[17]? Non è possibile *lavarsi le mani* rispetto a questi temi o credere che l'educazione di per sé possa risolvere le ineguaglianze, peraltro crescenti. Il pedagogista come intellettuale *in primis* deve affrontare il tema del senso di *un'educazione essenziale* sia per i giovani che per gli adulti nell'epoca della "grande regressione". Z. Bauman ci ha parlato del rischio dell'insorgere di un sentimento del "loro" come del "non noi" e lo ha designato come l'*ultimo* passo dell'integrazione umana. Non possiamo fermarci ad una visione dei fatti educativi semplicemente come *costruzione del capitale umano* in un'ottica competitiva, o vedere i successi dei bambini e degli adolescenti come risultati di *achievement* nei test PISA. Educare e formare implica un orientamento valoriale oltre che comportamentale verso una società da costruire per il benessere e la felicità di tutti.

Vorrei sottolineare questo punto: un qualsivoglia discorso sull'educazione non può fare a meno di prendere atto di quello che possiamo definire «l'inverno del nostro scontento», la situazione *recessiva* che abbiamo di fronte: dal punto di vista dei diritti umani, della salvaguardia della giustizia sociale, delle speranze di integrazione, l'esplosione della disuguaglianza, il crescere di un "risentimento" o rabbia tra le generazioni, o meglio da parte di quelle meno fortunate rispetto alle più fortunate. A tutto questo si aggiunge il rischio di quella che è stata chiamata da T. Nichols *la fine dell'era della competenza*, dove la disinformazione scaccia il sapere (si vedano le *fake news*, o le battaglie contro i vaccini).

Occorre riflettere in quanto pedagogisti sulla costruzione di una nuova humanitas (nel senso stoico del termine che indicavamo all'inizio del saggio) per contrastare le nuove forme della modernizzazione regressiva.

Il filosofo e imperatore Marco Aurelio scriveva per sé un pensiero da tenere continuamente presente. Ed è un pensiero che dà alla vita un senso assai forte, per ogni uomo, qualunque sia, un servo o un imperatore: «*Al mattino, quando non hai voglia di alzarti dal letto, ti sia presente questo pensiero: mi sveglio per compiere il mio mestiere di uomo*»[18].

17. Donati P. (2010), *Quale "modernizzazione riflessiva"? Il ruolo della riflessività nel cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano.
18. Imperatore, filosofo, scrittore romano e ultimo grande esponente della dottrina stoica. La sua filosofia ripercorre l'atteggiamento stoico, a partire dal ripiegamento su sé stessi, coadiuvato dall'attivismo politico. Tra il 170 e il 180, Marco scrisse i *Colloqui con sé stesso*, considerato uno dei capolavori letterari e filosofici di tutti i tempi.

Bibliografia

ADI (2017), *VII Indagine ADI su dottorato e post-doc*, Bologna.
Alessandrini G. (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
Alessandrini G. (2016), *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma.
Alessandrini G. (2017), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
Alessandrini G. (2018), *Itinerari di Ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale. Primo Fascicolo*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
Anvur (2017), *Rapporto Biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*, Roma.
Baharami R. (2014), *Il suono dell'Occidente*, Mondadori, Milano.
Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
Descartes R. (1637), *Il discorso sul metodo*.
Donati P. (2010), *Quale "modernizzazione riflessiva"? Il ruolo della riflessività nel cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano.
Engeström Y. (1987), *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta Konsultit, Helsinki.
Eurofound (2017), Developments in working life in Europe, in: *EurWORK annual review 2016*, October.
Eurostat (2017), Eurostatistics. Data for short term economic analysis, in: *Issue*, n. 11/2017.
Istat (2018), *Rapporto sulla conoscenza 2018. Economia e società*, Roma.
Kolb D.A. (1984), *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
Margiotta U. (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, in Alessandrini G. (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
Moretti E. (2017), *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano.
Nichols T. (2018), *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Luiss, Roma.
Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
OCSE (2017a), *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
OCSE (2017b), *National Skills Strategy Diagnostic Report – Italy*, OECD Publishing, Paris.
ONU (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
Platone (2006), *Apologia di Socrate*, a cura di Cerinotti A., Giunti Editore, Firenze.

Reale G. (2004), *Valori dimenticati dell'Occidente*, Bompiani, Milano.
Sandrone G. (2017), *Dottorati industriali in apprendistato. Le nuove prospettive di formazione*, in Bertagna G., Ulivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea*, Studium, Roma.
Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'*è *crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
WEF (2019), *Towards a Reskilling Revolution Industry-Led Action for the Future of Work*, Geneva.
Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*, Raffaello Cortina, Milano.

Processi inclusivi nei diversi contesti educativi, sociali e lavorativi per persone con disabilità

Giovanni Arduini[*], *Diletta Chiusaroli* [**]

* Professore aggregato di Pedagogia sperimentale,
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
** Professore a contratto, Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Introduzione

Il lavoro rappresenta per ciascun individuo un valore fondamentale non soltanto dal punto di vista prettamente economico ma anche per le sue implicazioni sociali e psicologiche, con impatto determinante sulla qualità della vita. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità[1] (ratificata dall'Italia con Legge 18/2009) riconosce all'art. 27 il diritto delle persone con disabilità al lavoro e, di conseguenza, l'opportunità di mantenersi attraverso la propria attività lavorativa e la libertà di scelta all'interno di un ambiente lavorativo inclusivo ed accessibile. Un efficace inserimento lavorativo può essere determinante per le persone con disabilità per accrescere il proprio senso di autoefficacia ed al tempo stesso rappresenta uno dei passaggi fondamentali e centrali nel processo di inclusione sociale. Tuttavia, l'ingresso nel mondo del lavoro rappresenta per tutti gli studenti, disabili e non, l'atto conclusivo di un percorso formativo ben più lungo ed articolato oltreché un delicato momento di transizione dalla fase scolare a quella professionale. Tale fase risulta essere particolarmente difficile da affrontare nel caso degli studenti soggetti a limitazioni: la società ed il lavoro sono sempre più complesse ed è difficile per chi vive in una situazione di svantaggio affrontare tali rapidi cambiamenti. Nonostante i notevoli passi avanti compiuti a livello legislativo nell'inserimento lavorativo dei disabili, risultano evidenti alcune criticità che, se non opportunamente affrontate, potrebbero generare nuove forme di esclusione sociale. È necessario, dunque, la promozione ed il potenziamento

1. Cfr. ONU - Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità 2006.* https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf, (ultimo accesso 31/07/2019), 27-29

di servizi in grado di orientare ed accompagnare al lavoro gli studenti disabili lungo tutto il percorso scolastico, fino all'Università.

Nel presente lavoro, partendo dall'analisi della normativa e dello stato occupazionale dei disabili in Italia, si propone una riflessione sul tema dell'accompagnamento al lavoro come parte integrante della costruzione del proprio Progetto di Vita con particolare attenzione alla problematica della continuità educativa ed al ruolo fondamentale assunto dalle Università nei percorsi di orientamento ed inclusione.

1. Occupazione e disabilità: la situazione in Italia

Il tasso di disoccupazione, cresciuto in seguito alla crisi economica degli ultimi anni, ha inevitabilmente interessato anche le "fasce deboli" della popolazione. Come rilevato da fonti istituzionali, esiste un forte legame tra disabilità e povertà ed il mancato rispetto del principio di pari opportunità di impiego risulta essere una delle principali cause di povertà ed esclusione sociale.

Secondo le rilevazioni Istat del 2017 riguardanti gli *"Aspetti della vita quotidiana"*[2] si stima che in Italia le persone con grave disabilità siano 3 milioni e 119 mila. Nei Comuni sotto i 2 mila abitanti si osserva il tasso di disabilità più elevato, il 6,9%, mentre quello più basso, il 4,4%, si registra nei centri con oltre 50 mila abitanti. Tra coloro che hanno meno di 65 anni e disabilità gravi, circa il 64% vive in coppia con o senza figli, il 13,8% vive da solo e circa il 25,8% vive con uno o entrambi i genitori. Circa 46 mila persone affette da gravi limitazioni non possono contare su alcun aiuto (parenti, amici e vicini). I dati rilevati indicano che tra i soggetti con grave disabilità, solo il 21,7% di coloro che hanno più di 25 anni di età ha conseguito almeno il diploma di scuola superiore. Nel resto della popolazione, questa quota è ben più del doppio: 56,2%. Dai dati emerge, inoltre, un'altra informazione significativa: riescono a trovare un'occupazione solo pochissime persone con grave disabilità, appena l'11,1% su un tasso di occupazione generale del 55,2%. L'effetto di scoraggiamento è testimoniato dal fatto che le persone con limitazioni in cerca di lavoro sono il 7,8%, contro 12,1% nell'insieme della popolazione[3].

In riferimento alla normativa, occorre ricordare che il percorso dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità nel nostro Paese ha una lunga storia, tuttavia, nonostante la Costituzione definisca chiaramente i principi di pari dignità sociale (art. 3) e diritto al lavoro per tutti i cittadini (art.4), i

2. Istat (2018), *Indagine: Aspetti della vita quotidiana, Programma statistico nazionale 2017-2019.*
3. Cicerchia A., Solipaca A., Bologna E., Staffieri S. (2018), *L'inclusione sociale dei disabili. Basi statistiche per politiche efficaci.* https://www.eticaeconomia.it/linclusione-sociale-dei-disabili-basi-statistiche-per-politiche-efficaci/ (ultimo accesso 31/07/2019).

primi significativi interventi normativi sul tema sono ravvisabili nella legge quadro sull'handicap n. 104/1992[4] e nella legge n. 68/1999.

La legge 12 marzo 1999, n.68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili" è la risultante di un lungo percorso di elaborazione in sede parlamentare, che ha avuto reale attuazione solo dal 2000, come superamento della precedente disciplina normativa in materia, dettata dalla legge 2 aprile 1968, n. 482[5]. Tale legge era sorta all'interno di un modello di economia di stampo fordista, basato su grandi concentrazioni industriali, con un modello occupazionale sostanzialmente omogeneo e caratterizzato dal prevalere del lavoro subordinato a tempo indeterminato. Il passaggio al postfordismo ha comportato un profondo riassetto del mercato del lavoro, dominato da esigenze di articolazione e flessibilizzazione delle forme giuridiche ed organizzative del rapporto di lavoro, che hanno richiamato la necessità di ridefinizione del sistema di *welfare*. La legge 68/99, dunque, riflette un profondo mutamento di prospettiva nell'individuazione di soluzioni efficaci per l'inserimento lavorativo dei disabili: abbandonato il concetto di inserimento "obbligato", previsto dalla legge 482/68, la legge 68/99 introduce il concetto chiave di collocamento "mirato" inteso, all'art.2, come "quella serie di strumenti tecnici e di supporto che permettono di valutare adeguatamente le persone con disabilità nelle loro capacità lavorative ed inserirle nel posto adatto, attraverso l'analisi dei posti di lavoro, forme di sostegno, azioni positive e soluzioni dei problemi connessi con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni interpersonali suoi luoghi quotidiani di lavoro".

A seguito dell'introduzione di tale normativa, in sede parlamentare, sono state intraprese indagini periodiche volte a verificare lo stato di attuazione della Legge 68/99. Dall'analisi di tali relazioni è possibile estrapolare dati significativi in merito allo stato occupazionale delle persone affette da disabilità. Occorre precisare che le informazioni riportate in tali documenti si basano su dati di carattere amministrativo e gli strumenti di rilevazione, di conseguenza, registrano le informazioni in possesso degli uffici competenti. Tali informazioni quantificano il numero di individui che accedono ai servizi di *placement*.

La relazione più recente relativa allo stato di attuazione della normativa è stata diffusa nel febbraio 2018 e fa riferimento alle annualità 2014-2015. Nel progressivo avvicinamento all'analisi dello stato occupazionale delle persone con disabilità, l'indagine ha previsto approfondimenti su alcune caratteristiche del campione esaminato, influenzanti i percorsi di ingresso e permanenza

4. Legge 5 febbraio 1992, n. 104 *"Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"*, (GU Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30).
5. Legge 2 aprile 1968, n. 482 *"Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private"*. (GU Serie Generale n.109 del 30-04-1968).

nel mercato del lavoro. Ai fini della presente trattazione non si intende analizzare le specificità della normativa, ma verranno presi in considerazione i dati quantitativi relativi a:

- numero di iscritti alle liste di collocamento mirato;
- titolo di studio posseduto dagli utenti dei servizi di *placement*.

L'*Ottava Relazione sullo stato di attuazione della Legge recante norme per il diritto al lavoro dei disabili*[6] indica che la quota di nuovi iscritti con disabilità al collocamento mirato risulta pari a poco più di 78.000 persone nel 2014, per salire a quasi 92.000 l'anno successivo. Rispetto al biennio precedente 2012-2013, la quota di iscrizioni annuali risulta incrementata nel 2014 del 4,5% rispetto al 2012 e del 14,7% rispetto al dato 2013. L'incremento nel 2015 è significativamente superiore, essendo pari al 23,6% rispetto al 2012 e al 35,1% rispetto al 2013.

Per quanto riguarda i dati relativi ai titoli di studio, sia nel 2014 che nel 2015, la distribuzione fra quanti non posseggono nessun titolo, quanti si fermano a livello di licenza elementare o media e quanti possiedono un titolo dal diploma in su, appare in linea con dati che l'Istat ha fornito per la predisposizione del sistema degli indicatori per il monitoraggio dell'applicazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Una percentuale pari all'8,1%, in entrambi gli anni, si ferma al primo livello individuato. La percentuale di quanti hanno conseguito la licenza elementare o media si configura come la più elevata e si colloca intorno al 61%.

Da quanto riportato nella Relazione, è possibile affermare che la concentrazione degli iscritti di ambo i generi dalla licenza media in giù (rispettivamente intorno al 72% per gli uomini e al 67% per le donne in entrambe le annualità) dimostra un elevato deficit di occupabilità. Infatti, i soggetti disabili dotati di scarsa o nulla preparazione formativa possono incontrare notevoli difficoltà nell'ingresso al mondo del lavoro poiché il mercato tende a presentarsi sempre più divaricato fra un segmento ad elevata specializzazione ed uno indirizzato verso lavori a bassissima qualificazione. Tra gli iscritti per i quali è stato possibile ottenere, nell'ambito dell'indagine presa in esame, informazioni sullo stato occupazionale, quasi l'88% nel 2014 e quasi l'87% nel 2015 è risultato in stato di disoccupazione, cioè immediatamente disponibile allo svolgimento ed alla ricerca di un'attività lavorativa, secondo modalità definite con i servizi competenti.

Tali dati, tuttavia, sembrano rappresentare solo in parte le caratteristiche complessive del fenomeno. I dati rilasciati dagli enti amministrativi fanno

6. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2018) , *VIII Relazione al Parlamento: Stato di attuazione della Legge 12 marzo 1999, n.68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili"*, Roma, 14.

riferimento principalmente ai soggetti già iscritti ai servizi di *placement*. Le stesse associazioni che si occupano di inclusione - come ad esempio l'Anffas Onlus[7] - denunciano non poche difficoltà nella stessa acquisizione di dati statistici relativi, in particolare, all'inclusione lavorativa delle persone con disabilità intellettiva e relazionale che risultano, pertanto, le categorie maggiormente soggette a fenomeni di esclusione.

2. Orientamento e inclusione sociale: realizzare il proprio Progetto di Vita nell'Università

Dai dati riportati nel paragrafo precedente appare evidente la necessità di costruire percorsi formativi idonei volti al miglioramento dello stato occupazionale dei soggetti disabili. In quest'ottica, l'universalità dell'accesso all'istruzione superiore e la creazione di percorsi di continuità ed orientamento in risposta ai bisogni degli studenti disabili si configurano come temi particolarmente rilevanti all'interno del dibattito nazionale ed internazionale. Le opportunità educative introdotte dalla sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 1987, che ha portato nella scuola italiana un nuovo concetto di continuità educativa offrendo la possibilità anche ai disabili più gravi di accedere alla scuola secondaria superiore, hanno ben presto interessato anche il sistema di istruzione universitario. Una formazione universitaria aperta a tutti costituisce, infatti, uno strumento chiave per promuovere l'espressione delle potenzialità di tutti nel proprio e personale Progetto di Vita. Nel presente paragrafo si andranno ad illustrare sinteticamente le disposizioni delle Linee Guida 2014 della CNUDD in materia di inclusione ed orientamento negli atenei italiani.

La Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità - CNUDD - è nata nel 2001 con lo scopo di consentire lo scambio di informazioni, esperienze e buone prassi sul tema dell'inclusione tra i diversi atenei oltreché, per rendere applicativa la normativa 17/99[8]. Uno dei punti cardine della legge 17/99 riguarda, sicuramente, l'introduzione del servizio di Tutorato Specializzato[9] finalizzato ad aumentare l'autonomia dello studente disabile, integrarlo in ambito accademico, sviluppare la sua partecipazione attiva al processo formativo, migliorare il contesto di apprendimento e pre-

7. Cfr. Anffas. La situazione in Italia: *Dalla Legge 68 al programma biennale d'azione*. http://www.anffas.net/it/cosa-facciamo/supporto-alle-persone-con-disabilita/inclusione-lavorativa/la-situazione-in-italia/ (ultimo accesso 31/07/2019).
8. Legge 28 gennaio 1999, n. 17 *"Integrazione e modifica della legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".* (GU Serie Generale n.26 del 02-02-1999).
9. De Anna L. (2016), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università tra passato e presente*, Franco Angeli, Milano.

disporre interventi mirati a seconda della condizione personale e dei bisogni educativi dello studente. Secondo quanto disposto nelle Linee Guida del 2014, il servizio di Tutorato Specializzato è erogato solo in risposta alla richiesta dello studente, seguendo criteri di personalizzazione in base ad una attenta analisi dei bisogni formativi specifici. All'interno di tale servizio è possibile individuare diversi ambiti di azione:

- l'accompagnamento da parte di uno studente alla pari nelle attività legate all'apprendimento;
- il sostegno allo studio individuale da parte di un tutor con competenze specifiche (da individuare preferibilmente tra studenti senior, tirocinanti, dottorandi, assegnisti o docenti) per il superamento di esami o per la stesura dell'elaborato finale;
- l'affiancamento di una figura specializzata di supporto alla comunicazione.

Per quanto concerne, invece, i servizi di orientamento messi a disposizione dai vari atenei, la CNUDD stabilisce che siano messe a disposizione attività di orientamento in ingresso, in itinere ed in uscita come raccordo conclusivo con il mondo del lavoro. Come stabilito nelle Linee Guida del 2014 "l'orientamento in ingresso deve favorire il continuum dello sviluppo nel passaggio tra la scuola superiore e l'Università, individuando preventivamente i servizi a supporto della progettazione personalizzata e approntando contesti accoglienti e promozionali rispetto alle diverse dimensioni: conoscitiva, relazionale, progettuale, didattica e organizzativa. L'attuazione del progetto prevede la promozione di azioni di avvicinamento dello studente al mondo universitario già negli ultimi anni della scuola secondaria, in sinergia con le scuole e gli uffici scolastici territoriali, anche attraverso la stipula di apposite convenzioni o accordi di programma."[10]

Il compito dell'Università, dunque, va oltre il momento del conseguimento della laurea e prevede, in un'ottica di continuità educativa, sia un raccordo con la scuola secondaria di secondo grado sia strategie di orientamento in uscita volte a fornire un supporto adeguato agli studenti con disabilità nel momento della transizione con il mondo del lavoro. Per tali ragioni, risultano particolarmente importanti anche i servizi offerti dagli Uffici di *Job Placement* di ateneo, i quali operano attraverso attività di sensibilizzazione rivolte al mondo imprenditoriale in modo da realizzare un efficace *matching* tra domanda e offerta di lavoro, sulla base del profilo, delle caratteristiche e delle aspirazioni dello studente.

10. CNUDD, Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (2014). *Linee Guida CNUDD 2014.*

3. Conclusioni

Quello dell'inclusione sociale e lavorativa si configura come un percorso di cui devono farsi garante tutte le istituzioni, le quali attraverso un'interazione sinergica, hanno il compito di supportare il soggetto disabile nella progettazione del proprio futuro per il raggiungimento della piena autonomia.

Nonostante i notevoli passi avanti compiuti a livello normativo per garantire il diritto allo studio alle persone con disabilità e, di conseguenza, la possibilità di costruire un concreto Progetto di Vita nell'ottica di una miglior qualità di vita possibile, rimangono tante le criticità relative al tema dell'inclusione sociale e lavorativa soprattutto in relazione alle forme di disabilità intellettiva. L'opportunità di accesso all'Università di coloro che presentano determinate forme di disabilità risulta ancora oggetto di dibattito. Si ritiene, pertanto, necessario ampliare gli orizzonti della ricerca scientifica in materia di inclusione per potenziare e migliorare i servizi offerti dalle istituzioni e, dunque, anche dalle Università, al fine di superare quelle barriere che ancora oggi condizionano ed influenzano le scelte ed il futuro degli studenti disabili.

Ci riferiamo anche a quegli studenti che al termine del percorso scolastico, per via della programmazione differenziata non riconducibile agli obiettivi della classe, non conseguono il diploma ma una certificazione di competenze. Per tali casi è preclusa la possibilità di accedere ad un percorso di studi universitario ad eccezione di un progetto sperimentale avviato presso l'Università di Cassino e del Lazio meridionale.

Bibliografia

Anffas. *La situazione in Italia: Dalla Legge 68 al programma biennale d'azione*. http://www.anffas.net/it/cosa-facciamo/supporto-alle-persone-con-disabilita/inclusione-lavorativa/la-situazione-in-italia/ (ultimo accesso 31/07/2019).

Cicerchia A., Solipaca A., Bologna E., Staffieri S. (2018), *L'inclusione sociale dei disabili. Basi statistiche per politiche efficaci*. https://www.eticaeconomia.it/linclusione-sociale-dei-disabili-basi-statistiche-per-politiche-efficaci/ (ultimo accesso 31/07/2019).

CNUDD, Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (2014). *Linee Guida CNUDD 2014*.

De Anna L. (2016), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università tra passato e presente*, FrancoAngeli, Milano.

Istat (2018), *Indagine: Aspetti della vita quotidiana, Programma statistico nazionale 2017-2019*.

Legge 2 aprile 1968, n. 482 *"Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private"*. (GU Serie Generale n.109 del 30-04-1968).

Legge 28 gennaio 1999, n. 17 *"Integrazione e modifica della legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"*. (GU Serie Generale n.26 del 02-02-1999).

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 *"Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"*, (GU Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30).

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2018), *VIII Relazione al Parlamento: Stato di attuazione della Legge 12 marzo 1999, n.68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili"*, Roma.

ONU - Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità 2006.* https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf, (ultimo accesso 31/07/2019).

Mons. Romero, martire e santo: una testimonianza

Convegno Nazionale AIDU
Napoli, 19 ottobre 2018, Palazzo Serra di Cassano

Alfonso Barbarisi

Presidente nazionale dell'AIDU, Associazione Italiana Docenti Universitari

Introduzione

Questo mio intervento sarà solo una breve testimonianza per la modestia del relatore e la particolare riservatezza della figura di Monsignor Oscar Arnulfo Romero, Arcivescovo di El Salvador dal 1977-1980.

Ho ritenuto ricordare Monsignor Romero, che già ebbi modo di conoscere ed apprezzare durante la sua attività, alla fine degli anni '70 dello scorso secolo, attraverso le sue omelie, già pubblicate allora in Italia, perché tra due grandi personaggi -un Papa e un docente- fosse giusta anche la presenza di una figura di lontana estrazione, una figura sommessa, ma che l'amore verso Dio e verso le Sue Creature lo ha ingigantito e dalle sue modeste premesse è arrivato al martirio in "*odium fidei*" per una fede profonda, radicale, senza infingimenti, vissuta, appunto, come dice Paolo nella lettera agli Ebrei, "*perché, per la grazia di Dio, egli (Gesù) provasse la morte a vantaggio di tutti* " (2,3 - 11).

1. La testimonianza

Il sacrificio di Romero di 40 anni fa, durante la santa Messa, nel lontano El Salvador, la più piccola, insignificante nazione dell'America, il Pollicino dell'America, come la chiamano loro stessi, domenica 14 ottobre 2018 è diventato un'offerta a Dio per tutti, per tutti noi, non solo per i salvadoregni, che già da quel dì del marzo dell'80 lo sentirono loro e iniziarono a venerare la santa memoria a prescindere dalla fredda inerzia di reazioni ufficiali, in quanto lo sentivano già *emblema della Chiesa profetica* che si sacrifica per amore di chi non ha voce.

Il dramma, esistnziale e vocazionale, di Romero si racchiude in queste sue riflessioni: *"Temo la debolezza della mia carne, ma chiedo al Signore di darmi serenità e perseveranza. E anche umiltà...Affido anche alla sua provvidenza amorosa tutta la mia vita e accetto con fede la mia morte che per quanto sia difficile, mi basta,*

per essere felice e fiducioso, sapere con certezza che in Lui è la mia vita e la mia morte, nonostante i miei peccati, in Lui ho riposto la mia fiducia e non resterò confuso ed altri proseguiranno con più saggezza e santità il lavoro per la Chiesa e la patria" e, io aggiungo, per l'intera umanità.

Sono le parole del suo diario, scritte durante l'ultimo ritiro spirituale ignaziano ad un mese dalla sua morte. Nei tre anni e un mese in cui fu Capo della Chiesa salvadoregna avvennero cose tremende ne El Salvador!

Monsignor Romero venne nominato, in un clima di forte tensione e crescente violenza, di incertezza e repressione, non solo, tra popolazione e coalizione governativa, ma anche tra Chiesa locale e Governo perché l'arcivescovado era già, da prima di lui, impegnato a tutti i livelli, nella difesa dei diritti umani e nel denunciare la grave oppressione economico-militare.

Pensate che possedere la Bibbia era considerato un atto ostile, rivoluzionario e spesso i catechisti la dovevano nascondere sottoterra per non essere arrestati e torturati. Per altro la nomina di Romero (uomo mite, timido, schivo) fu gradita dal Governo che riteneva che con questa nomina si potesse raffreddare e frenare l'attivismo della Diocesi.

Romero, subito, rifiutò l'offerta della classe imperante di essere ospitato nei quartieri ricchi della città e si insediò nel Piccolo Ospedale delle Suore Carmelitane, nella cui Cappella subì il Martirio.

Certo, pur essendo stato apprezzato da giovane (tanto che fu inviato a Roma a perfezionare la sua preparazione teologica e da tempo era Segretario della Conferenza Episcopale Sudamericana) precedentemente alla nomina, non presentava il carattere di un uomo di azione, ma la sua chiamata a Capo della Chiesa Salvadoregna lo mise davanti ad uno scenario orribile e alle sue responsabilità: le proteste per le elezioni presidenziali, avvenute quasi contemporaneamente alla sua nomina, con brogli e violenze, provocarono un centinaio di morti tra i manifestanti e, dopo un mese dalla sua nomina, fu ucciso un Padre gesuita, suo intimo amico, Rutilio Grande.

In verità, durante i tre anni della sua missione arcivescovile vennero uccisi altri cinque sacerdoti; credo che sia bene che lo ricordi, in questi tempi confusi, perché tra i chierici di Santa Madre Chiesa, ci sono tanta fede e tanti martiri, e non solo devianza anche se questa fa più rumore e audience sui mass media dei denigratori della Chiesa cattolica apostolica romana a cui Pio X aggiungeva un altro aggettivo: "*perseguitata*"!

Permettetemi di nominare tutti e cinque martiri sacerdoti: Alfonso Oviedo, Ernesto Moto, Octavio Luna, Rafael Placido, Alirio Macias. La repressione più crudele, quindi, era rivolta a chi stava intorno a Monsignor Romero. Di certo la sua incondizionata fede in Cristo Gesù fece capire a Romero con maggiore intensità di prima (*ma, non nascondiamoci, poteva essere anche una alternativa più comoda!*) che la sua missione riconciliatrice non poteva più passare attraverso il silenzio o il compromesso e la sua fede diventò indomita!

Egli trovò la forza e la determinazione di denunciare, senza alcun timore, le perversità storiche del peccato e tutte le situazioni di sofferenza ed afflizioni del suo popolo. Attraverso la radio della Diocesi faceva arrivare le sue omelie domenicali a tutto il suo popolo. Le sue omelie sono state straordinariamente illuminate dalla fede e dal coraggio indescrivibile per le circostanze: dopo aver spiegato e animato i credenti a partire dalla Parola del Vangelo, vi era un elenco tristissimo di tutti gli abusi spaventosi che i fedeli subivano e nel contempo metteva in guardia i cristiani a non farsi trascinare, pur nella tragica situazione, dalla violenza oppositiva.

Toccanti erano le sue parole alla radio della diocesi: erano un'analisi coraggiosa e puntuale dei fatti della settimana ed, ancor oggi, mostrano un quadro vivo di sofferenze e di oppressione, la sua grande lucidità, la sua compartecipazione, la sua pietà per tali sofferenze, mostrano ancora, ecco la sua fede, grande e genuina, la sua forte speranza affinché non si ripetessero più.

La speranza non era rassegnazione per quegli avvenimenti così gravi che spezzavano il cuore di un uomo mite e pastore rigoroso, come lui: era la speranza nel Dio e nella Resurrezione. Ancora dai suoi diari: *"Mi costa accettare una morte violenta, che in queste circostanze è molto possibile. Il padre Azuce* (il Gesuita che gli impartiva gli esercizi) *dice che Dio ha sostenuto i martiri e se necessario lo sentirò molto vicino nell'offrirgli l'ultimo respiro... ma più che il momento di morire conta il dargli tutta la vita* (*non solo la morte*) *vivendo per lui".*

Questo è il messaggio di Romero!

Questo, a mio avviso, è stato il grande insegnamento di un Martire per la fede, oltre che di tutti i Martiri; non è solo il martirio, ma il segno della fede vissuta in modo culminante. La fede l'ha declinata ogni giorno, mentre parlava, vedeva da una parte la sofferenza degli ultimi e dall'altra il suo martirio e non indietreggiava, pur se tremava, mai indietreggiava!

La fede si vive ogni giorno, ogni momento, quando anche gli amici, e chi ti vuol bene, non ti capiscono o, ancor più, ti ostacolano, non c'è calcolo nella fede, non ci sono infingimenti, c'è solo la fiducia e la grande speranza in Dio che è risorto per noi.

Romero non era capito dagli stessi confratelli vescovi, forse anche dalla Chiesa romana: egli andò profeticamente avanti, comunque, sapendo che alla fine della sua vita c'era il martirio e credendo anche che c'era la misericordia di Dio Onnipotente.

La Santa Sede ha riconosciuto la scomoda santità di Oscar Arnulfo Romero che univa, nella sua missione di Pastore, in modo indissolubile, il Vangelo, la Chiesa e il popolo di Dio, i tre amori a cui lui ha scelto di restare fedele...

La mia rappresentazione simbolica di Oscar Romero, mentre vedevo la sua canonizzazione in TV, è dell'uomo umile, del chierico con la sacra stola, del volto mortificato dalle violenze del suo Popolo, avvinto ai piedi sanguinanti di Cristo Gesù Crocefisso.

Molti umili cristiani perseguitati, vilipesi, uccisi sono stati avvinti a loro volta da Lui, fortissimamente per raggiungere la Croce anelando Dio, il suo Amore riflesso nel volto di Mons. Romero. Egli è stato, col suo esempio, la via per una fede sincera e vissuta del suo Popolo e pegno di resurrezione degli ultimi, dimensione profetica della Chiesa viva, Sposa di Gesù Cristo, vero Dio e vero Uomo.

2. Conclusioni

Concludo ricordando il Concilio Vaticano II: *Cristo è venuto per salvare l'uomo integrale* (corpo e anima). *Per questa ragione, il messaggio e la missione della chiesa ha ripercussioni molto forti nella società in cui vive, che si può definire realtà politica. La chiesa ha il diritto e l'obbligo di pronunciarsi anche sull'ambiente politico quando lo esige la difesa dei diritti umani fondamentali della persona o la salvezza delle anime impiegando solo gli strumenti conformi al Vangelo che convergono nella realizzazione del bene comune, secondo la diversità dei tempi e delle circostanze.* (*Vat. II. GS.* 79, *ivi*, p. 95).

Bibliografia

Agnelli A., *Cristo di Romero. La teologia che ha nutrito il martire d'America*, EMI, Bologna, 2010.

Beato Oscar Romero, *Il sangue di un Vescovo per la sua gente*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 2017.

Cattani P. (a cura di), *Romero santo dei poveri. Il martirio di un vescovo convertito dal popolo*, Il Margine, Trento, 2015.

Romero O., *Un vescovo tra guerra fredda e rivoluzione*, a cura di Roberto Morozzo Della Rocca, San Paolo, Milano 2014.

Ri-orientarsi all'occupabilità: uno studio esplorativo con laureati in condizione di disabilità

Valentina Paola Cesarano

Assegnista di ricerca in Pedagogia, Università degli Studi di Napoli Federico II

Introduzione

Dinnanzi ad una società frantumata diventa necessaria una rivalutazione del soggetto uomo, in quanto risorsa per costruire e ri-costruire percorsi di senso dinnanzi ad una incessante metamorfosi. In quest'ottica la formazione riveste un ruolo cruciale al fine di consentire all'individuo non solo di cambiare, ma di imparare a cambiare sempre e di comunicare il cambiamento (Bodega & Tanzi, 1996).

In questo scenario socio-culturale così cangiante diventa necessario orientare lo sguardo pedagogico verso il costrutto di occupabilità che si colloca quale snodo tra l'orientamento, la formazione e il lavoro.

Il termine (dal latino *capere*) vuol dire propriamente prendere un luogo, una cosa, impossessarsi, impadronirsi, occupare uno spazio, e figurativamente un ufficio, da cui il senso attivo di trovare un impiego. Presuppone, in altri termini, un'abilità a occuparsi del proprio percorso professionale. La costruzione della propria occupabilità implica il riconoscimento di quegli elementi che la fondando e la alimentano. L'eccessiva precarietà e la mancanza di flessibilità pongono sempre più enfasi sulle ripercussioni negative che la crisi ha avuto sul potenziale di occupabilità delle persone. La crescita dell'occupazione rimane debole, la disoccupazione aumenta, in particolare quella giovanile, e sono molti i lavoratori che restano fuori dal mercato del lavoro in maniera preponderante emerge la sproporzione, a sfavore dei giovani, fra la quota globale dei senza lavoro e quelli delle nuove generazioni. In nessun altro Paese la disoccupazione giovanile, che ha toccato il 40%, è così alta rispetto al totale: rappresenta infatti quasi il triplo della percentuale complessiva. La fascia più critica è rappresentata dai giovani inattivi, definiti Neet (acronimo della definizione inglese: *Not in Education, Employment or Training*), che non studiano e non lavorano. In Italia non è solo elevata la quota di disoccupati, ma anche quella di occupati con un lavoro di scarsa qualità, che riguarda principalmente il fatto che, in media, più della metà

dei lavoratori svolge mansioni diverse da quelle per cui si è formato. In Italia, il "mismatch" di competenze è del 70% (superato solo da Gran Bretagna e Spagna), sia per qualifiche eccessive o diverse rispetto al proprio lavoro, sia per diplomi e lauree che non mantengono le promesse di competenze che sarebbero loro proprie (Grimaldi, 2017). La conseguenza è spesso quella di percepire stipendi più bassi delle aspettative e di nutrire nel tempo demotivazione e frustrazione. Il rischio più rilevante, tuttavia, è di investire in percorsi di studi e di professionalizzazione che a priori sembrano non potenziare l'occupabilità. A ciò si accompagna la realizzazione di processi di socializzazione lavorativa ricorsivi, discontinui e frammentati (Lodigiani, 2005). Da qui la necessità di adottare politiche che orientino le transizioni lavorative, affinché conservino un profilo professionalizzante, consentano la capitalizzazione di competenze e acquistino senso e significato dentro la biografia individuale. Le difficoltà che incontrano i giovani a entrare in modo qualificato nel mondo del lavoro richiedono pertanto interventi straordinari ed è per questo che negli ultimi tempi si sono poste all'attenzione dell'agenda politica, nazionale ed europea, una miriade di iniziative a favore della formazione e dell'occupazione giovanile. A supporto della formazione e dell'occupazione giovanile è stata attivata la European Youth Guarantee (garanzia per i giovani europei), parte integrante della strategia "Europa 2020" e pilastro della politica comunitaria a sostegno dei giovani europei affinché abbiano un lavoro dignitoso, proseguano gli studi o seguano un corso di formazione o di riqualificazione al termine del percorso scolastico. Nell'ambito di questa strategia un ruolo cruciale può essere giocato dai servizi di orientamento, anche per far fronte alle richieste dei (tanti) giovani che si dichiarano scoraggiati e disillusi al punto di non riuscire più a immaginare un lavoro. Per ridare speranza ai giovani occorre quindi integrare l'obiettivo dell'occupabilità con quello della pensabilità di un lavoro che abbia valore per sé (Grimaldi, Porcelli & Rossi, 2014).

1. Il costrutto di occupabilità: dal dichotomic employabilty al modello di occupabilità dell'INAPP

Già negli anni Cinquanta-Sessanta appare nella letteratura scientifica il termine occupabilità. Da una rassegna di Cavenago, Magrin, Martini e Monticelli (2013) si evince che i concetti di dichotomic employability e socio-medical employability fossero in uso in quegli anni per distinguere i soggetti "occupabili" da quelli "non occupabili" in base alle predisposizioni e alle attitudini personali e allo stato di salute fisica e mentale. L'incremento della disoccupazione, negli anni Settanta ha sollecitato l'introduzione del termine manpower employability con cui si individua l'allineamento (o il disallineamento) tra le conoscenze e le competenze possedute dall'individuo (*knowledge* e *skills*)

rispetto alla domanda del mercato. Negli anni Ottanta il termine occupabilità è stato adottato dalle imprese per identificare la flessibilità della forza lavoro che diventa, in questo periodo, una competenza indispensabile per affrontare le richieste di un nuovo mercato del lavoro.

Nell'ambito politico-istituzionale, la Strategia Europea per l'Occupazione e i vari documenti comunitari che si sono susseguiti a partire dagli anni Novanta interpretano l'occupabilità come la capacità di inserimento professionale delle persone nel mercato del lavoro. È a partire dagli anni Novanta in poi che è possibile notare una proliferazione di studi sul tema dell'occupabilità, intesa come costrutto multidimensionale nel quale confluiscono sia variabili interne all'individuo sia fattori esterni legati al contesto di vita e al mercato del lavoro (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004; Fugate & Kinicki, 2008; Lefresne, 1999). Nell'enucleazione del costrutto dell'occupabilità, l'attenzione di volta in volta è stata posta talora su aspetti più contestuali/oggettivi (la situazione del mercato del lavoro, le caratteristiche delle organizzazioni/aziende, la numerosità dei cambiamenti lavorativi, ecc.), talora su aspetti più individuali (le caratteristiche della persona, l'adattabilità individuale, la flessibilità, ecc.), fino ad arrivare a modelli che intrecciano entrambi i fattori (Fugate et al., 2004; Cavenago et al., 2013). Di particolare interesse è la definizione di occupabilità formulata da Grimaldi et al. (2014) come "l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali – che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto" (p. 58). Tale definizione rispecchia il modello di occupabilità elaborato dall'INAPP, che tiene conto sia dei dati biografici e curricolari degli individui, sia del loro contesto, delle condizioni ambientali e di vita (Grimaldi et al., 2014). Il modello elaborato dall'INAPP appare un modello complesso e multidimensionale che vede il potenziale dell'occupabilità, come un insieme di risorse – interne ed esterne – all'individuo che assumono una configurazione biograficamente orientata nella negoziazione tra interno ed esterno. In questa dinamica il costrutto di competenza – inteso come orchestrazione e mobilità di conoscenze e di abilità apprese nei contesti formali, non formali e informali e trasferibili ai diversi ambiti di vita per fronteggiare le sfide quotidiane – gioca un ruolo fondamentale. Tuttavia risulta impossibile stabilire un corredo universale di competenze per l'occupabilità, questo non solo perché tali competenze variano in parte in relazione ai segmenti del mercato del lavoro e alla stratificazione dei ruoli ma anche perché il pluralismo delle scale di valore relative alla qualità del lavoro può tradursi in un pluralismo delle scale di valore relative alle competenze nei diversi contesti socio-culturali. A ciò si aggiunge la necessità di tener conto di come la gestione delle competenze richieda una manutenzione costante in un ottica lifespan. Pertanto

è possibile considerare l'occupabilità come una categoria flessibile e permeabile in quanto influenzata da dimensioni instabili quali: le motivazioni, gli atteggiamenti, le emozioni, i valori (Grimaldi, 2017). Recentemente si focalizza l'attenzione sul concetto di occupabilità sostenibile (sustainable employability) ovvero l'idea che nel corso della vita i lavoratori possano raggiungere opportunità concrete sulla base di un'insieme di loro risorse e capacità (Vuori, Blonk & Price, 2015).

2. Dall'occupabilità al progetto professionale di giovani laureti Campani in condizione di disabilità tra risorse e barriere: uno studio esplorativo

La dimensione lavorativa riveste un ruolo centrale nella realizzazione del progetto di vita di ciascuno. Tale centralità della dimensione lavorativa, oggi riconosciuta anche per le persone in condizione di disabilità, è una conquista frutto di un percorso che ha visto la valenza del lavoro modificarsi nel tempo. L'idea stessa che l'individuo disabile sia in grado di lavorare è certamente frutto in questo senso del mutamento delle condizioni sociali ed economiche avvenuto nel corso del tempo, ma anche delle rivendicazioni. I cambiamenti che si sono succeduti nel corso del tempo riguardo alla modo di concepire la relazione tra disabilità e lavoro hanno portato in questi ultimi anni a maturare la consapevolezza che l'attività lavorativa abbia un ruolo fondamentale nello sviluppo globale della persona, che attraverso di essa può esprimere pienamente se stessa. Accanto ad aspetti più generali come l'acquisizione di indipendenza economica e la possibilità di differenziare tra il tempo di lavoro e il tempo libero (Montobbio, Navone, 2003), il lavoro è strettamente legato allo sviluppo delle autonomie personali in quanto: un buon livello di integrazione lavorativa produce generalmente negli individui disabili consistenti livelli di indipendenza personale e una maggiore autodeterminazione (Soresi, 2007). Il lavoro aiuta le persone a sviluppare una prospettiva positiva riguardo se stesse, rafforza la loro fiducia in un futuro migliore e aumenta la volontà di esporre se stessi a nuove esperienze di apprendimento (Young & Ensing, 1999). L'attività lavorativa è in grado di sollecitare la motivazione verso una condizione di crescita matura e autonoma, è affermazione di sé, dignità, crescita personale e balzo nella cittadinanza riconosciuta (Medeghini, 2006). Il lavoro non solo è mezzo per ottenere una ricompensa economica, ma anche una serie di benefici "latenti" come lo status e l'identità sociale; inoltre garantisce contatti sociali e supporto, occupa e struttura il tempo e, insieme, favorisce un senso di realizzazione personale. La mancata applicazione della legge da parte del mercato del lavoro e delle organizzazioni diviene ostacolo alla concreta realizzazione di possibilità lavorative per le persone in condizione di disabilità. Non viene poi affrontata la questione

dell'occupabilità declinata nel progetto di vita dei giovani in condizione di disabilità, quale costrutto multidimensionale ma si continua a fare riferimento al costrutto di occupazione, intesa dal punto di vista sociologico come collocazione in un'organizzazione produttiva caratterizzata da determinati compiti e mansioni. Un contributo rilevante alla realizzazione della nuova soggettività professionale dei giovani in condizione di disabilità può essere dato dall'esplorazione del loro progetto professionale laddove sino a questo momento la maggior parte degli studi hanno posto l'attenzione sugli atteggiamenti dei datori di lavoro e dei colleghi piuttosto che sul punto di vista delle persone in condizione di disabilità (Kirsh, 2005; Shur; 2005; Ball, 2005; Burke-Miler, 2006). Si è scelto nello specifico di realizzare una ricerca esplorativa, avvalendosi dello strumento dell'intervista semistrutturata di tipo biografico, adottando la seguente sollecitazione "Narra la tua storia professionale e il tuo progetto professionale ripensando agli elementi individuali e contestuali che li hanno caratterizzati". L'adozione dello strumento dell'intervista semistrutturata prevede che il tema oggetto della ricerca sia fornito dall'intervistatore ma viene lasciata ampia libertà al soggetto, sia nella scelta dei contenuti sia nella sequenza; i contenuti da approfondire sono chiesti dal ricercatore ma non vengono proposti come una serie di domande. Sono piuttosto un pro-memoria dei temi a cui prestare maggiore attenzione, da riprendere, da approfondire o da proporre al termine dell'intervista se il soggetto non li ha affrontati spontaneamente. Il tema viene dunque enunciato, il soggetto parla liberamente, l'intervistatore utilizza le tecniche non direttive, laddove la sequenza e il taglio del tema sono scelti liberamente dal soggetto (Mantovani, 1998). Sono state realizzate 20 interviste semistrutturate con giovani laureati in condizione di disabilità del territorio campano. Le interviste sono state audio-registrate con il consenso dei partecipanti e successivamente sbobinate e trascritte integralmente parola per parola. Si è scelto di effettuare un'analisi del contenuto delle interviste adottando quale substrato teorico e metodologico la Grounded Theory (Glaser,Strauss, 1967) con specifico riferimento al paradigma epistemologico costruttivista (Charmaz, 2005). L'analisi tematica è stata supportata dall'utilizzo del software Nvivo (Richards, 1999).

Prima di addentrarci nell'analisi qualitativa, si riporta qui di seguito uno schema che sintetizza le caratteristiche socio-anagrafiche dei giovani laureati in condizione di disabilità coinvolti nello studio esplorativo (Fig.1) mediante un campionamento a palla di neve (Corbetta, 2000).

Fig. 1 - *Le caratteristiche socio-anagrafiche degli intervistati*

Partecipanti	*Età*	*Genere*	*Titolo di studio*	*Condizione di disabilità*	*Tipologia di lavoro o di stage/tirocinio*
A.	26	Femmina	Laurea triennale in Filosofia	Sindrome di Asperger	Stage presso Casa Editrice
F.	22	Femmina	Laurea triennale in Economia	Ipovedenza	Stage come commercialista
F.	27	Maschio	Laurea Magistrale in Economia e Gestione delle Imprese.	Disabilità motoria	Broker assicurativo
F.	23	Femmina	Laurea triennale in Scienze del Turismo	Disabilita sensoriale	Imprenditrice (proprietaria di un B&B)
C.	30	Femmina	Laurea in Ingegneria gestionale	Disabilità sensoriale	Ingegnere libero professionista
G.	28	Femmina	Master in Risorse Umane	Disabilità motoria	Stage come Junior H.R. recruiter
G.	25	Maschio	Accademia delle Belle Arti	Disabilità cognitiva	Stage come orafo
R.	29	Maschio	Laura in Economia	Disabilità motoria	Impiegato
S.	27	Maschio	Laurea in Ingegneria informatica	Disabilità motoria	Ingegnere informatico presso un'azienda locale
V.	19	Femmina	Laurea triennale presso Accademia della moda	Disabilità motoria	Tirocinio come stilista
A.	26	Maschio	Laurea in Giurisprudenza	Disabilità sensoriale	Tirocinio come avvocato
S.	30	Maschio	Laurea in Economia, Management innovazione economico finanziaria e diritto d'impresa	Disabilità sensoriale	Contabile
R.	20	Femmina	Laurea triennale in Scienze dell'Educazione	Disabilità sensoriale	Tirocinio come operatrice dell'infanzia

Partecipanti	*Età*	*Genere*	*Titolo di studio*	*Condizione di disabilità*	*Tipologia di lavoro o di stage/tirocinio*
M.	27	Femmina	Laurea magistrale in Traduzione e Interpretariato.	Disabilità motoria	Stagista come junior H.R. recruiter
M.	30	Femmina	Laurea magistrale in Economia	Disabilità motoria	Commercialista
M.	28	Maschio	Laurea magistrale in Lingue moderne	Disabilità sensoriale	Analista Senior di Integrazione Business & Technology.
L.	29	Maschio	Laurea in Economia	Disabilità sensoriale	Stage come operatore CAF
L.	24	Femmina	Laurea magistrale in Lettere classiche	Disabilità sensoriale	Segreteria
J.	27	Maschio	Laurea triennale in Informatica	Disabilità motoria	Tecnico informatico

Tali dati ci consentono di osservare come la maggior parte dei partecipanti siano impegnati in un percorso di stage o tirocini.

3. Il processo di codifica delle interviste: l'individuazione dei nodes e la formulazione dei Sets

Il corpus delle interviste è stato sottoposto a *content analysis* (Krippendorff, 2013) con l'ausilio del software Nvivo (Richards, 1999), come evidenziato precedentemente. La domanda generativa di ricerca posta alla base dell'analisi qualitativa è stata prodotta a partire dalla formula espressa da Glaser (1998) "*What's going here*?", che nella fattispecie della ricerca qui presentata, è stata così articolata*: Come si dispiegano la storia e il progetto professionale di giovani lavoratori Campani in condizione di disabilità?* L'analisi del corpus dei testi ha previsto una prima fase di codifica iniziale o aperta, analizzando i testi riga per riga in riferimento alla formula "all is data" alla base di una metodologia di tipo Grounded (Glaser, 1992), al fine di individuare le unità di significato minime e le ricorrenze tematiche sotto forma di fenomeni etichettati e definiti in maniera molto precisa con l'ausilio del software Nvivo. Tale fase di codifica ha portato all'individuazione dei *nodes,* ossia quei temi, quei concetti e quegli argomenti messi in campo dal ricercatore, durante la lettura e l'esplorazione del contenuto dei materiali di ricerca. In uno step successivo, i *nodes* sono stati accorpati dato che alcuni di essi risultavano essere tra di loro sovrapponibili e successivamente sono state ulteriormente ridotte. Nella fase di codifica focalizzata sono state enucleate una serie di macro-catego-

rie attraverso un processo di *re-labeling* delle prime etichette. Per ciascuna macro-categoria sono state individuati ed enucleati i *nodes* che concorrono alla loro definizione. Tale lavoro di classificazione e aggregazione dei *nodes* per la formulazione delle macro-categorie è stata effettuata con l'ausilio del software Nvivo attraverso la creazione di *Sets,* intesi come "contenitori concettuali" che consentono di raggruppare quei concetti che afferiscono alle macro-categorie enucleate attraverso la codifica focalizzata. Nel paragrafo successivo verrano mostrati i *Sets*-macrocategorie con i rispettivi *nodes* ed un approfondimento di ciascuna di esse.

3.1. Le risorse individuate nel contesto

La macro-categoria *Risorse individuate nel contesto* fa riferimento a quegli elementi contestuali che hanno facilitato la declinazione della storia e del progetto professionale dei giovani intervistati in termini di vissuti emotivi, atteggiamenti positivi sperimentati nel contesto lavorativo e sociale da parte dei colleghi, dei datori di lavoro e della propria rete sociale di riferimento. Sentire che la propria disabilità, vissuta dai soggetti come "peculiarità della persona" venga accettata e riconosciuta dagli Altri significativi costituisce una risorsa importante unitamente ad atteggiamenti di tipo accogliente da parte dei datori di lavoro e dei colleghi. Gli accomodamenti realizzati dall'ambiente di lavoro in termini di gestione dei tempi di lavoro e di accessibilità dell'ambiente di lavoro e in termini di adattamento reciproco e progressivo tra datore di lavoro e lavoratore disabile sono descritti come centrali nella declinazione della propria esperienza professionale, con specifico riferimento alla valutazione della condizione di salute affinché il contesto lavorativo si adatti ai bisogni del lavoratore disabile. Dunque sentire che l'ambiente lavorativo è un ambiente inclusivo sia da un punto di vista umano che professionale è considerata una risorsa. Tuttavia l'ambiente lavorativo deve essere anche stimolante rispetto alle mansioni da svolgere e alle competenze da poter apprendere. Sentirsi compresi nelle proprie difficoltà consente di lavorare meglio. Il confronto tramite Linkedin con professionisti nello stesso settore per intraprendere la medesima carriera risulta centrale nella progettazione del sé professionale perché consente di pianificare gli step che concorrono al raggiungimento di quella posizione lavorativa mentre il supporto di colleghi esperti nell'apprendimento di nuove mansioni rassicura il neofita promuovendo il sentimento di appartenenza ad un team e arricchisce il bagaglio del saper fare. Il supporto percepito da amici e familiari sia come fonte di sostegno emotivo che di informazioni gioca una ruolo cruciale nella storia professionale perché *"...se i miei familiari e i miei amici credono nelle mie capacità, ci credo anche io"* (A.). A volte la famiglia permette di realizzare delle alternative professionali laddove il contesto lavorativo è risultato discriminatorio *"Dopo*

tante porte sbattute in faccia perché mi veniva detto che in quanto disabile mi sarei stancata i miei genitori mi hanno dato l'opportunità di aprire un b&b e di gestirlo". Il feedback positivo del proprio datore di lavoro in merito alle prestazioni lavorativamente e gli apprezzamenti da parte dei clienti sul proprio operato incentivano la persona ad impegnarsi nel proprio lavoro, divenendo una risorsa in termini di volontà di migliorarsi dal punto di vista professionale. Per quanto riguarda gli strumenti per l'orientamento e la ricerca del lavoro Jobmetoo è considerato un'enorme risorsa. Jobmetoo è una piattaforma *web-based* di *recruiting* che consente alle aziende di poter selezionare, in modo mirato ed efficiente, lavoratori con disabilità e, allo stesso tempo, promuove l'inserimento di persone con disabilità nel modo del lavoro con l'intento di superare gli obblighi della legge 68/99 creando valore per la società. Jobmetoo accoglie ogni disabilità ed ogni livello di professionalità, che poi provvederà ad indirizzare verso i target di azienda e di posizione lavorativa più adatti.

3.2. Le risorse personali

La macro-categoria *Risorse personali* fa riferimento all'insieme dei fattori personali che hanno favorito il dispiegarsi del proprio progetto professionale. Come è possibile riscontrare dalla tabella tali risorse riguardano innanzitutto le capacità dei soggetti che potremmo inquadrare nelle categorie delle *life-skills* e di alcune competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gli intervistati fanno infatti riferimento a quell'insieme di capacità umane acquisite tramite insegnamento o esperienza diretta che vengono usate per gestire problemi, situazioni e domande comunemente incontrate nella vita quotidiana. Anche quelle capacità che rientrano nell'ambito delle competenze chiave per l'apprendimento permanente sono considerate dei facilitatori importanti con specifico riferimento alla competenza Imparare a imparare quale abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento sia a livello individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità; le competenze sociali e civiche che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La capacità di dimostrare la proprie competenze è considerata come una risorsa centrale. Altrettanto importante è la capacità di adattarsi alla propria disabilità è considerata fondamentale per poter essere flessibili in merito alle mansioni da svolgere.

La capacità di gestire la propria disabilità secondo gli intervistati ha un impatto positivo sul lavoro. La propria condizione di disabilità promuove la capacità di adattamento e permette di saper fronteggiare l'intervista. Pertanto è la condizione di disabilità stessa ad essere una sfida-risorsa, concependola come modo di essere nel mondo. Gli apprendimenti di tipo formale e la possibilità di applicarli in situazioni concrete promuovono e sollecitano la

realizzazione del proprio progetto professionale. Tali risorse hanno come comune denominatore l'autodeterminazione quale costrutto multidimensionale caratterizzato da una serie di capacità attraverso le quali i soggetti conoscono ed esprimono i propri interessi; stabiliscono le proprie aspettative e i propri obiettivi; scelgono, decidono e progettano; agiscono per portare a termine i propri progetti; valutano le conseguenze delle proprie azioni e modificano azioni e progetti al fine di raggiungere i propri obiettivi in modo efficace (Mithaug et al., 1998).

3.3. Le barriere contestuali

La macro-categoria *Barriere contestuali* fa riferimento a quei fattori sociali culturali individuati nel contesto lavorativo che gli intervistati descrivono come elementi che hanno ostacolato o ostacolano la realizzazione della storia e del progetto professionale degli intervistati. Alcuni degli intervistati riportano di aver lavorato di lavorare in ambienti lavorativi definiti non accessibili.

L'assunzione di una persona in condizione di disabilità secondo gli intervistati si realizza solo in quanto obbligo di legge e nel corso dei processi di selezione l'attenzione del *recruiter* è focalizzata sulla disabilità e non sulle competenze della persona. Viene percepita "una chiusura" da parte delle aziende nei confronti delle persone in condizione di disabilità che spesso devono "convincere" i datori di lavoro che la propria disabilità non è un ostacolo a rivestire un certo ruolo lavorativo o ad effettuare un tirocinio o stage. Emerge inoltre l'assenza di possibilità di "apprendere un mestiere" e delle competenze professionali a causa degli stereotipi e dei pregiudizi dei datori di lavoro e dei colleghi che vedono il disabile come "incapace di lavorare e non produttivo" e che comportano difficoltà relazionali con i colleghi da un lato e difficoltà iniziali del datore di lavoro, nonché dei colleghi, nell'adattarsi alla condizione di disabilità del lavoratore, considerando quest'ultimo "un peso". Anche la partecipazione ai corsi di formazione professionale diviene complessa nella misura in cui i formatori non rendono accessibili tali corsi e ciò implica, a livello relazionale, difficoltà ad interagire sia con il formatore che con i colleghi. È dunque la persona in condizione di disabilità che deve adattarsi nel contesto sia lavorativo sia formativo. Il mondo del lavoro diviene così discriminante e percepito di per sé come ostacolo che fa sentire i giovani disabili "incapaci e inutili" e oggetto di discriminazione spesso connessa all'ignoranza in merito al mondo della disabilità e alle potenzialità delle persone disabili. Pertanto i datori di lavoro ed anche gli utenti/clienti - che spesso formulano commenti negativi sulle prestazioni dei lavoratori disabili - preferiscono lavoratori normodotati. Le aspettative negative di parenti e amici sul proprio inserimento professionale e il loro atteggiamento

definito "iperprotettivo" sono vissute come un ostacolo alla realizzazione del sé professionale "*L'Altro annulla l'identità professionale della persona disabile attraverso discorsi discriminatori, consigliando di dedicarsi ai propri hobbies e di godersi la pensione piuttosto che cercare lavoro*". L'assenza di esperti e di strutture dedicate all'orientamento al lavoro e all'esplorazione delle competenze delle persone disabili, unitamente all'inadeguatezza dei centri per l'impiego, all'assenza di esperti sulla disabilità per l'inserimento lavorativo, all'assenza di strutture preposte all'esplorazione delle proprie competenze e progetti professionali, all'assenza di strutture preposte all'esplorazione delle proprie competenze e progetti professionali, all'inadeguatezza dei centri per l'impiego non consentono la pensabilità di un lavoro per sé, in linea con i propri desideri e le proprie competenze. Emergono inoltre stereotipi legati alle mansioni professionali che le persone in condizione di disabilità per cui ad esempio "*sei sei cieco meglio che tu faccia il centralinista o il massaggiatore, oppure se hai una disabilità motoria meglio il tele-lavoro a casa*". Emerge "*la difficoltà ad immaginarsi un lavoro per sé*" perché la società *"non è pronta a pensare e a creare dei posti di lavoro per le persone in condizione di disabilità perché questo implicherebbe un ripensamento dei posti di lavoro e della società in generale, che non è inclusiva"*. Anche i contesti scolastici sono considerati non inclusivi. Inoltre la scuola non fornirebbe le competenze necessarie per l'inserimento lavoro e non orienterebbe i giovani al mondo del lavoro. Il tempo oltre la scuola è un tempo fermo caratterizzato da inattività a causa delle mancanza di concrete possibilità di formazione professionale.

3.4. Le barriere personali

La macro-categoria *"Barriere personali"* si riferisce all'insieme dei fattori personali che i soggetti considerano ostacoli alla realizzazione del proprio progetto professionale. Inevitabilmente tali fattori ruotano attorno alla condizione di disabilità. Risulta o è risultato complesso accettare la propria condizione di disabilità, talvolta vissuta come limite alla propria realizzazione professionale e come ostacolo ad immaginare un lavoro per sé. In alcune delle storie professionali narrate nelle interviste l'aggravamento della patologia che causa la condizione di disabilità ha ostacolato il percorso universitario. Lasciare l'Università viene vissuto come un fallimento. Percepire la propria disabilità in termini di "barriera" implica vissuti di solitudine e di scoramento. Ci si sente impossibilitati ad esprimere le proprie attitudini. Si temono le percezioni i giudizi degli altri in merito alla propria condizione di disabilità; emerge la paura di non essere capaci nello svolgere certe mansioni, di riuscire ad essere completamenti autonomi. Viene inoltre espressa la paura di trasferirsi in un'altra regione o all'estero per il timore di non farcela ad adattarsi a nuovi contesto.

3.5. I significati attribuiti al lavoro

Nel corso delle interviste i partecipanti hanno enucleato una serie di significati attribuiti alla dimensione lavorativa, riconosciuta come fondamentale nella vita di ciascun soggetto. Nello specifico per i giovani intervistati il lavoro diventa possibilità di realizzazione di sé prescindendo dalla propria condizione di disabilità, implica "l'essere visti per ciò che si è e non identificati con la propria disabilità". Essere impegnati in un lavoro permette di sentirsi capaci produttivi e di mostrare il proprio bagaglio di potenzialità e competenze.

3.6. Le strategie per promuovere l'esperienza lavorativa dei giovani in condizione di disabilità

La macro-categoria "*Strategie*" si riferisce all'insieme delle azioni che a diversi livelli consentirebbero, secondo i partecipanti, a promuovere l'esperienza professionale dei giovani in condizione di disabilità. Risulta fondamentale la formazione delle aziende in merito alla disabilità al fine di rendere gli ambienti lavorativi e le mansioni lavorative accessibili, attraverso la realizzazione di accomodamenti reali alle varie condizioni di disabilità. In merito agli stereotipi e pregiudizi connessi alla disabilità, i partecipanti considerano centrale lavorare sulle rappresentazioni sociali della disabilità mediante la realizzazione di campagne di sensibilizzazione sulle esperienze positive di giovani lavoratori disabili. Un'ulteriore strategia è connessa alla possibilità di realizzare concrete opportunità professionali mediante le quali i giovani lavoratori in condizione di disabilità possano concretamente mettersi alla prova, iniziando a costruire così un reale e realistico progetto professionale. Un'altra strategia riguarda la possibilità di mettere alla prova le proprie competenze nei contesti di lavoro per la costruzione del progetto professionale. Altrettanto importante per la progettazione del proprio percorso professionale è il sostegno di esperti nell'individuazione dei canali di ricerca del lavoro, delle opportunità lavorative, nell'esplorazione delle proprie attitudini di competenze e nella progettazione del proprio curriculum vitae già durante il percorso universitario. Potremmo dunque dire che la dimensione dell'orientamento risulta essere centrale.

4. Dalle relazioni tra le categorie in chiave ICF all'enucleazione della Core – Category: il progetto professionale come esplorazione di barriere e risorse per orientarsi alla realizzazione di sé

Le macro-categorie presentate e discusse sono risultate sature nella misura in cui non hanno presentato dati ulteriori che hanno permesso di sviluppare altre proprietà della macro-categorie o hanno suscitato nuove intuizioni

teoriche (Charmaz, 2006). Esplorando le relazioni tra le categorie potremmo dire che esse sono espressione della declinazione delle esperienze professionali dei giovani in condizione di disabilità, nella continua negoziazione tra ostacoli e risorse, tanto di tipo individuale quanto di tipo contestuale. La condizione stessa di disabilità è vissuta essa stessa come sfida e barriera dal punto di vista del soggetto da intendersi come persona-progetto che cerca di realizzare il sé professionale, considerando la propria disabilità come modo di essere al mondo e nel mondo, formandosi e cercando di orientare sé stesso laddove sembrano mancare enti e strutture che sostengono l'esplorazione di competenze e la progettazione di sé nel contesto lavorativi. Nell'ottica dell'ICF (2001) possiamo dunque definire tali fattori in termini di *facilitatori* e *barriere.* I giovani disabili intervistati nel raccontare i propri progetti professionali si sono definiti come *persone globali,* hanno posto l'attenzione sul loro *funzionamento umano*: fisico, descrivendo la propria condizione di salute; psicologico e personale dando voci ai propri vissuti; familiare individuando la famiglia come *facilitatore* e *barriera*, che contemporaneamente sostiene e limita i propri sogni professionali; sociale facendo riferimento talora alle reti sociali che hanno supportato in alcuni casi la realizzazione professionale (i colleghi di lavoro più esperti, gli amici come fonte di informazione e di sostegno emotivo), talora alle barriere culturali e sociali che creano discriminazioni, stereotipi e pregiudizi sulle persone in condizione di disabilità. Le barriere in ambito lavorativo, in termini di ambiente fisico non accessibile e di non adeguamento delle mansioni alla condizione di salute dei lavoratori in condizione di disabilità, limitano l'attività lavorativa e la piena partecipazione nel contesto lavorativo. Allo stesso modo la realizzazione di corsi di formazione non accessibili limita la partecipazione del soggetto, laddove la persona vive problematiche sperimentate in quel contesto come narra uno degli intervistati "I contenuti presentati dal formatore non erano accessibili, avevo detto che ero ipovedente e ho cercato anche di farmi dare una mano dagli altri corsisti ma in quel caso c'era grande strafottenza...mi sarebbe piaciuto fare delle domande e partecipare più attivamente ai gruppi di lavoro ma non avendo ben chiari i contenuti mi sono sentito fuori posto". I fattori personali, che caratterizzano la storia personale e il progetto professionale fanno riferimento al background personale della vita e dell'esistenza dell'individuo, sono narrati in termini di risorse riconducibili al bagaglio di competenze acquisite in contesti formali come la scuola e l'università; in contesti non formali come la partecipazione a corsi di formazione professionale per divenire ad esempio, come narrato nelle interviste, operatrice dell'infanzia, segretaria di studio medico o contabile; in contesi informali come il volontariato "*il volontariato come clown terapeuta mi ha fatto scoprire di sapermi relazionare bene gli altri e ha affinato le mie capacità organizzative perché mi sono occupato io di organizzare tutte le attività ludiche e ricreative in reparto, dovendo negoziare con i medici e gli infermieri*". Tutti gli in-

tervistati fanno riferimento alle proprie capacità di adattamento, sviluppate grazie alla propria condizione di disabilità: "*Ho imparato da sola ad adattarmi e ad adattare la mia situazione di disabilità al lavoro perché mi sono allenata molto quando ero a scuola e all'università. Sono abituata ad adattarmi agli imprevisti*". A seguito dell'esplorazione delle macro-categorie in chiave ICF (WHO, 2001), mediante la codifica teorica, è stato possibile identificare la *Core Category*, vale a dire la categoria centrale, individuata secondo un processo di natura induttiva attraverso un lavoro di natura gerarchica sulle categorie emerse dai dati. Grazie a un lavoro concettuale di questo tipo è stato possibile produrre una teoria sugli elementi che caratterizzano la storia e il progetto professionale dei partecipanti allo studio esplorativo.

La *Core-Category* emersa dall'analisi dei dati è stata definita *il progetto professionale come ri-orientamento di sé tra risorse e barriere* e rappresenta il nucleo centrale e più ramificato della teoria emersa dall'analisi dei dati mediante l'ausilio del software Nvivo. Questa categoria connota il progetto professionale come dimensione fondamentale della realizzazione del soggetto, una realizzazione intesa come orientamento di sé inteso come persona-progetto. La dimensione progettuale costituisce un modo attraverso il quale la mente si avvicina alla realtà per trasformarla concretamente lasciando però socchiusa la porta al fantastico. Ciascuno ha necessità di una serie di progetti per realizzare la propria vita, cioè di una serie di azioni programmate intenzionalmente capaci di trasformare l'immaginazione in opera compiuta. Anche il progetto è un modo per anticipare il futuro ma, a differenza del sogno, nel progetto si comincia con il separare ciò che è straordinario da ciò che è impossibile. All'interno del progetto è dunque possibile incontrare le proprie potenzialità ma anche i propri limiti (Lepri, 2011). Vanno, quindi, tenute lontane dalla prospettiva pedagogica del progetto di vita tutte quelle prassi che inducono a proteggere la persona evitandole imprevisti, scelte inattese e inconsuete con l'intento di tutelarla da irrazionali insicurezze e pericoli; è opportuno, invece, accogliere ogni bisogno e desiderio manifestati insieme ai relativi rischi e dubbi. L'orientamento di sé diventa un bisogno educativo che caratterizza la pensabilità e la realizzazione del proprio progetto professionale. Il soggetto deve districarsi continuamente tra gli ostacoli individuali e contestuali in termini di vissuti di solitudine e scoramento, paura di non farcela di fronte ad un contesto socio-culturale e lavorativo che stigmatizza e discrimina, che non riconosce le competenze delle persone disabili, percorrendo tragitti imprevisti ma al contempo trae forza dalle risorse personali e contestuali, in termini di *life-skills* e di quelle competenze ascrivibili all'ambito dell'apprendimento permanente da un lato, e di supporto da parte della propria rete sociale e di esperienze di contesti lavorativi talvolta inclusivi, dall'altro. Questa continua transazione implica una continua azione di ri-orientamento, per fronteggiare imprevedibili cambi di rotta, aggiustamenti e/o rallentamenti in itinere,

perché proprio questi potrebbero offrire nuovi significati e nuove ulteriori aperture ed opportunità. In questo modo, l'azione di orientamento diventa accompagnamento in un processo che si realizza gradualmente e costantemente nel tempo attraverso scelte ed imprevisti legati vicendevolmente tra di loro. Tuttavia questo ri-orientamento, secondo i partecipanti, non appare promosso e sostenuto da enti e professionalità che propongono un modello di orientamento all'occupabilità di giovani in condizioni di disabilità. L'orientamento può e deve sostenere la progettazione e la realizzazione del progetto di vita e professionale dei giovani in condizione di disabilità, configurandosi quale urgenza educativa.

5. Conclusioni

Per poter sviluppare degli interventi di orientamento utili è importante valutare ciò che l'individuo può fare ed è in grado di fare, e non solo esplorare ciò che è già in grado di fare, promuovendo così una narrazione delle proprie competenze declinate non solo al passato e al presente ma anche al futuro, in termini di potenzialità da attuare. Altrettanto cruciale è il ruolo del contesto socio-economico che deve rendere "atto" e "attuabile" tale potenziale. Spesso i contesti dell'Education, di ogni ordine e grado, sia per tradizione culturale sia per vincoli organizzativi, non tengono conto dell'esplorazione di sé, della transazione tra soggetto e contesto che interagiscono nei processi di scelta (Grimaldi, 2012), focalizzandosi maggiormente sulle conoscenze disciplinari.

Tale condizione diventa un ostacolo alla reale possibilità di sviluppare quelle *life skills* continuamente declarate e raccomandate dalla letteratura internazionale e dai documenti politici europei, necessarie per formare individui capaci di assumere su di sé la responsabilità della realizzazione del proprio progetto di vita. Il modello dell'occupabilità elaborato dall'INAPP è divenuto la base teorica per la progettazione di un percorso di formazione allo sviluppo delle competenze per l'occupabilità, denominato Pe.SCO. Nello specifico sono state individuate quattro aree formative, che a loro volta corrispondono a specifiche aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità. La prima area di formazione pone enfasi sulla capacità di riflessione e valutazione di sé e sulla capacità di farsi promotori del proprio percorso di vita, adottando azioni formative/educative fondate sulla gestione delle dimensione emozionali, decisionali e di motivazione all'apprendimento. La seconda area di formazione è invece orientata alla comunicazione e alla relazione con gli altri, pertanto sono state individuate delle attività laboratoriali che esplorano le competenze connesse alla gestione dei vari tipi e stili di comunicazione e la flessibilità relazionale, empatica e di gestione dei conflitti. La terza area di formazione pone invece l'accento sulle competenze connesse alla creazione e alla gestione di reti sociali e della vita lavorativa.

Da qui la necessità di realizzare dei laboratori che affrontano la percezione del mercato del lavoro, la ricerca attiva del lavoro insieme alla realizzazione del curriculum e alla creazione di reti sociali, nonché la conoscenza dei ruoli professionali e delle culture organizzative. La quarta e ultima area formativa si riferisce alla meta-competenza di realizzare con successo una qualsiasi attività, trasversale ai contesti e ai compiti di vita, mediante laboratori volti a promuovere l'orientamento all'obiettivo, alla pianificazione e gestione dei tempi di lavoro, di studio e di vita; il progetto professionale e la stimolazione delle capacità di *problem-solving* in un'ottica creativa (Grimaldi, 2017). Il modello di occupabilità e la pratica orientativa (in fase di sperimentazione) che ne consegue, elaborate dall'INAPP sollecitano una riflessione importante in merito al ripensamento delle azioni educative e dei percorsi di formazione, nella direzione dello sviluppo di *life* o *soft skills* che vadano a formare cittadini attivi e competenti. Ciò impone inoltre un ripensamento dei contesti educativi a cui la pedagogia deve fornire strumenti culturali per attuare una ri-organizzazione in termini funzionali e contenutistici del sistema formativo. Altrettanto cruciale è il ripensamento dell'orientamento, un orientamento all'occupabilità che in maniera trasversale deve attraversare tutte le epoche della formazione, un Orientamento come lavoro educativo, intendendo l'orientamento come un processo che la persona mette in atto per guidare il suo rapporto con la formazione e con il lavoro, attraverso lo sviluppo, nelle dimensioni *lifelong* e *lifewide* della Competency 3 B riconoscibile come "l'abilità di definire e realizzare piani per la vita e progetti personali". Potremmo considerare questa competenza come "riflessiva" in quanto sostiene gli individui nell'interpretazione della loro vita conferendole senso e significato (OCSE/OECD, 2005). Pensare e scegliere consapevolmente il proprio futuro, progettandosi e ri-progettandosi continuamente, permette all'individuo di essere occupabile, cioè di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto.

Dunque il mondo dell'*Education* ha il dovere di co-costruire contesti di apprendimento all'occupabilità interagendo costantemente con il mondo lavorativo e con gli *stakeholders*, non attendendo l'uscita dall'Università ma intervenendo a partire dai contesti scolastici perché l'istruzione è l'unica soluzione strutturale alla disoccupazione, l'unica risposta alla nuova domanda di competenze, espressa dai mutamenti sociali e economici. Ciò che saremo in grado di fare sulla scuola nei prossimi anni determinerà il futuro di tutti noi, più di una finanziaria o di una *spending review*. La grande sfida che il sistema universitario deve affrontare in questa fase storica riguarda la lotta contro il senso di precarietà e di incertezza. Uno stato profondo di insicurezza che, talvolta, disorienta e scoraggia gli studenti negli atenei al punto che anche essi non riescono più a trovare un legame di senso tra il percorso di studi intrapreso, le competenze nel tempo maturate e i propri obiettivi occupa-

zionali. Questo si traduce in una condizione di demotivazione che nel tempo può inevitabilmente sfociare in abbandono degli studi, soprattutto da parte degli studenti in condizione di disabilità a causa della presenza di stereotipi e pregiudizi in merito alla loro occupabilità. Si può ipotizzare la progettazione di un format di orientamento inclusivo, che si avvalga di strumenti come l'ICF (WHO, 2001), al fine di esplorare in un'ottica sistemica, sia il funzionamento della persona secondo la prospettiva bio-psico-sociale, sia le risorse e le barriere dei contesti socio-culturali in cui i soggetti dovranno declinare il proprio progetto di vita, creando sinergie tra educazione, orientamento e mondo del lavoro. In questa prospettiva, l'orientamento si mette al servizio della formazione, configurandosi come un dispositivo di interfaccia tra i percorsi di vita, quelli formativi e quelli occupazionali. Sostenendo sia l'implementazione delle capacità individuali, sia lo sviluppo del potenziale di occupabilità dei giovani in condizione di disabilità, l'orientamento rappresenta così una risorsa fondamentale per un ingresso consapevole e riflessivo in un mondo del lavoro ancora troppo poco accessibile ed inclusivo. Risulta altrettanto importante dare voce alle capacità e alle attitudini dei giovani in condizione di disabilità, per cambiare lo sguardo discriminante dell'Altro spostando l'attenzione dalla condizione di disabilità al saper fare dei giovani in condizione di disabilità. La dimensione della *policy* deve riconoscere il ruolo centrale conferito alla persona con disabilità e al progetto di vita. Vi deve essere un ripensamento delle politiche sulle disabilità che, al fine di accrescere il benessere delle persone con disabilità, centri l'attenzione sulle opportunità e potenzialità di tali persone, permettendo loro di ampliare le scelte e di fruire dei propri diritti. Ciò contribuisce altresì a valorizzare i soggetti. Le differenze, in questa ottica, rappresentano una ricchezza da prendere debitamente in considerazione e da sostenere attraverso opportuni interventi a livello politico e sociale e da parte delle agenzie educative e dei servizi di orientamento. Ripensare le politiche sulla disabilità comporta una riorganizzazione del modello vigente, comporta un passaggio *from cure to care* nei sistemi dell'Education e nella società allargata.

Bibliografia

Ball P. (2005), Disability as diversity in Fortune 100 companies, in: *Behavioral Sciences and the Law*, 23, 97-121.

Burke-Miller J.K. (2006), Demographic characteristics and employment among people with severe mental illness in a multiside study, in: *Community Mental Health Journal,* 42, 2-10.

Bodega D., Tanzi P.M. (1996), *Comunicare il cambiamento*, EGEA, Milano.

Cavenago D., Magrin M., Martini M., Monticelli C. (2013), Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabi-

lità, in M. Mezzanzanica (a cura di), *Ipotesi di lavoro. Le domande, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*, Aracne, Roma.

Charmaz K. (2005), Grounded Theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies (pp. 507-537), in Denzin N., Lincoln Y. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks, SAGE Publications, CA.

Corbetta P. (2014), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna.

De Carlo M.E. (2014), *Formarsi lifelong e lifewide. Narrazione Innovazione e Didattica nell'Università dell'apprendimento permanente*, Unicopli, Milano.

Fugate M., Kinicki A. J. (2008), A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change, in: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 503-527.

Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E. (2004), Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications, in: *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.

Glaser B. (1992), *Basics of grounded theory analysis*, Sociology Press, Mill Valley, CA.

Glaser B. (1998), *Doing grounded theory issues and discussions*, Sociology Press, Mill Valley, CA.

Glaser B., Strauss A. (1967), *The discovery of grounded theory:Strategies for qualitative research*, Sociology Press, Mill Valley, CA.

Grimaldi A. (a cura di), (2012), *Rapporto Orientamento 2011: Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Isfol, Roma.

Grimaldi A. (2017), Percorso di sviluppo delle competenze per l'Occupazione, in: *Centro Italiano Opere Femminili Salesiane Formazione Professionale*, 1, 12-17.

Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A. (2014), Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani, in: *Osservatorio Isfol*, 4(1-2), 45-63.

Kirsh B. (2005), Best practice in occupational therapy: program characteristics that influence vocational outcomes for people with serious mental illness, in: *Canadian Journal of occupational therapy*, 5, 265- 279.

Lefresne F. (1999), Employability at the heart of the European employment strategy, in: *European Review of Labour and Research*, 5(4), 460-480.

Lodigiani R. (2010), I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa, in: *Sociologia del lavoro*, 117, 59-72.

Medeghini R. (2006), *Disabilità e corso della vita*, FrancoAngeli, Milano;

Mithaug D., Wehmeyer M.L., Agran M., Martin J., Palmer S., (1998), The self determined learning model of instruction: Engaging students to solve their learning problems, in Wehmeyer M.L., Sands D.J. (Eds.), *Making it happen: Student involvement in educational planning, decision-making and instruction* (pp. 299 - 328), Paul H. Brookes, Mill Valley, CA.

Montobbio E., Navone A.M. (2003), *Prova in altro modo*, Del Cerro, Tirrenia.
OCSE/OECD (2005), *Definition and Selection of Key Competences Executive Summary*. in:http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf [30 maggio 2015].
Richards L. (1999), *Using NVivo in qualitative research*, Sage, London.
Schein E.H. (1978), *Career dynamics; matching individual and organizational needs* (Vol. 6834), Addison Wesley Publishing Company, Boston.
Schur L., Kruse D., Blanck P. (2005), Corporate culture and the employment of persons with disabilities, in: *Behavioral Sciences and the Law*, 23(1), 3–20.
Soresi S. (2007), *Psicologia della disabilità*, Il Mulino, Bologna.
Vuori J., Blonk R., Price R.H. (2015), *Sustainable Working Lives. Managing Work Transitions and Health throughout the Life Course,* Springer, Paesi Bassi.
Young S.L., Ensing D.S. (1999), Exploring Recovery from the Perspective of People with Psychiatric Disabilities, in: *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22, 219-231. https://doi.org/10.1037/h0095240
WHO (World Health Organization), (2001), *International Classification of Functioning and Health Disabilities*, World Health Organization, Geneva.

Il laboratorio teatrale nella scuola secondaria di secondo grado come risorsa per l'orientamento universitario

Vincenza Costantino

Docente a contratto di Laboratorio di Pedagogia Sociale, Università della Basilicata

Introduzione

Il laboratorio teatrale è un luogo di formazione dalle duplici caratteristiche: è sia mobile e relazionale, poiché costituito da esseri umani in rapporto di reciprocità nel segno di un progetto condiviso, sia fissato spazialmente e temporalmente come luogo materiale, risultato di interventi specifici e strutturati all'interno del sistema-scuola. È al tempo stesso dentro e "fuori"[1] dall'istituzione scolastica, si configura come luogo del *limen*, tra la scuola e il mondo, tra l'immaginazione e la realtà, tra l'essere adolescenti e il diventare adulti, tra il rivestire il ruolo certo di allievo nell'aula scolastica e la scelta di un percorso universitario, lavorativo, professionale che è sempre incerto.

Sono molteplici le opportunità che il laboratorio teatrale può offrire nei diversi cicli scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla Secondaria di secondo grado fino all'università, in ogni caso andrebbe valorizzato come risorsa per la formazione della persona in una prospettiva di *lifelong learning*, poiché esso si pone come strumento di socializzazione e di cittadinanza attiva e democratica. Ma in un'ottica di occupabilità e orientamento il tratto più interessante e costruttivo da prendere in considerazione è quello dell'uscita dalla scuola secondaria superiore. Gli spunti di riflessione che offre possono andare sia nella direzione dell'orientamento universitario, affinché e l'università e il suo rifiuto o la sua procrastinazione – ad esempio privilegiando un periodo sabbatico – siano sempre più scelte consapevoli e non dettate da progetti altrui, dalle cosiddette leggi di mercato o da condizionamenti tanto materiali quanto emotivi, sia nella prospettiva di una formazione alla cittadinanza democratica

1. Cfr. Costantino V. (2016), Fuori classe. Il laboratorio teatrale come strategia inclusiva e democratica per il disagio adolescenziale, in: *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, XX, n. 46, 68-86.

che interessa il soggetto-persona nel suo stare al mondo indipendentemente dal percorso di studi o lavorativo che si conta di intraprendere.

Sono molte le pressioni che gli studenti delle classi terminali, giunti alle soglie della maturità, ricevono *in primis* da familiari, poi dagli stessi docenti della scuola di appartenenza e infine da istituti universitari, sia statali sia privati, accademie e più o meno accreditati enti di formazione. Tutti appaiono interessati a orientare, consigliare, suggerire, anche con strategie comunicative alquanto aggressive, il giovane che, ormai maggiorenne, deve avere le idee chiare, capire cosa fare della propria vita, e soprattutto non perdere opportunità preziose di carriere future. In funzione di ciò, sembra che ogni scelta vada compiuta velocemente, con convinzione e in maniera definitiva.

La rincorsa alla decisione giusta si insinua in maniera latente nel passaggio dalle scuole secondarie inferiori a quelle superiori, tracciando già la strada delle aspettative e delle possibilità concrete a cui le famiglie fanno riferimento, per poi diventare manifesta nelle disposizioni dell'offerta formativa del triennio scolastico e nei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Fra le varie proposte del PTOF, quella del laboratorio teatrale si configura per eccellenza come attività ritenuta "perdita di tempo", in aperto contrasto con le più appetibili certificazioni informatiche e linguistiche, ovvero con tutti quei corsi che implementano le *career management skills*, in quanto apertamente finalizzati all'occupabilità, o con quelle attività di eccellenza costituite da olimpiadi e *certamen*, da concorsi nazionali e internazionali, gare e campionati sportivi studenteschi e non, attività volte alla promozione e alla visibilità degli istituti superiori.

Eppure è proprio in questo configurarsi come "perdita di tempo", in questo articolarsi come spazio per la lentezza, per l'incertezza, per l'incontro con l'altro fuori da ogni dinamica produttiva, sordo a quella domanda insinuante e anche un po' sprezzante "Allora vuoi fare l'attore?", che si situa il valore, il significato di un'esperienza che è artistica e soprattutto pedagogica.

Superando ogni entusiasmo di attribuire al laboratorio teatrale più meriti di quelli che possa effettivamente rivestire, collocandoci sempre nella fragilità e nell'insondabilità degli esiti educativi, resta qui l'intento di mettere in evidenza le possibilità offerte dal laboratorio teatrale in termini di orientamento universitario e professionale, specificando che quello appena indicato non è un passaggio da intendersi come conseguente e scontato, ma piuttosto vede teorie tese a una conoscenza di sé e a un approccio con l'altro fondate su un'attitudine di cura, attenzione e educazione civica e solidale.

Il laboratorio teatrale essendo, a differenza del teatro, svincolato dalla necessità della produzione dello spettacolo conclusivo, privilegia il processo sul risultato, si dà pertanto come un luogo di sperimentazione ed esperienza. Musica, danza, disegno, poesia coesistono nel laboratorio teatrale, ispirando

connessioni e incontri fra i diversi linguaggi dell'arte. In questo spazio pluri e interdisciplinare si può fare esperienza del bello nella duplice veste di attori e spettatori, creando interazioni con l'arte e con gli altri partecipanti in una spiccata dimensione ludica. Nel primo paragrafo ne vengono presi in considerazione i tre tratti caratterizzanti, ovvero: la pluridisciplinarità, la pedagogia del bello e l'aspetto ludico; nel secondo si evidenzia la centralità di chi guida il laboratorio teatrale assieme agli allievi, cioè il regista-educatore, mentre nel terzo paragrafo viene trattato un esempio virtuoso, la *non-scuola* del Teatro delle Albe di Ravenna.

1. Il laboratorio teatrale. Alcuni tratti caratterizzanti

Il laboratorio teatrale nella scuola secondaria di secondo grado ha una duplice ricaduta, all'interno è teso al miglioramento dell'esperienza scolastica in corso, all'esterno si rivolge verso il mondo del lavoro e dell'università. Come luogo dell'esperienza dell'arte, della scoperta del bello e della relazionalità attraverso il gioco, si definisce come luogo dell'effimero, della cultura non finalizzata alla produzione di oggetti materiali da commerciare, luogo del non-profitto nella società del profitto.

Il laboratorio teatrale è spazio dell'esperienza, nell'accezione deweyana del termine. John Dewey nei suoi studi sull'esperienza inserisce anche concetti quali la tensione e il desiderio rivolti all'arte per comprenderne e "custodirne" gli oggetti[2]. L'importanza della sua estetica risiede nel collocare l'arte nel processo conoscitivo e, in particolare, "nel modo di" fare esperienza del soggetto-persona, riconoscendo centralità al rapporto esperienziale fra l'uomo e il mondo, dispositivo fondativo, regolatore e comunicativo al tempo stesso. In *Arte come esperienza*, Dewey sottolinea come la relazione con il mondo sia tesa alla scoperta della realtà ma anche al desiderio di spingersi oltre alla realtà. Queste dimensioni complesse sono conoscibili attraverso la percezione, che avviene grazie ai sensi e si può amplificare nel sentimento estetico. Il rapporto con l'arte diventa pertanto fondamentale: "Un'opera d'arte fa emergere e accentua questa qualità di essere un intero e di appartenere a quell'intero più grande, onnicomprensivo, che è l'universo in cui viviamo. Credo che questo fatto spieghi quel sentimento di acuta intelligibilità e chiarezza che proviamo in presenza di un oggetto di cui si fa esperienza con intensità estetica. Esso spiega anche il sentimento religioso che accompagna una percezione estetica intensa. Noi siamo, per così dire, introdotti in un mondo al di là di questo mondo che è tuttavia la realtà più profonda del

2. Cfr. Dewey J. (1973), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 60.

mondo in cui viviamo nelle nostre esperienze comuni. Siamo trasportati al di là di noi stessi per trovare noi stessi"[3].

L'esperienza permette di svelare il gioco sottile dell'esistenza, consente di trovare se stessi al di là di se stessi, grazie all'arte e alla creatività. Restando in questa prospettiva, il teatro appare l'arte ideale per attivare il gioco della percezione e della conoscenza, poiché essa è priva di oggetto-opera d'arte e consente di accostarsi alla realtà profonda muniti solo di noi stessi nella relazione con l'altro.

Con il laboratorio teatrale avviene un ulteriore passaggio, non solo c'è l'incontro con l'arte, ma si è di quest'arte in qualche modo fruitori e creatori al tempo stesso, per cui esso consente di accedere a un'esperienza che può rivelarsi duplice e riflessiva: "Il laboratorio teatrale permette di acquisire una nuova familiarità, un'arte, una presenza consapevole, una competenza riflessiva rispetto alla doppiezza dell'esperienza, alla sua ambivalenza strutturale: permette di accedere a un'esperienza di secondo livello che non giudica ciò che accade, ma cerca di renderlo significativo valorizzando un piano d'esperienza che si fonda sulla differenza, sulla formazione e la trasformazione delle maschere, sullo slittamento dei tempi, sulla stratificazione degli spazi – anche simbolici – che normalmente le nostre pratiche attraversano e organizzano"[4].

Nel laboratorio teatrale si crea l'occasione di avere un contatto con le arti non da semplice fruitore passivo, ma da partecipante attivo e creativo, in una relazione conoscitiva e produttiva. Il teatro è l'arte pluridisciplinare e interdisciplinare per eccellenza, di conseguenza nel laboratorio il percorso di scoperta prevede un contatto con i suoi diversi linguaggi, nella loro singolarità e nelle loro possibili combinazioni. Questa compresenza e questa interazione delle arti può aiutare i giovani a "coltivare l'immaginazione narrativa"[5], riprendendo una efficace definizione di Martha Nussbaum.

La studiosa ribadisce così il valore formativo della cultura umanistica e, in particolare, rispetto all'educazione alla cittadinanza e alla democrazia, spiega quanto sia importante la fruizione della letteratura e delle arti per avere una relazione empatica con il mondo: "I cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca

3. Id. (2010), *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo, 197-198.
4. Cappa F. (2016), *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina, Milano, 113.
5. Nussbaum M.C. (2006), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 99-123.

di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia, sia nei Paesi occidentali sia in quelli orientali"[6].

Affinché si possa auspicare una formazione volta all'empatia, democratica e completa è necessario che le materie umanistiche, letterarie e artistiche siano ben presenti nei programmi scolastici. Eppure nel momento in cui i cicli scolastici si susseguono e ci si avvicina ai saperi più specifici della secondaria superiore e infine specialistici e professionalizzanti dell'università, la scelta di accostarsi alle *hard sciences* vede l'esclusione pressoché totale delle discipline umanistiche dal proprio orizzonte formativo, nonostante gli appelli alla flessibilità e alla creatività come doti fondamentali siano ricorrenti[7].

Talora questo processo di allontanamento dalle discipline letterarie, filosofiche e artistiche inizia già sul finire della scuola superiore, periodo in cui si inizia a riflettere, a orientarsi rispetto alla scelta universitaria, e si decide di ottimizzare il proprio tempo, lo studio e le energie in previsione dei test di ammissione ai diversi atenei, ai diversi corsi di laurea, con calendari e tabelle di marcia mortificanti per alcune discipline sacrificate in nome di altre.

Il laboratorio è estraneo ai ritmi delle scadenze scolastiche, alle valutazioni e alle ansie delle verifiche, è un'occasione preziosa di pausa, un tempo sottratto alle incombenze quotidiane per fare esperienza dell'arte e del bello. Spiega Musaio: "Attraverso l'esperienza del bello si attivano vissuti di identificazione emotiva e di partecipazione con ciò che viene comunicato, con una poesia, con un dipinto. In tutti questi casi, seppur nei limiti e nelle difficoltà connesse con la componente metaforica e allusiva delle diverse forme artistiche, il soggetto non fa che compiere un'esperienza di ricerca di senso, in quanto ha la possibilità di ricercare e stabilire in modo personale il senso e il significato da conferire alla propria esistenza"[8].

Tra l'altro, nel laboratorio l'approccio all'arte è ancora più partecipato e gioioso rispetto a quello del semplice fruitore/spettatore, poiché ne rivela la componente ludica, una modalità "divertente" di cui si tiene conto nella proposta da sottoporre alle scuole. Il divertimento è una componente fondamentale dell'approccio artistico, e non è fine a se stesso, spiega ancora Nussbaum: "Il divertimento è essenziale affinché le arti alimentino la capacità di intuizione e di speranza. Non è soltanto l'esperienza dell'artista ad essere così importante per la democrazia; lo è anche il modo in cui la rappresentazione consente di affrontare i temi più spinosi senza naufragare nell'ansia"[9].

6. Ead (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 111.
7. Boffi G. (2018), Scienze dure e prospettive di occupazione, in: *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 22, n. 48, 210-214.
8. Musaio M. (2007), *Pedagogia del bello*, FrancoAngeli, Milano, 223.
9. Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto...*, *op. cit.*, 124.

L'arte è positiva per il soggetto-persona, ma nel teatro, e nelle arti performative in genere, vi si unisce anche l'elemento della presenza fisica, l'esserci in carne e ossa del performer che si offre allo sguardo dell'altro con la sua corporeità. La presenza vitalistica del corpo incide sull'attenzione e sull'empatia, alimentando e condizionando nello spettatore il senso di partecipazione all'evento.

Nel laboratorio teatrale la creazione è collettiva, il regista-educatore è colui che guida e "fa con" gli studenti, in una relazione circolare di apprendimento e reciprocità. Ciò che può essere divertente nell'arte, nel teatro diventa divertirsi assieme, fare esperienza d'arte insieme, "giocare" a fare teatro. Il laboratorio è efficace e partecipato laddove maestro e allievo cedono al gioco e si affidano l'uno all'altro in maniera complice, credibile, reciproca. Nel laboratorio teatrale, tanto più se rivolto agli adolescenti, è possibile superare la frattura che vede il professionista dell'educazione, posizionarsi "con uno sguardo critico riflessivo al di fuori dello spazio magico del gioco, [...] estraneo al suo incantamento"[10], poiché nel laboratorio non c'è qualcuno che sta fuori dal cerchio per giudicare, osservare, valutare, ma il cerchio lo si delimita, lo si costruisce, lo si immagina assieme, con la propria ineludibile presenza.

Un ulteriore elemento da evidenziare è che nel laboratorio viene temporaneamente messo da parte il paradigma tecnologico, la pratica teatrale resta saldamente ancorata a una dimensione interpersonale basata sulla corporeità, sulla presenza della persona. L'uso della tecnologia, laddove sia contemplato, è ancillare rispetto alle pratiche performative ed è strumentale rispetto al percorso creativo, spesso vincolato a una funzione di ricerca e documentazione preparatoria o consuntiva dell'esperienza laboratoriale stessa.

In un'epoca in cui molto viene demandato alle macchine, in cui anche la didattica diventa sempre più "a distanza" e sempre più mediata dai dispositivi elettronici, il laboratorio teatrale riporta alla centralità di una relazione che è innanzitutto "vicinanza", presenza fisica: "[...] ancora oggi, nell'epoca dei social network viene sottovalutato un aspetto fondamentale delle situazioni educative che riguarda proprio la qualità della presenza dell'educatore. Il teatro non è l'unica forma di esperienza che sottolinea la necessità di una qualità della presenza in una relazione fra due, ma è senza dubbio quella che metaforicamente riesce a illuminare aspetti strutturali della situazione educativa altrimenti sottovalutati o considerati secondari"[11].

10. Antonacci F. (2012), *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*, FrancoAngeli, Milano, 81.
11. Cappa F. (2016), F*ormazione come teatro*, *op. cit.*, 109.

2. Il regista-educatore. Circolarità della relazione teatrale e pedagogica

L'efficacia del laboratorio teatrale è affidata a una guida che riesca a coniugare le competenze artistiche e quelle educative. Per questa ragione qui si parla di regista-educatore[12], unendo le discipline teatrali e quelle pedagogiche in un'unica figura di riferimento.

Il laboratorio teatrale deve basarsi su una relazione circolare fra maestro e allievo, la sua efficacia si misura nel coinvolgimento di entrambe le parti: partecipazione, empatia, formazione, crescita e orientamento vi risiedono solo nel caso in cui interessano entrambi. La responsabilità educativa e la capacità di avviare una tale relazione risiede nella guida del laboratorio teatrale, figura professionale a cui è richiesta una duplice anima data dalla coesistenza di saperi che attengono al teorico quanto al pratico, al teatrale quanto al pedagogico.

Il regista-educatore è un professionista dell'educazione ed è anche un artista. Con il termine regista si fa riferimento all'insieme delle competenze – sia performative sia di direzione della scena – che sintetizzano l'arte del teatro nella sua pluridisciplinarità, mantenendo così l'accento non tanto sull'atto della creazione in sé, quanto sull'atto delle tante creazioni realizzate con gli allievi-attori, facendo insieme, imparando insieme. Egli deve essere in grado di tramandare un insieme di saperi unitamente alle modalità di trasmissione degli stessi, e nel laboratorio teatrale deve scoprirsi *puer ludens* capace di divertirsi, finanche inebriarsi nella ripetizione, nell'iterazione del gioco, in quel concetto di "replica" teatrale, che fa sentire l'attore sempre vivo e presente sul palco per una "prima" reiterabile all'infinito: "Il *puer ludens* non si stanca di iterare il gioco, i racconti, i movimenti, può ascoltare mille volte una storia e può passare ore sull'altalena in un andirivieni per alcuni alienante, per altri mistico. [...] La ripetizione non lo annoia, perché in essa rivive eternamente un estatico presente. E lo stesso vale per il performer e per l'artista – figure esemplari di *puer ludens* – che si ossessionano nell'interazione della performance, o dell'opera d'arte fino allo sfinimento psichico e fisico alla ricerca del Graal della perfezione"[13]. L'educatore interagisce nell'ambito del laboratorio attingendo a piene mani alle "incoerenti ed equivoche fonti del gioco"[14].

Colui che entra nella scuola secondaria di secondo grado, per attivare un laboratorio teatrale con adolescenti deve saper essere un educatore senza però abdicare al suo ruolo e alle sue responsabilità artistiche. Deve porsi allo stesso livello degli allievi partecipanti per svolgere "insieme" a loro la ricerca

12. Costantino V. (2015), *Teatro come esperienza pedagogica*, Anicia, Roma, 183-203.
13. Antonacci F. (2012), *Puer Ludens...*, *op. cit.*, 92.
14. *Ivi*, 83.

ma, al tempo stesso, non può abbandonare il ruolo riconosciuto di guida, che esercita attraverso la condivisione di un progetto a cui dà inizio ma che può realizzarsi solo attraverso gli altri, deve saper orientare senza condizionare, far conoscere i classici, avvicinare alle arti senza anticipare, senza imporre le proprie interpretazioni, i propri giudizi. Deve saper fornire gli strumenti, i linguaggi, i metodi, non suggerire gli esiti, definire i gusti, dare le risposte. Il regista-educatore che sappia farsi carico di questo suo ruolo di "accompagnatore, iniziatore" alle arti performative, può rivestire un ruolo cruciale nella formazione degli adolescenti: è esterno alla scuola, ma è anche interno a essa, è proposto dall'istituzione ma non imposto, è promotore di una cultura umanistica ma su di essa non pretende verifiche né dà valutazioni.

Per tutte queste ragioni la figura del regista-educatore non deve coincidere con quella dell'insegnante scolastico appassionato di teatro che vuole trasformare gli studenti in attori, né con quella di un artista che entra a scuola come se stesse entrando in scena, cioè in cerca di un pubblico. È figura complessa che riveste un ruolo privilegiato e unico, di guida influente, di insegnante svincolato dalla trappola delle valutazioni obbligatorie, di maestro che suggerisce una strada ma non forza a intraprenderla, di una persona capace di darsi come opportunità di confronto vivente attraverso attività mirate alla scoperta di se stesso.

Per comprendere questo delicato equilibrio è utile fare riferimento alle parole del maestro del teatro del Novecento Jerzy Grotowski, che così descrive il suo rapporto con gli attori all'interno del suo Teatro Laboratorio: "Vi è qualcosa di incomparabilmente intimo e fruttuoso nel lavoro che svolgo con l'attore che mi è affidato. Egli deve essere attento, confidente e libero, poiché il nostro lavoro consiste nell'esplorazione delle sue possibilità estreme. La sua evoluzione è seguita con attenzione, stupore e desiderio di collaborazione: la mia evoluzione è proiettata in lui, o meglio, è scoperta in lui, e la nostra comune evoluzione diventa rivelazione. Questo non vuol dire formare un allievo ma semplicemente aprirsi ad un altro essere rendendo possibile il fenomeno di una 'nascita condivisa o doppia'. L'attore nasce di nuovo – non solo come attore ma come uomo – e con lui io rinasco. È un modo goffo di esprimerlo ma quello che si ottiene è l'accettazione totale di un essere umano da parte di un altro"[15].

In questo passaggio cruciale, Grotowski spiega che bisogna essere "liberi" per sentirsi "affidati", avere un rapporto paritario ma all'interno di un progetto artistico in cui si crede. La conseguenza è che gli attori-allievi nel loro personale percorso di scoperta di se stessi non saranno lasciati soli, avranno bisogno degli altri per riconoscere se stessi.

15. Grotowski J. (1970), *Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma, 32.

Nel regista-educatore si fanno confluire competenze che storicamente sono state ritenute appartenenti a due ambiti differenti, collocando in linea di massima la progettualità artistica e le tecniche per raggiungerla in ambito teatrale, la capacità di trasmettere i saperi e di avere consapevolezza di se stessi in ambito pedagogico. In questa direzione nel laboratorio teatrale vengono alla luce quelli che sono le peculiarità, i valori e anche i limiti sia del teatro sia della pedagogia. Entrambe le discipline, soprattutto nel loro incontrarsi in uno scenario complesso come quello della scuola, vanno continuamente pensate e ripensate, organizzate e integrate intorno a esigenze e circostanze specifiche.

Nel teatro e nell'educazione sono tanti i punti d'incontro, ma tanti sono anche i punti di divergenza, sicuramente in una proposta di questo tipo, in cui ci si apre agli spunti per generare in futuro riflessioni più ampie e articolate, può essere utile riprendere una definizione molto suggestiva di Riccardo Massa per cui: "Il teatro è il luogo in cui si istituisce, a partire da una macchina teatrale, un campo di esperienza e di interpretazione. Il teatro è l'immagine della ricomposizione di una attitudine tecnologica e di una attitudine ermeneutica e l'educatore deve possederle entrambe"[16]. Non è possibile usare una formula definitiva, l'incontro fra il teatrale e il pedagogico, tanto nel luogo laboratorio quanto nella figura del regista-educatore, apre a questioni complesse e ancora in divenire, poiché apre al campo dell'esperienza e delle sue possibili declinazioni. È in questa complessità e ricchezza che si possono comunque porre dei punti fermi su alcune qualità che rendono particolare l'esperienza formativa pedagogico-teatrale, innanzitutto quella della presenza corporea nella relazione. Come spiega Francesco Cappa: "L'esperienza formativa è vissuta prima di tutto nella materialità dello spazio e del corpo di chi forma, di chi è formato, che con la sua presenza – con la richiesta di un'attenzione differente da quella di altri contesti, altri ambienti, altre relazioni – crea uno spazio-tempo di consapevolezza di sé, di sviluppo mentale che è immerso in una rete di pratiche. Ed è precisamente questo spazio che permette di apprendere e di comprendere. Il teatro tematizza questa presenza del corpo come ponte per una formazione critica e consapevole"[17].

Il laboratorio non ha il compito di formare attori, ma piuttosto di partecipare alla formazione dei giovani in modo che possano trovare una loro strada nel mondo che sia quello dell'università o del lavoro, orientandoli alla scelta di una professione, di un campo disciplinare, dei differenti mestieri o facendogli capire cosa non vorrebbero fare. Il laboratorio deve essere uno spazio di prova, di gioco e di "spreco" di tempo ed energia, in cui è lo stesso cimen-

16. Massa R. (2001), *La peste e il teatro*, in Antonacci F., Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, FrancoAngeli, Milano, 40.
17. Cappa F. (2016), *Formazione come teatro*, *op. cit.*, 153.

tarsi in un'azione che riveste un portato educativo, un'azione che potrebbe non servire a nulla, se non a farsi esperienza: di sé, dell'altro, dell'arte, del bello. Ecco perché forse la caratteristica più importante che deve possedere il regista-educatore è, riprendendo una bella definizione di Francesca Antonacci, "l'immaginazione ludica". Si tratta di un'energia, una forza a cui attingere: "È a questa facoltà che dovrebbe attingere l'educatore, e a questa già attingono molti, senza chiamarla in questo modo, quando immersi nella 'prassi educativa' trasformano la propria voce, accendono il proprio viso, esagerano con la mimica e il linguaggio del corpo utilizzando una energia di lusso che li lascia sfiniti, esausti, trasfigurati – e beatamente soddisfatti – dopo le giornate di lavoro con i bambini, i disabili, gli anziani, gli adolescenti, i tossicodipendenti, i carcerati, gli psichiatrici"[18]. Così l'educatore diventa performer, così il performer educa.

In questo senso il laboratorio teatrale, con la sua pratica effimera dell'arte, che non conduce direttamente a imparare un mestiere, a scegliere un indirizzo di studi, a trovare un'occupazione, apre degli spiragli diagonali e inediti a un tempo della formazione in cui ci si può permettere – essendo ancora a scuola ma al tempo stesso già fuori da essa – di rallentare, di sperimentare, di entrare in contatto con una cultura che dalla scuola e dalla società contemporanea, sta sempre più sparendo perché considerata "superflua" per la carriera, per il lavoro: la cultura dei classici, la poesia di Dante, il teatro greco.

3. La non-scuola del Teatro delle Albe

Fra gli esempi virtuosi di attività laboratoriali si è scelto di citare la *non-scuola* del Teatro delle Albe di Ravenna, sia per la durata di questa esperienza, sia per la definizione del progetto che la caratterizza. Il Teatro delle Albe nasce a Ravenna nel 1983 per volontà di Marco Martinelli, Ermanna Montanari, Luigi Dadina e Marcella Nonni. Ciò che rende interessante la compagnia – anche dal punto di vista della ricerca scientifica – elevandola a modello di incontro proficuo, di raccordo fra gli ambiti disciplinari della teatrologia e della pedagogia, è anche l'intenso lavoro editoriale che, nell'arco di circa 40 anni ha visto la pubblicazione sia della loro drammaturgia sia di molti testi di riflessione critica inerenti le loro teoriche e pratiche produttive[19].

All'inizio degli anni '90 nasce la *non-scuola*, riconoscendosi nella pertinente definizione data da Cristina Ventrucci[20]. Le attività laboratoriali, tenute ini-

18. Antonacci F., (2012), *Puer Ludens...*, *op. cit.*, 96.
19. Per la bibliografia aggiornata si rimanda al sito ufficiale della compagnia: www.teatrodellealbe.com.
20. Ventrucci C. (2008), La comunità irreparabile. Coro centrifugo e altre amenità asinine, in Martinelli M., Montanari E. (a cura di), *Suburbia. Molti Ubu in giro per il pianeta 1998-2008*, Ubulibri, Milano, 27.

zialmente per una quarantina di studenti dei licei di Ravenna, nel corso di 25 anni sono cresciute al punto da diventare un grande progetto di pedagogia teatrale, riferimento non esclusivo degli addetti ai lavori, ma piuttosto metodo di avvicinamento degli adolescenti alla cultura e alla lettura dei classici.

I laboratori della non-scuola si sviluppano su tre direttrici principali: il legame con la dimensione ludica, il rimando a una disciplina del lavoro e dell'impegno, la scoperta e la cura dei classici. Le tre direttrici sono intrecciate fra di loro e conseguenza l'una dell'altra. Spiega Martinelli: "Non andavamo a insegnare. Il teatro non si insegna. Andavamo a giocare, a sudare insieme. Come giocano i bambini su un campetto da calcio, senza schemi né divise, per il puro piacere del gioco, come capita ormai di vederli solamente in Africa, a piedi nudi sulla sabbia, o nel sud d'Italia: al Nord è raro, i più sono irreggimentati a copiare il calcio dei 'grandi', soldi e televisione. In quel piacere ci sono una purezza e un sentimento del mondo che nessun campionato miliardario può dare. La felicità del corpo vivo, la corsa, le cadute, la terra sotto i piedi, il sole, i corpi accaldati dei compagni, l'essere insieme, orda, squadra, coro, comunità, la sfera-mondo che volteggia e per magia finisce dentro la rete"[21].

Uno degli aspetti importanti del laboratorio teatrale è nel fatto che la trasmissione dei saperi avvenga attraverso il corpo, attraverso una pedagogia del corpo che non sia solo pratica, non sia solo tecnica, ma tenda anche a una "poetica".

La costruzione e il mantenimento, nei laboratori della *non-scuola* delle tre direttrici suindicate, passa per l'individuazione di una disciplina, di una regolamentazione interna che attinge alle pratiche attoriali. Infatti, spiega Martinelli che l'adozione del termine *non-scuola* è: "Per chiarire che non intendevamo creare degli attori, che la nostra non era una canonica 'scuola di teatro', che il nostro obiettivo era quello di far conoscere agli adolescenti la bellezza e il valore liberatorio dell'esperienza scenica, del suo essere rito di iniziazione collettivo. E questa denominazione *al negativo*, come avrete già compreso, non significa affatto mancanza di disciplina. Significa anzi rispettare delle regole precise, diverse da quelle scolastiche, regole che nascono all'interno del lavoro in comune. Significa imparare non solo a inventare ma anche a ripetere senza stancarsi, perché anche dalla ripetizione nasce la

21. E ancora: "Scuola e teatro sono stranieri l'uno all'altra, e il loro accoppiamento è naturalmente mostruoso. Il teatro è una palestra di umanità selvatica e ribaltata, di eccessi e misura, dove si diventa quello che non si è; la scuola è il grande teatro della gerarchia e dell'imparare per tempo a essere società. Quando Cristina Ventrucci parlò di non-scuola, la definizione fu accolta senza discussioni. Il gioco è ancora oggi l'amorevole massacro della Tradizione. Non 'mettere in scena', ma 'mettere in vita' i testi antichi: resuscitare Aristofane, non recitarlo. La tecnica della resurrezione parte dal fare a pezzi, disossare" (Martinelli M., Montanari E. (2008), *L'Apocalisse del molto comune*, in Idd. (a cura di), *Suburbia...*, *op. cit.*, 14-15.

grazia. Significa innamorarsi di un modo di stare e giocare 'seriamente' con gli altri"[22].

Le tre direttrici sono coesistenti e si nutrono vicendevolmente poiché esse rimandano a una figura, un'immagine-guida che è la spirale: immagine ma anche movimento, che allarga, accoglie, ingloba incessantemente. Questo movimento è nutrito dal coinvolgimento di tanti nuovi allievi, di tanti non-scuolini che diventano a loro volta guide, di tanti insegnanti, genitori, spettatori che da questo movimento – da questa forza accogliente – da questa energia si lasciano inglobare, includere nel gioco spiraliforme. La spirale è un'energia accogliente che si spande e coinvolge il pubblico, dispone un incontro fra attori e spettatori, fra chi fa e chi assiste, portando a relazioni importanti o mancando l'incontro, in ogni caso è figura che apre a relazioni inedite fra arte e educazione, facendo transitare la relazione teatrale verso quella pedagogica.

È l'energia dei nuovi allievi che fa allargare la spirale, energia generata dal fare, da un "praticare", da un frequentare il teatro che è fondamentale nella pedagogia teatrale, nella trasmissione dei saperi teatrali, e vede l'importanza dell'attenzione e dell'ascolto, dell'assistere al teatro dal vivo, rinnovandone sempre il suo essere luogo di trasmissione dei saperi. Dice Martinelli:

> "[...] parlo del teatro come il luogo dei saperi trasmissibili. Come abbiamo imparato noi? Osservando Leo e Carmelo, e l'Odin e il Living e Grotowski e Kantor. E prima ancora, da adolescenti, Testori e Strehler. Osservando i maestri vivi, spiandoli in scena, rivedendo più e più volte i loro spettacoli. Dialogando con i maestri morti, immaginandoceli al lavoro, nelle sfide più audaci e nei compromessi con i potenti, assorbendone gli scritti come latte materno. Ma anche facendoci noi stessi maestri, gli uni agli altri, in quella scuola-bottega che è il lavoro quotidiano. Nella disciplina. Nel *nulla dies sine linea*. Nell'errare. Imparando dagli errori. Riflettendo sugli errori. Riflettendo-ci negli errori. Nello star lì, testardi, a contemplare il palco vuoto. Nel rovello per una scena che non funziona. Lode delle prove, lode della pazienza impaziente"[23].

Il richiamo alla scuola-bottega è un potente riferimento alle arti intese come mestieri, come spazi e persone che fanno insieme, trasferiscono le proprie conoscenze, misurano le proprie capacità e abilità, è riferimento a un apprendere che non pretende l'immobilità, il silenzio, la passività, ma le voci, i corpi, l'azione – anche maldestra – che attiva l'officina. Una disciplina fatta di ripetizione, quotidiana fatica, cimento ed esperienza condivisibile.

22. Martinelli M. (2016), *Aristofane a Scampia. Come far amare i classici agli adolescenti con la nonscuola*, Ponte alle Grazie, Milano, 46.
23. Id. (2015), *Farsi luogo. Varco al teatro in 101 movimenti*, Cue Press, Bologna, 25-26.

È così che: "Nei più di venticinque anni di laboratori tenuti nelle parti più disparate del mondo e nelle sue periferie più degradate Martinelli e le sue guide, giovani forze a loro volta fiorite dai laboratori di non-scuola, sono riusciti a far dialogare e a far giocare insieme due universi in apparenza inconciliabili: quello degli adolescenti – che il pensiero giudicante e pregiudicante degli adulti etichetta forse con eccessiva e disarmata disinvoltura come indolenti, pigri, indifferenti, apatici, schiavi del cellulare e di internet, sempre freneticamente 'connessi' – e quello dei classici, da Aristofane a Molière, da Sofocle a Jarry, da Euripide a Boiardo, Ariosto, Shakespeare, Brecht etc"[24]. Non stupisce che questa straordinaria avventura iniziata dalle Albe nel 1991 con un laboratorio a Ravenna su Sofocle, sublimata dall'esperienza di Scampia attraverso Aristofane, sia giunta oggi, in un processo creativo e produttivo in cui l'istanza estetica e quella pedagogica o, più idealmente politica, sono indistinguibili, ovvero il Cantiere Dante[25]. Qui la pedagogia teatrale di Martinelli, si rivolge alla cittadinanza tutta, con una vera e propria "chiamata pubblica" in un progetto ampio e complesso, ancora in corso, che si apre alla società intesa come comunità civile e politica, verso un cammino di condivisione e partecipazione consapevole nel nome della poesia e del nostro maestro e "padre" letterario.

4. Conclusioni

Nel 1995 Luciano Corradini descriveva una situazione in merito al bisogno/valore di identità personale dei giovani che è da tenere a mente ogni volta che si intenda riflettere sulle difficoltà, i desideri e i progetti di vita di chi, generazione dopo generazione, affronta il passaggio verso l'età adulta: "Il bisogno di essere e di farsi riconoscere e apprezzare costituisce uno dei propulsori della difficile elaborazione dell'*identità* personale: l'elaborazione che è uno dei compiti fondamentali del processo di crescita dei giovani. Questa elaborazione chiama in causa momenti di opposizione e di identificazione, di estraneità e di appartenenza, di accettazione e di rifiuto, di contrattazione e di sperimentazione di ruoli. Se si entra in una dialettica negativa, si può arrivare a ritenere di non essere nessuno, o di non essere capiti e apprezzati da nessuno; si può arrivare a rifiutare la propria esistenza, considerandola come sbaglio, come qualcosa che non ha senso"[26].

Ciò che più colpisce in queste parole è l'attenzione e la partecipazione profonda a un atteggiamento che oggi, con sfumature diverse, viene spesso

24. Albanese A., (s.d.) *Aristofane a Scampia e Dante a Nairobi: la pedagogia teatrale di Marco Martinelli ed Ermanna Montanari*, in corso di pubblicazione.
25. Si veda il sito ufficiale della compagnia: www.teatrodellealbe.com.
26. Corradini L. (1995), *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, Edizioni Seam, Roma, 162.

stigmatizzato nei giovani, pretendendo che essi trovino velocemente la loro strada, che crescano in fretta ed elaborino – avendo a disposizione maggiori informazioni, altre professioni, risorse alternative, leggi adeguate e dispositivi tecnologici – la loro identità personale senza contraddizioni, senza ripensamenti, senza perdite di tempo. Di certo l'inasprimento della sensazione di inadeguatezza di fronte al mondo è frutto di un'accelerazione di molte problematiche, di natura politica, economica, sociale ed ecologica, che rendono il mondo, soprattutto agli occhi degli adolescenti, ancora più impenetrabile e ostile di quanto non apparisse venticinque anni fa, ma è anche vero che le questioni dell'orientamento e dell'occupabilità, assieme ad altre questioni riguardanti la progettualità e la qualità della vita di ogni persona, stanno iniziando a essere parte di un dibattito più serio e costruttivo.

Questa proposta vuole offrire degli spunti di riflessione sulle possibilità di conoscenza di sé e dell'altro che può provenire dal laboratorio teatrale. In un momento in cui "le materie letterarie e artistiche sono sotto attacco nelle scuole di tutto il mondo"[27] valutare una presenza strutturata e organica di laboratori teatrali in continuità dal passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università, sostenendoli in maniera interdipartimentale e interdisciplinare, inserendoli soprattutto nei settori delle *hard sciences*, consentirebbe di migliorare le capacità di esprimersi di tutti, sostenendo una formazione più aperta alla diversità e all'alterità, più empatica, inclusiva e democratica. I vantaggi potrebbero essere molti, la realizzabilità è tutta da valutare, con investimenti non solo economici, ma soprattutto di adesione ai programmi formativi, di riconoscimento e di apertura nei confronti di un'idea di università basata sulla relazionalità e sull'interdisciplinarità.

Il laboratorio teatrale accentua, in uno spazio-tempo sottratto alla vita quotidiana e all'invasione dell'informazione – un'informazione che viaggia velocissima su internet e rimbalza sui social –, una dimensione di "sospensione dalla vita diffusa"[28], di ascolto e attenzione nei confronti dell'altro, favorendo l'incontro e il (ri)conoscimento delle persone, per scoprirsi come soggetti di diritti e di attenzione sociale.

Da un punto di vista pedagogico, rinnovare la testimonianza della *non-scuola* di Martinelli, può essere un monito per ricordare che può esistere uno spazio di sospensione, di non produttività, di partecipazione e di condivisione di bellezza, e che sia le scuole, sia le università, dovrebbero porsi in maniera più seria e strutturale la questione della presenza istituzionalizzata del la-

27. Nussbaum M. C., *Non per profitto...*, *op. cit.*, p. 126.

28. "Il teatro, come la formazione, presenta uno spazio-tempo di sospensione dalla vita diffusa che innesca una riflessività attraverso un'azione materiale. Sta qui la forza e specificità della metafora teatrale, poiché tale riflessività si dà nello stesso tempo dell'azione, attraverso l'accesso a un sapere che è del corpo", Cappa F. (2016), *Formazione come teatro*, *op. cit.*, 153.

boratorio teatrale al proprio interno. Individuando delle regole e formando una rete comune, in modo da regolamentare la presenza di laboratori teatrali nelle scuole di ogni ordine e grado, ipotizzandone la presenza anche nelle università. Il laboratorio teatrale nella scuola secondaria di secondo grado in maniera interdisciplinare, e nell'università – in cui può trovare anche una collocazione in uno spazio fisico permanente – può essere considerato una risorsa, un'opportunità di apprendimento e di educazione, uno spazio interdipartimentale che interrompa il calendario delle scadenze imposto dalla didattica, che apra uno spazio di distrazione, di divertimento e anche di disorientamento rispetto il percorso di studi che si sta frequentando. Volto alla conoscenza di sé, all'incontro con l'altro. Uno spazio di apprendimento e di esperienza dell'arte e dei classici, sganciato, e proprio per questo importante, perché sottratto a ogni immediata finalità riconducibile a esami, brevetti, curriculum.

C'è veramente bisogno, per potersi orientare in questo mondo complesso e ipertecnologico, di entrare a piedi nudi in un cerchio magico, lasciando fuori dalla porta cellulari e schermi, indossando così una maschera che ci aiuti a scoprirci agli occhi degli altri, a riconoscerci uguali e diversi dagli altri, a conoscere noi stessi.

Bibliografia

Antonacci F. (2012), *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*, FrancoAngeli, Milano.

Cappa F. (2016), *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina, Milano.

Corradini L. (1995), *Essere scuola. Nel cantiere dell'educazione*, Edizioni SEAM, Roma.

Costantino V. (2015), *Teatro come esperienza pedagogica*, Anicia, Roma.

Martinelli M. (2015), *Farsi luogo. Varco al teatro in 101 movimenti*, Cue Press, Bologna.

Martinelli M. (2016), *Aristofane a Scampia. Come far amare i classici agli adolescenti con la non-scuola*, Ponte alle Grazie, Milano.

Musaio M. (2007), *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, Franco-Angeli, Milano.

Nussbaum M. C. (2011), *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma.

Nussbaum M. C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.

Ragazzi difficili oggi. Rieducazione e orientamento verso il reinserimento sociale

Simonetta Costanzo

Ricercatore di Pedagogia sociale, Università della Calabria

1. La pena come problema giuridico nell'ordinamento italiano

Nel corso dei secoli, il termine "pena" è stato sottoposto ad innumerevoli cambiamenti e stravolgimenti, diventando protagonista delle più svariate teorie e dissertazioni in campo legislativo e sociologico, al punto che, ad oggi, tentare di proporre una definizione esauriente in merito è impresa non facile. Del resto, lo stesso Nietzsche, più di un secolo fa, si esprimeva così: «il concetto di 'pena' non presenta più, in realtà, in uno stato molto tardo della civiltà (per esempio nell'Europa odierna), un unico significato, bensì un'intera sintesi di 'significati'; la precedente storia della pena in generale, la storia della sua utilizzazione ai fini più diversi, finisce per cristallizzarsi in una sorta di unità, che è difficile a risolversi, difficile ad analizzarsi e, occorre sottolinearlo, del tutto impossibile a definirsi»[1]. Una considerazione che coglie appieno la complessità del concetto, il quale non si presta ad essere incasellato ed inquadrato all'interno di una dimensione univoca e standardizzata.

Un'evoluzione storico-sociale che determina il passaggio graduale da una concezione meramente punitiva e crudele delle sanzioni, spettacolarizzate in pubblico ed estremizzate per impedire condotte recidivanti, ad una decisamente più moderata e tendente al recupero sociale del reo. La linea di demarcazione che sancisce, in maniera netta, tale svolta è riscontrabile indubbiamente tra la seconda metà del XVIII secolo e la prima metà del XIX secolo, per via della diffusione del pensiero illuminista, di ideologie prettamente umanitarie, di avvenimenti cruciali dal punto di vista politico-militare ed economico-sociale, quali la Rivoluzione francese, il crollo dell'Ancien Règime e la Rivoluzione industriale. Stravolgimenti che determinano un cambiamento di rotta in materia di diritto, ponendo fine ad un secolare immobilismo ed

1. Nietzsche F., *Genealogia della morale* (1887), vol. VI, tom. II, trad. it., Adelphi, Milano, 1968, p. 279.

instillando nuova linfa vitale nel campo delle riforme inerenti la pena definita, secondo la concezione illuministica, «uno dei tanti strumenti che aiutano a edificare una società giusta e a organizzare istituzioni in grado di migliorare il genere umano»[2]. In primis, l'opera di Cesare Beccaria, *Dei delitti e delle pene*, rivela la totale inutilità delle pene corporali nonché la loro disumanità – «Il fine delle pene non è di tormentare ed affliggere un essere sensibile, né di disfare un delitto già commesso [...] Il fine dunque non è altro che d'impedire il reo dal far nuovi danni ai suoi cittadini, e di rimuovere gli altri dal farne uguali»[3] – a favore di trattamenti carcerari volti alla predeterminazione delle pene, alla non afflizione del reo, attraverso l'abolizione di torture e pena di morte, bensì al suo recupero sociale.

> «*Ma quale pena poteva ottenere lo stesso risultato? Sul frontespizio della terza edizione del trattato, nel 1765, apparve la risposta iconografica a tale dilemma. La giustizia in veste di Minerva esprimeva un gesto di orrore verso il sangue e il boia che le offriva un truculento tributo di teste mozze. Lo sguardo illuminato della giustizia si volgeva altrove, verso un viluppo di strumenti di lavoro, zappe, seghe, martelli, intrecciati e misti a catene e manette. Il lavoro coatto era la risposta. Nasceva così la prima vera teorizzazione del carcere di recupero*»[4].

Dal XVIII secolo in poi, infatti, il principio della pena come punizione viene respinto dal pensiero giuridico illuminista, e con esso tutte le pratiche imperniate sulla crudeltà e la tortura, per decretare come principio cardine quello della pena come rieducazione. Il corpo del criminale da luogo preposto al supplizio diventa materia di analisi, indagando le cause che hanno sortito gli effetti devianti, il vissuto psicologico e ambientale, al fine di decretare la modalità di castigo più adatta, volta a "trattare" e correggere il reo.

2. La pena come problema rieducativo

Per poter comprendere appieno la funzione svolta dalla pena all'interno di un gruppo sociale organizzato, è utile citare le tre teorie fondamentali che la riguardano: la teoria della retribuzione, la teoria della prevenzione generale e quella della prevenzione speciale.

Secondo la teoria retributiva, basata sul concetto di pena come castigo afflittivo e personale, la sanzione penale rappresenta il corrispettivo del male commesso attraverso il reato, quindi in linea con il principio secondo cui al

2. Garland D. (1999), *Pena e società moderna*, Il Saggiatore, Milano, p. 46.
3. Beccaria C. (2003), *Dei delitti e delle pene*, Mondadori, Milano.
4. Gallo E., Vincenzo R. (1983), *Il carcere in Europa. Trattamento e risocializzazione, recupero e annientamento, modelli pedagogici e architettonici nella 'galera europea'*, Bertani, Verona, p. 74.

bene segue il bene e al male segue il male, sarebbe un'esigenza di giustizia a decretare il male della punizione al fine di emendare il male generato dal reato. La retribuzione affonda le sue radici in quel diritto penale liberale sviluppatosi con la diffusione del pensiero illuminista e fondato sui principi di libertà ed uguaglianza dei cittadini, ai quali va assicurata uguaglianza di trattamento anche nel momento coercitivo susseguente al reato.

La seconda teoria, influenzata da dottrine filosofiche di matrice illuminista e da autori quali Beccaria e Feuerbach, è imperniata sul concetto di *prevenzione*, ossia si ricorre alla pena in virtù della sua capacità di prevenire i delitti. In base alla prevenzione "generale", la punizione del colpevole dovrebbe funzionare come deterrente verso gli altri consociati, in quanto la minaccia della pena così come la sua esecuzione determinano, a livello psicologico, una funzione intimidatrice, volta a dissuadere i soggetti a rischio di devianza dal porre in essere comportamenti delittuosi.

> «*Consistendo in un male proporzionato al piacere conseguibile con il reato, la pena agisce psicologicamente come controspinta rispetto al desiderio di procurarsi quel piacere, che costituisce la spinta criminosa. E tale funzione essa svolge sia nel momento in cui è minacciata, sia nel momento in cui è applicata ed eseguita, in quanto perderebbe ogni efficacia intimidatrice per il futuro una pena minacciata ma non effettivamente applicata*»[5].

Il terzo esempio di emenda consiste nella prevenzione "speciale", secondo cui la pena inflitta al reo dovrebbe neutralizzarne la pericolosità e scongiurare azioni recidivanti, al fine di rieducare il criminale e reinserirlo nella collettività. Così facendo, l'aspetto afflittivo della pena lascerebbe il posto a quello correttivo.

In Italia, dal dopoguerra, il principio per cui la pena deve perseguire più di ogni altra cosa il recupero sociale del condannato è diventato l'indirizzo guida: «punire ha come obiettivo principale quello di isolare il deviante dal gruppo sociale, di neutralizzare la sua pericolosità e di riammetterlo nel gruppo solo dopo averlo 'rieducato' all'obbedienza e alla disciplina sociale»[6]. La riforma penitenziaria, avviata dalla legge 26 luglio 1975, n. 354, ha voluto dare attuazione ai principi costituzionali in materia di esecuzione delle pene detentive, ed in particolare al dettato dell'art. 27 c.3 della Costituzione: «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione». In questo senso, l'Amministrazione penitenziaria è investita del compito di promuovere interventi «che devono tendere al reinserimento sociale» (art. 1, ordinamento penitenziario) dei detenuti e degli internati e ad avviare «un processo di modificazione delle condizioni e

5. Mantovani F. (2001), *Diritto penale*, Cedam, Padova.
6. Zolo D. (2001), *Filosofia della pena e istituzioni penitenziarie*, in *Iride* 32, 50.

degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo ad una costruttiva partecipazione sociale» (art. 1, comma 2, regolamento di esecuzione, D.P.R.30 giugno 2000 n. 230). Il complesso di attività, misure ed interventi che concorrono a conseguire l'obiettivo della risocializzazione della persona detenuta prende il nome di trattamento rieducativo. Contrariamente ai dettami presenti nel regolamento penitenziario del 1931, il *trattamento penitenziario* attuale mette in atto una serie di interventi che, in ottemperanza a quelli che sono i diritti dell'uomo, dell'uguaglianza dei cittadini, dell'umanità della pena, tendono ad attenuare gli effetti negativi della detenzione e dell'internamento, promuovendo la crescita personale di ognuno e la propria voglia di voltare pagina.

3. Ragazzi difficili oggi: per una pedagogia del recupero educativo

A sperimentare precocemente la realtà carceraria sono sempre più spesso i "nuovi" ragazzi difficili, di bertoliniana memoria, che popolano la nostra epoca e il nostro tempo, soprattutto durante l'età adolescenziale. Come afferma Galimberti, infatti, "*l'adolescenza non è solo una stagione della vita, ma una modalità ricorsiva della psiche dove i tratti dell'incertezza, l'ansia per il futuro, l'irruzione delle istanze pulsionali, il bisogno di rassicurazione e insieme di libertà si danno talvolta convegno per celebrare, in una stagione, tutte le possibili espressioni in cui può cadenzarsi la vita*"[7].

Passaggio cruciale tra infanzia ed età adulta, tale età è soggetta a profonde trasformazioni dal punto di vista fisico, psichico e sociale, che coinvolgono totalmente il giovane, indirizzandolo verso la costruzione della propria identità, attraverso il distacco dai vecchi legami affettivi. Autonomia e indipendenza sono le parole chiave del conflitto adolescenziale, carico di incertezze, angosce e preoccupazioni che talvolta possono sfociare in situazione di disagio e malessere, poiché ci troviamo di fronte a ragazzi privi di progettualità o di sogni da realizzare, giovani dediti alla trasgressione che rincorrono un piacere immediato ed effimero.

È pur vero che una persona non nasce con la predisposizione innata verso la condotta deviante, ma tra i fattori predisponenti troviamo condizioni ambientali o un contesto familiare già complesso o precario di per sé, in grado di influenzare, notevolmente, il comportamento antisociale, in stretto collegamento con le problematiche del Sé e della costruzione dell'identità.

È necessario, dunque, che il sistema penitenziario aiuti a recuperare un rapporto con la norma e con la società civile, mantenendo l'attenzione alla persona, al suo funzionamento ed alle potenzialità evolutive, mettendo a

7. Galimberti U. (2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.

disposizione strumenti per conoscerla e, possibilmente, promuoverne la crescita personale[8]. Questo al fine sia di prevenire la recidiva, sia di contenere il disagio psichico e ridurre il deterioramento da detenzione. Il lavoro psicologico è caratterizzato da due fasi, la diagnosi psicologica e l'intervento, parti di un unico processo relazionale, volte alla riflessione, all'introspezione, alla revisione critica, all'accettazione della propria colpa, all'elaborazione delle esperienze, passate e presenti, al rinforzo delle parti vitali del sé, dell'autostima, degli aspetti costruttivi e creativi della personalità, al fine di ridurre le parti distruttive e devianti.

In tal senso, è chiaro come, per poter recuperare il giovane autore di reato, sia necessario non solo una proiezione verso il futuro, in vista di un possibile reinserimento sociale, ma piuttosto un ritorno al passato e a tutti quei fattori che hanno condizionato l'agito del soggetto deviante, compromettendo la propria capacità di discernimento. Infatti, senza l'accettazione del proprio vissuto ed il superamento di esso, non potrà esserci un futuro all'insegna della rieducazione. È necessario guardare al passato per poter costruire il futuro: *il significato della rieducazione è essenzialmente quello di essere una trasformazione attiva frutto non tanto di una sistematica negazione del passato quanto di una rinnovata proiezione nel futuro*[9].

La condizione presente di detenuto rappresenta una sorta di spartiacque, tra un passato e un vissuto da spiegare e accettare, e un futuro fatto di rieducazione, in quanto senza capire appieno il vissuto di un soggetto e cercare di superarlo, difficilmente si potrà optare per un trattamento di recupero.

> «*Nessun individuo che abbia assunto un comportamento irregolare, in conseguenza di un limite nella sua capac*ità *di intenzionare il reale, potrà mai comprendere la distorsione e le lacune del suo stile di vita se prima non avrà modificato la sua visione del mondo.* [...] *Sarà, infatti, la trasformazione della sua visione del mondo, avvenuta progressivamente e autonomamente, a permettere una rivisitazione critica del passato, una nuova attribuzione di senso al proprio vissuto e un effettivo suo superamento*»[10].

Ruolo centrale assume la relazione e la valorizzazione della persona, irripetibile nella sua unicità, creando attorno a lei occasioni di trasformazione e opportunità di recupero, senza pregiudizi o preconcetti riguardanti il proprio agito, ma rispettando sempre la sua dignità di uomo. Una relazione che aiuti a ripercorrere e riorganizzare cognitivamente gli eventi che hanno determi-

8. Cfr. Giannelli P. (2007), *Psicologia in carcere: significato, contenuti, potenzialità. Carcere: uno spazio per la persona*, Libreria Ateneo Salesiano.
9. Bertolini P. (1993), Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, la Nuova Italia, Firenze, p. 93.
10. Ibidem.

nato l'agito deviante, innescando un processo verso la consapevolezza di sé e, quindi, verso una presa di coscienza della propria identità. La comprensione della visione del mondo del ragazzo e del suo modus operandi rappresentano l'incipit per riuscire ad interpretare le cause e le ragioni che hanno spinto il soggetto ad agire in modo sbagliato, vagliando altresì quello che è il contesto in cui operano i ragazzi, all'interno del quale è possibile riscontrare i criteri per decodificarli.

Solo così il minore sarà in grado di elaborare criticamente la propria vicenda e lasciarsi alle spalle un vissuto negativo, pronto a ri-progettare il proprio futuro.

Si rende necessaria, dunque, l'attivazione di un programma rieducativo volto al reinserimento sociale, proprio per garantire la certezza e l'efficacia della pena. Infatti, la funzione precipua dell'istituzione penitenziaria non consiste nella mera reclusione del soggetto criminale ma nel concedergli una seconda possibilità, capire le motivazioni che stanno alla base delle sue azioni. Solo così, il reo potrà riscoprire aspetti latenti del proprio vissuto e della propria personalità, interrogandosi sulle proprie scelte e procedere, infine, verso il cambiamento, verso il graduale reinserimento nel tessuto sociale, verso nuove prospettive di vita.

Bibliografia

AA.VV., (2005), *Marginalia. Psicologia di comunità e ricerche di intervento sul disagio*, FrancoAngeli, Milano.

Ackerman W. (1927), *Psicodinamica della vita familiare,* Boringhieri, Torino.

Ardone R. G. (1999), *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico,* Edizioni Unicopli, Milano.

Avanzini B. B. (2002), *Devianza e controllo sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Avanzini B. B. (1998), *Minori, giustizia penale e intervento dei servizi*, FrancoAngeli, Milano.

Balzano G. (2009), *Oltre il disagio giovanile. Strategie di prevenzione e recupero*, FrancoAngeli, Milano.

Beccaria C. (2003), *Dei delitti e delle pene,* Mondadori, Milano.

Bertolini P., Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.

Betti C. (2002), *Adolescenti e Società complessa: proposte d'intervento formativo e didattico*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.

Bonomo M., Di Gennaro G., Breda R. (1997), *Ordinamento penitenziario e misure alternative alla detenzione*, Giuffré, Milano.

Bracalenti R. (a cura di), (1993), *L'adolescenza: gli anni difficili*, Alfredo Guida Editore, Napoli.

Brunetti C., Ziccone M. (2005), *Manuale di diritto penitenziario*, La Tribuna, Piacenza.
Bruno F. (2009), *Pedagogia sociale. Epistemologia, campo e metodologia,* Pensa MultiMedia Editore, Lecce.
Bruno F. (2009), *Temi di pedagogia sociale,* Pensa MultiMedia Editore, Lecce.
Costanzo S. (2006), *I Processi Formativi: Dolore, Disagio, Violenza*, FrancoAngeli, Milano.
Foucault M. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
Galimberti U. (2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
Gallo E., Vincenzo R. (1983), *Il carcere in Europa. Trattamento e risocializzazione, recupero e annientamento, modelli pedagogici e architettonici nella 'galera europea'*, Bertani, Verona.
Garland D. (1999), *Pena e società moderna*, Il Saggiatore, Milano.
Giannelli P. (2007), *Psicologia in carcere: significato, contenuti, potenzialità da: Carcere: uno spazio per la persona*, Libreria Ateneo Salesiano.
Mantovani F. (2001), *Diritto penale*, Cedam, Padova.
Mosconi G. (1998), *Dentro il carcere, oltre la pena*, Cedam, Padova.
Occhionero M. F. (2002), *Disagio sociale e malessere generazionale: dinamiche valoriali tra persistenza e mutamento*, FrancoAngeli, Milano.
Ricci A. (1978), *Il carcere in Italia*, Einaudi, Torino.
Zolo D., *Filosofia della pena e istituzioni penitenziarie*, in *Iride* 32, aprile 2001.

Saluto al Convegno AIDU su "Occupabilità e orientamento. Una idea di università"

Napoli, 19 ottobre 2018

Mariano Crociata

Vescovo di Latina, Presidente della Commissione episcopale
per l'educazione cattolica, la scuola e l'università

Egregio presidente, professore Roberto Cipriani,

il titolo del convegno accende suggestioni storiche e ideali con cui merita misurarsi non solo prima, ma anche allo scopo, di avanzare nella elaborazione di prospettive future. Innanzitutto il binomio occupabilità e orientamento rileva e traduce, in termini adeguati allo spirito e alle esigenze dell'epoca, una dialettica che accompagna non da ora un rapporto come quello che in altri tempi si sarebbe definito tra formazione e professione. La sfida sta nel pensare in forma non alternativa i due termini e quindi nel cercare di ricomporre nell'idea di università la tensione che rischia di tenerli in competizione. La provocazione pertanto riguarda l'idea di università, di quel complesso di docenza, di confronto e di ricerca che dovrebbe ricomporsi, come dice la parola stessa, in un movimento di convergenza verso l'unità del sapere e della persona. Sono, questi, i temi che incrociano la riflessione del convegno.

Due figure di – li chiamerei così – testimoni possono offrire un contributo non marginale rimandando sul nostro presente l'immagine di dibattiti vivi già in altre stagioni dell'università che incontrano i nostri temi restituendo loro profondità storica e ideale.

La prima è quella di John Henry Newman. In una prima fase della sua esperienza egli maturò l'idea della università – che è anche il titolo di una sua opera[1] – come comunità di persone, nella quale l'incontro personale di educatore ed educando è decisivo; il suo compito è la formazione della persona, una vera e propria opera educativa che conduce al perfezionamento dell'intelletto.

Emerge già in questa fase la convinzione che non bisogna confondere l'educazione con l'istruzione o con la preparazione alla professione, poiché

1. Cf. J.H. Newman, *L'Idea di Università definita e illustrata*, in Id., *Scritti sull'Università*, Bompiani, Milano 2008, 1-473.

essa è coltivazione della mente, imparare ad imparare, sapienza. Questa idea di educazione universitaria troverà conferma e sviluppo nella riflessione successiva di Newman. Egli prende sul serio il significato, e con esso l'origine e la storia, della *universitas* come «luogo deputato all'insegnamento del sapere universale»[2]. L'unità del sapere, più che un principio epistemologico astratto, è la condizione dell'attività pedagogica dell'università[3]. «Il sapere sa essere fine a se stesso. La costituzione della mente umana è tale che ogni genere di conoscenza, se è realmente tale, è il proprio premio»[4]. Il compito dell'università è riassunto in quella che Newman chiama «educazione liberale», intesa come cultura dell'intelletto, che ha lo scopo di conseguire «la forza, la saldezza, l'inclusività e la versatilità dell'intelletto, il dominio sulle nostre facoltà, il giudizio istintivamente retto sulle cose che si presentano [...]. Porta [così] la mente alla sua forma più propria»[5].

Newman definisce il risultato della educazione liberale conseguita con la formazione universitaria anche «ampliamento della mente», poiché essa possiede «una visione integrata dell'antico e del nuovo, del passato e del presente, del lontano e del vicino, [...] l'intuizione dell'influenza reciproca di tutto ciò; [...] la conoscenza, non solo delle cose, ma anche delle loro mutue e vere relazioni»[6].

Uno degli aspetti su cui si appunta la polemica di Newman è la confusione tra educazione liberale e istruzione. La preparazione all'esercizio di una professione non è il compito principale dell'educazione universitaria, perché solo una persona che abbia conseguito l'ampliamento della mente o l'eccellenza intellettuale può poi applicarsi a qualsiasi genere di attività nella vita sociale. In questo senso l'educazione universitaria vale per se stessa, non è erudizione e non mira all'utile. Si delinea così una visione del compito dell'università che ruota attorno ai concetti di verità, di unità del sapere, di educazione intellettuale.

Su una analoga lunghezza d'onda intellettuale e spirituale incontriamo la figura di Romano Guardini. Egli si chiede: «Qual è il significato ultimo dell'università?». E la sua risposta è: «Conoscere la verità, precisamente per se stessa!»[7]. Verità per se stessa e dignità della persona sono intrecciate intimamente. La verità, infatti, rende l'uomo se stesso.

Guardini mette al centro dell'impegno universitario la ricerca, come una esigenza ed un atteggiamento che devono qualificare sempre chi si rapporta

2. M. Marchetto, *Monografia introduttiva*, *ib.*, CXXVIII.
3. Cf. J.H. Newman, *L'Idea di Università*, *ib.*, 9.
4. *Ib.*, 221.
5. *Ib.*, 21.
6. *Ib.*, 279.
7. R. Guardini, *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Brescia 1999, 24; anche 40.

alla verità. Questa priorità della ricerca lo porta a cogliere, tra formazione professionale e ricerca della verità, addirittura un conflitto, che tocca non solo l'essenza dell'università ma anche la situazione intellettuale dello studente[8]. Dalla forza della verità e dal valore della conoscenza per se stessa emerge e si lascia plasmare l'atteggiamento con cui accostarsi ad essa, ovvero con passione e metodo. «Il sapere, che l'università trasmette, dovrebbe poggiare su quella forza dell'interrogarsi e su quella serietà della responsabilità culturale, che distinguono la scienza dal dilettantismo»[9]. La domanda nasce dal cuore stesso dell'esistenza, da un mondo che non è «muta presenza», ma realtà che esige di essere conosciuta. «Tutto ciò che esiste è una forma dotata di senso e, come tale, esso ha potenza», una potenza intellettuale, originaria, propria del senso o del significato, che si esercita sullo spirito umano e «che si pone come quell'elemento ultimo, che non può essere risolto ulteriormente». Esso suscita la meraviglia che «si rivolge alle essenze e al loro contenuto significante», dotate di un carattere incondizionato, richiamo ad una «contemplazione che è, insieme, un essere afferrati e un afferrare»[10].

Guardini si sente spinto a misurarsi con il nichilismo come la minaccia che incombe sull'università e sull'uomo quando perdono di vista la verità quale perno della loro identità. L'alternativa cui mette di fronte l'università è tra volontà di potenza e volontà di verità[11]. Perciò egli considera il totalitarismo – ricordiamo che egli scrive negli anni del secondo dopoguerra – e ogni forma di violenza come l'effetto necessario della perdita della capacità di affermazione intellettuale, e quindi di relazione alla verità, e di presa di posizione di fronte alla realtà. È impressionante la lucidità con cui egli lega il destino individuale e sociale con il rapporto alla verità; perciò attribuisce una grande responsabilità a quanti frequentano l'università. Essa ha il compito di sviluppare una attività culturale, la cui intenzione è rendere capaci di prendere «posizione dentro la realtà»[12]. Rimane decisiva, infatti, «nel singolo la volontà dell'incondizionato. Senza la forza di dire sì o no non c'è alcuna libertà. La tirannia dello Stato e la debolezza del nucleo della persona sono due facce della medesima realtà»[13].

La temperie culturale permette a Guardini di cogliere la portata storica del compito intellettuale di chi opera nell'università. Non c'è spazio per un ingenuo ottimismo, perché il divenire storico non è un semplice avanzamento verso il meglio; al contrario, il falso ottimismo «rappresenta il più grosso

8. Cf. *ib.*, 39.
9. *Ib.*, 36-37.
10. *Ib.*, 41.
11. Cf. *ib.*, 81-82.
12. *Ib.*, 57.
13. *Ib.*, 56.

ostacolo per fare quel passo entro la serietà che è richiesto per avere la situazione realmente sotto controllo»[14]. E il passo entro la serietà prende un nome preciso: ascesi. Essa «non è niente altro che autodisciplina, rinuncia a qualcosa di desiderato, per ottenere qualcosa di più grande; essa circoscrive una parziale conquista, perché si sviluppi il tutto; nell'economia del proprio essere potenzia le forze della penetrazione intellettuale, della libertà e della responsabilità, contro quelle dell'istinto e della pigrizia»[15]. Senza ascesi non c'è indipendenza né capacità di dare forma. «In effetti non si tratta semplicemente di un compito teoretico, ma anche, e soprattutto, di un compito pedagogico: quello di formare una coscienza viva dell'esistenza dell'uomo; un'attenzione alle ripercussioni reciproche che giocano in lui; una viva responsabilità davanti al caos interiore, che emerge in modo sempre più inquietante; un'autentica ansia e cura per l'uomo e per la sua opera»[16].

Sono suggestioni di rara potenza intellettuale e spirituale, che rispecchiano contesti lontani e linguaggi desueti, ma capaci di riportarci all'essenziale e di rendere i nostri sforzi di comprensione adeguati all'oggetto, la missione dell'università e le prospettive di chi in essa opera e studia. Con questi auspici rivolgo a tutti l'augurio di una felice riuscita del convegno.

14. *Ib.*, 59.
15. *Ib.*, 66.
16. *Ib.*, 69.

La formazione alla Costituzione per il futuro della democrazia

Gian Candido De Martin

Professore emerito di Diritto pubblico della LUISS "G. Carli", Roma

Una premessa

Il punto di partenza per questa riflessione è costituito dalla considerazione del nesso stretto tra democrazia e Costituzione: democrazia intesa come potere del popolo, mentre la Costituzione è il documento solenne che definisce i diritti e doveri delle persone e le regole di esercizio del potere, cioè le forme e i limiti della sovranità popolare, come chiarisce l'articolo 1 della Costituzione, dopo aver sancito che l'Italia è una Repubblica democratica. Ma va subito precisato che il popolo non è da intendere come un'entità astratta, monolitica, che potrebbe oltretutto facilmente degenerare in populismo, bensì come la sintesi di una realtà composita, costituita dalle varie comunità territoriali e sociali e dai tanti mondi vitali che animano il tessuto della società, unificata dalla comune appartenenza di tutte le sue componenti ad un unico sistema istituzionale nazionale, come ben aveva sottolineato il popolarismo sturziano nella sua lucida ricostruzione del senso profondo della base personale dello Stato. Perciò, quando parliamo di forme e limiti della sovranità popolare, abbiamo naturalmente di fronte l'esigenza di considerare il potere pubblico statale non come una sede unica e indivisibile, ma piuttosto come una realtà policentrica, in cui il potere è ripartito tra una pluralità di organi e soggetti di vario ruolo e livello, con vari pesi e contrappesi anche nella formazione dell'indirizzo politico, cui si devono sommare una serie di meccanismi di partecipazione e di garanzia, finalizzati da un lato a favorire un ruolo attivo dei cittadini, singoli o associati, e dall'altro ad evitare abusi di potere.

1. L'ABC della democrazia

Se per democrazia intendiamo la base e gli strumenti per la convivenza pacifica e la cura corresponsabile del bene comune, possiamo sottolineare in estrema sintesi che la democrazia implica anzitutto effettive garanzie di libertà e di pluralismo delle opinioni politiche, diritti riconosciuti e doveri

sociali, finalizzati ad obiettivi di giustizia e di eguaglianza sostanziale, che debbono mettere ciascuno in condizione di esplicare la propria personalità.

Se poi ci chiediamo quali siano i luoghi dove normalmente si realizza e si sviluppa la democrazia, dobbiamo mettere a fuoco da un lato le sedi istituzionali con organi che rappresentano le comunità territoriali di vario livello che costituiscono la Repubblica (comuni, province, città metropolitane, regioni e stato), dall'altro gli strumenti sociali maggiormente collegati alla partecipazione politica (pensiamo ai partiti, ai movimenti e ai gruppi organizzati per la partecipazione dei cittadini alla vita pubblica) Quindi da questo punto di vista è certo importante considerare il ruolo degli organi nazionali più rilevanti, a cominciare dal Parlamento (col suo potere legislativo) e dal Governo (col suo potere di indirizzo politico), ma non si può certo perdere di vista il ruolo significativo che è riservato dalla Costituzione alle comunità locali e regionali, in cui si realizza più agevolmente il rapporto tra singole persone, gruppi sociali e imprese con le istituzioni di governo del territorio.

Altro punto essenziale da tener presente è ovviamente quello che riguarda le modalità con cui si discute e si prendono decisioni in un sistema democratico. Da questo punto di vista acquistano rilievo specifico le dinamiche procedurali che governano la vita di una democrazia, in cui da un lato hanno importanza i sistemi elettorali (di tipo proporzionale o maggioritario o misto) preordinati alla diretta partecipazione al voto dei cittadini, dall'altro va evidenziato il rapporto tra il principio di maggioranza (i più decidono per tutti, a parte i vari modi di conteggiare la maggioranza) e il ruolo della minoranza, che si oppone e finisce per soccombere, ma svolge una funzione cruciale nello stimolare il dibattito e il confronto tra le possibili soluzioni, esercitando altresì un controllo critico sulla maggioranza, nella prospettiva di avere a sua volta in futuro un consenso maggioritario. Rispetto a queste dinamiche acquistano rilievo non trascurabile anche le regole che cercano per un verso di impedire forme di dittatura della maggioranza, così come per altro verso una trasformazione dell'opposizione in forme di ostruzionismo paralizzante delle decisioni.

Altro principio essenziale di un sistema democratico, almeno secondo una visione aperta e liberale del confronto politico, è quello fondato sulla scelta di rappresentanti che devono poter esercitare il proprio ruolo con un mandato libero, cioè non vincolato strettamente alla volontà di partito o di chi li ha designati, ma con la libertà di poter scegliere nelle singole circostanze in base ad una propria valutazione del bene comune possibile in una determinata situazione. Rispetto a questa impostazione della rappresentanza politica, acquistano ovviamente significato alcuni bilanciamenti, costituiti sia dagli spazi di partecipazione previsti per consentire ai cittadini di far valere il proprio punto di vista, sia dalle forme di democrazia diretta che dovrebbero integrare

quella rappresentativa consentendo, in taluni casi, un ruolo diretto dei cittadini elettori in alcune decisioni (referendum, iniziative legislative popolari, petizioni). In tal senso è appena il caso di aggiungere che è ovviamente del tutto impensabile oggi, pur disponendo di risorse telematiche che potenzialmente potrebbero consentire di verificare rapidamente il grado di consenso o di *like* per una determinata decisione, immaginare e organizzare un sistema interamente fondato sulla democrazia diretta (che qualcuno chiamerebbe la democrazia immediata), data la complessità delle decisioni da assumere nelle società contemporanee e la necessità di competenze tecniche e di effettivi confronti e mediazioni, che i social non potrebbero certo assicurare.

Va poi sottolineata, per altro verso, la fragilità della democrazia, la quale non è un'opzione di organizzazione del potere che dia luogo ad un assetto definitivo e stabile, impermeabile alle trasformazioni sociali e culturali. Anzi corre sempre il rischio di involuzioni o di degenerazioni o di crisi di effettiva partecipazione, con spazi all'antipolitica da un lato oppure, dall'altro, a derive centralistiche, a forme di concentrazione o personalizzazione o verticalizzazione del potere politico, senza mediazioni o con una sostanziale emarginazione di partiti, sindacati e altre forme di partecipazione sociale, a parte il rischio di scarsa valorizzazione o responsabilizzazione delle élite amministrative e tecniche, in possesso di conoscenze utili per le scelte democratiche. In questa prospettiva è evidente anche l'importanza cruciale dei mezzi di informazione pubblica e la necessità di regole che garantiscano realmente la disponibilità di conoscenze scientifiche, il pluralismo delle opinioni e un libero confronto politico: di qui la questione, assai delicata, della disciplina e gestione della comunicazione pubblica attraverso sia i media tradizionali (giornali e tv), ma anche tenendo conto delle nuove potenzialità della rete e dei social, che certamente ampliano le possibilità di informazione, specie per i giovani, ma al tempo stesso rischiano di ridurre la comunicazione politica a slogan, precludendo il dialogo e l'approfondimento, che sono alla base del discernimento, con un isolamento di fatto che spesso si abbina a quello che è stato chiamato il narcisismo individualistico. Si pone, in altre parole, sempre più un problema serio di cultura politica democratica, perché la democrazia – che implica comunque la fatica di un impegno serio, costante e responsabile – ha bisogno vitale di un'informazione attendibile, al riparo dal rischio di *fake news* o di eccessive semplificazioni.

In sostanza, si pone sempre più l'esigenza di una democrazia educata, fondata più su ragioni che su emozioni, al riparo quindi dai populismi e dalle tentazioni leaderistiche, con partiti trasformati in piedistalli dei leader e cittadini che finiscono per essere chiamati solo ad approvare, non a contribuire alle scelte. Di qui appunto la necessità di richiamare, oltre all'importanza di una preparazione a svolgere il ruolo di cittadino consapevole, anche la fatica del dialogo e del discernimento, che sono essenziali per una cultura matu-

ra della partecipazione democratica e della cittadinanza attiva, in modo da evitare che prenda il sopravvento la cultura dell'immagine, del qui e ora e dell'io, invece che del noi.

2. La Costituzione come scuola di legalità e bussola per vita democratica

In questa prospettiva di una cittadinanza democratica educata e matura, si percepisce facilmente il valore cruciale della Costituzione come stabile quadro di riferimento e di orientamento per la vita democratica. In primo luogo la Costituzione offre una cornice essenziale di principi e regole fondamentali comuni a tutti i cittadini, è un patto condiviso che certamente richiede però un impegno costante per essere mantenuto e fatto vivere, fermo restando che permane anche un problema di reale attuazione di molte delle previsioni contenute nella Costituzione: spesso, infatti, si tratta di affermazioni di principio, che richiedono poi un impegno permanente sia del legislatore per concretarle, sia delle istituzioni e dei cittadini nel rispettarle nella vita di tutti i giorni (pensiamo, ad esempio, a talune previsioni in materia di supporto alle famiglie o a quanto prefigurato per partiti e sindacati o al capitolo fondamentale del decentramento delle funzioni pubbliche, in gran parte da realizzare per dar vita ad autonomie responsabili e avvicinare le istituzioni ai cittadini).

In ordine ai contenuti salienti della Costituzione - senza qui poter naturalmente dettagliare - va sottolineato anzitutto il significato e la portata generale delle prime dodici norme, che sanciscono in particolare il quadro di garanzie di principi in materia di diritti inviolabili delle persone e delle formazioni sociali, così come di riconoscimento e valorizzazione delle autonomie, senza peraltro perdere di vista il principio di unità e indivisibilità della Repubblica. Di qui anche l'accento sul principio di solidarietà e di perequazione, in base al quale vanno perseguiti obiettivi di riequilibrio per le zone più svantaggiate del Paese e un'eguaglianza non solo formale tra i cittadini, che si fondi il più possibile su pari opportunità. D'altra parte, riguardano tutti i cittadini anche le norme sui doveri e sulle responsabilità personali, ivi comprese quelle che sono a fondamento dell'esigenza di legalità nei rapporti pubblici, in cui acquista un particolare rilievo la norma che sancisce il dovere di tutti di essere fedeli alla Repubblica e di osservarne la Costituzione e le leggi, a partire dai cittadini a cui sono affidate funzioni pubbliche, che devono essere adempiute con disciplina ed onore.

Vi è poi da richiamare l''importanza di una organizzazione del potere pubblico coerente con il principio della sussidiarietà, sia verticale che orizzontale, in base al quale per un verso vanno promosse e valorizzate il più possibile le funzioni delle istituzioni esponenziali di comunità territoriali più prossime ai cittadini, a partire dai comuni, dando per altro verso spazio in modo concreto

anche a quanto previsto espressamente nell'articolo 118, laddove si sottolinea che tutte le istituzioni pubbliche devono favorire - in chiave appunto orizzontale - l'autonomia dei cittadini singoli e associati per lo svolgimento di attività di interesse generale, così aprendo ad un ruolo significativo anche delle organizzazioni di volontariato sociale e del cosiddetto Terzo settore.

Sono, altresì, da menzionare le norme altrettanto importanti e lungimiranti - specialmente in un'epoca in cui sono sempre più evidenti le interdipendenze sovranazionali, se non talora planetarie (basti pensare all'ambiente e al clima) - che aprono ad un rapporto collaborativo con altri Stati e organizzazioni internazionali, limitando espressamente la sovranità statuale a beneficio di obiettivi di convivenza pacifica e di reciproco riconoscimento: in tal senso creando i presupposti indispensabili anche per la prospettiva dell'Unione europea, che costituisce ormai da decenni lo scenario in cui realizzare un'effettiva integrazione tra i popoli del vecchio Continente. Si può aggiungere che - in questo orizzonte sovranazionale - la Costituzione ha già dal 1948 prefigurato il valore anche per gli italiani di documenti e Carte solenni che, a vario titolo, hanno contrassegnato la storia dei rapporti internazionali dei decenni successivi, a partire dalla Dichiarazione universale dei diritti umani fino alla Carta europea dell'autonomia locale del 1985 e al Trattato di Lisbona del 2004 per l'Unione europea.

In sostanza, la Costituzione rappresenta una scuola di legalità e un punto di riferimento imprescindibile come presupposto di una reale cittadinanza democratica e di una possibile partecipazione effettiva alle dinamiche nella vita pubblica, sia nell'ordine interno che internazionale. Di conseguenza dovrebbe essere un effettivo patrimonio personale di tutti i cittadini, che dovrebbero conoscerla e farla conoscere: con un plauso alle iniziative di quei comuni o di quelle scuole che consegnano il testo della Carta costituzionale ai diciottenni, in modo che possano iniziare la loro vita democratica con piena consapevolezza dei principi e delle regole istituzionali comuni. A maggior ragione per il fatto che, pur avendo già settant'anni, la Costituzione repubblicana non è vecchia o superata, ma conserva piena vitalità ed attualità, seppure con qualche avvertenza sul linguaggio talora datato (ad esempio laddove, all'art. 9, si legge che la Repubblica tutela il paesaggio, mentre oggi si farebbe riferimento, in modo oltretutto più onnicomprensivo, alla tutela dell'ambiente) e su qualche esigenza di manutenzione o aggiornamento o integrazione su punti specifici, specie nella parte sull'organizzazione del potere, ma non sull'impianto generale.

3. L'esigenza di una formazione istituzionale alla Costituzione

Una democrazia educata alla Costituzione potrebbe essere la sintesi di quanto fin qui considerato: ma come, in quali luoghi istituzionali aperti a tutti, affinché sia garantita una cultura costituzionale di base a tutti i cittadini, aldilà

delle opportunità di formazione e di sensibilizzazione nei contesti familiari o in sedi associative privato-sociali liberamente frequentate? Ovviamente va considerato anzitutto il ruolo possibile - anzi indispensabile - della scuola, sia quella dell'obbligo che quella superiore, pensando ad un vero e proprio insegnamento curriculare, con le opportune verifiche conclusive, impartito o coordinato da docenti specificamente qualificati. C'è bisogno di un deciso passo avanti sia rispetto alla pur significativa esperienza dell'educazione civica introdotta per qualche tempo alla fine degli anni '50 nella formazione scolastica su iniziativa dell'on. Moro, sia rispetto all'erratico insegnamento di Cittadinanza e Costituzione realizzato in molte scuole – talora con ottimi risultati – negli ultimi due decenni ad opera di docenti volenterosi e benemeriti, spesso supportati dai dirigenti scolastici, ma comunque senza uno spazio didattico proprio e garantito.

L'obiettivo didattico non dovrebbe certo mirare ad un indottrinamento, ma sostanzialmente essere quello di offrire una conoscenza adeguata - modulata ovviamente a seconda dei livelli scolastici - sul contesto della vita pubblica del Paese e sulle dinamiche della democrazia, in modo da abituare i giovani, fin da piccoli, a sapere dove vivono, con quali regole fondamentali di relazione e di dialogo con gli altri, con quali diritti e doveri principali. Nella formazione di questa cultura istituzionale dovrebbero certamente aver posto, aldilà di qualche fase d'aula frontale, soprattutto momenti di riflessione legati a testimonianze di responsabili istituzionali o di figure meritevoli a vario titolo di attenzione (per cultura o esperienze significative), nonché visite alle sedi più rappresentative delle istituzioni pubbliche, a cominciare da quelle comunali o di rilevante interesse locale. Non mi soffermo qui oltre sui contenuti e sul profili disciplinari di questo insegnamento - di per sé interdisciplinare, anche se maggiormente collegabile alle discipline storiche e giuridiche - sulla cui ragion d'essere vi sono, d'altronde, studi e proposte particolarmente qualificate, a partire da quelle formulate oltre un decennio fa dalla Commissione Corradini, da cui sono in certo modo scaturite anche alcune iniziative legislative parlamentari nella scorsa e nella attuale legislatura. È urgente prendere decisioni operative in materia, ad opera di Parlamento e Governo, trovando uno spazio adeguato nella programmazione didattica dei vari ordini e gradi di scuole e stimolando, nel contempo, percorsi di formazione mirata e di aggiornamento per i docenti coinvolti.

A parte il ruolo cruciale essenziale della scuola ci sono anche altre opportunità che possono contribuire a diffondere una cultura costituzionale e della convivenza civile e democratica di base. Si può pensare all'importanza ad esempio del servizio civile, anche volontario, che può offrire ai giovani un'esperienza certo significativa sulla realtà sociale in vari campi e sul senso di un impegno civile. Vi sono, inoltre, specie in talune parti del nostro Paese, opportunità assai positive di impegno nel campo della protezione civile o

dei vigili del fuoco volontari. Ecco, questa sensibilità e questa cultura delle comuni esigenze nella convivenza civile mi pare effettivamente possano contribuire a far crescere cittadini consapevoli delle responsabilità di ciascuno nella convivenza sociale. Aggiungo poi un'ulteriore spazio disponibile per la formazione dei giovani alla cittadinanza attiva: mi riferisco alla possibilità di dar vita nei contesti locali a quelli che si chiamano i Consigli comunali dei ragazzi, una opportunità prevista addirittura da una legge degli anni 90 che è stata sperimentata in molte realtà comunali, dando vita a organi formati da studenti scelti dagli studenti che provano a gestire piccole responsabilità di comune interesse, in collaborazione con le istituzioni comunali (ho avuto modo di verificare di recente come questo tipo di esperienza faccia maturare una coscienza dei valori sociali e civili anche in giovanissimi studenti, dagli 11 ai 14 anni, che hanno saputo animare un incontro a Lozzo di Cadore sui principi fondamentali della Costituzione, ponendo e interloquendo con domande intelligenti e curiose). Aggiungo infine anche un riferimento allo spazio offerto dal "dibattito pubblico", con questo menzionando quanto previsto da un decreto del 2018, che prevede la possibilità di dar vita ad un dibattito pubblico su progetti alternativi di opere pubbliche, chiamando quindi i cittadini di un dato territorio interessato a orientare le scelte di chi ha la responsabilità istituzionale di prendere le decisioni in materia di opere pubbliche.

A voler concludere queste considerazioni si può sostanzialmente dire che, a 70 anni dalla entrata in vigore della Costituzione, tuttora valida i suoi assi portanti, si deve finalmente prendere sul serio la questione della formazione istituzionale, anzitutto scolastica, a Cittadinanza e Costituzione: per dare un'anima e un futuro alla democrazia, con cittadini delle nuove generazioni informati e formati, in grado di contribuire ad una migliore qualità della politica e alla difesa del sistema democratico. Ovviamente senza escludere - anzi auspicando - altre libere iniziative in materia da parte di partiti, movimenti, associazioni e fondazioni interessate a migliorare la cultura costituzionale alla democrazia.

Bibliografia

Corradini L., Mari G., (a cura di) (2019), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano.

L'Università, uno spazio esistenziale per crescere

Ernesto Diaco

Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della CEI

Cari amici, per prima cosa voglio sottolineare il contesto che stiamo vivendo in questi giorni e in cui si colloca il vostro convegno nazionale. Mi riferisco alla canonizzazione di Paolo VI e di mons. Oscar Arnulfo Romero, le cui figure saranno ricordate nel corso dell'incontro e, soprattutto, al Sinodo dei Vescovi in corso in questi giorni in Vaticano su "*I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*".

Nell'Instrumentum laboris (IL) che guida il lavoro dei padri sinodali, ci sono diversi riferimenti all'Università. Essa viene riconosciuta come "uno spazio esistenziale che la società mette a disposizione della loro crescita intellettuale e umana" (IL, 19). Un'attenzione particolare è dedicata all'accompagnamento dei giovani nella scuola e nell'Università: "Prima che un compito di alcune figure specifiche – si afferma – è un atteggiamento pedagogico di fondo e una mentalità che permea l'intera comunità educante" (IL, 127). Anche queste sono parole che offrono un contributo al vostro proposito di disegnare "un'idea di Università", come attesta il titolo del convegno odierno.

C'è poi un invito forte a "collocare le competenze tecniche e scientifiche in una prospettiva integrale, il cui orizzonte di riferimento è la 'cultura ecologica' (cfr. *Laudato Si'*, 111-IL, 147). L'idea di Università che emerge – non tanto in senso istituzionale ma come spazio in cui giovani e adulti si incontrano e si confrontano con la cultura, la scienza e la tecnica – è quella di un luogo in cui sia possibile coniugare intelletto e desiderio, ragione e affettività; in cui formare persone capaci di affrontare la complessità del mondo contemporaneo e di dialogare con la diversità; una trama di relazioni che aiutino i giovani a integrare la dimensione spirituale nello studio e nell'impegno culturale, rendendoli così capaci di discernere non solo traiettorie personali di senso, ma percorsi di bene comune per la società di cui sono parte.

Sono sfide molto impegnative, che ci riguardano tutti. E ci portano su un piano che supera la contrapposizione tra un'Università funzionale all'ingresso nel mondo del lavoro e un'Accademia incentrata sulla formazione del pensiero critico e della capacità di giudizio. Chi esce dall'Università deve poter essere competente e libero, con una preparazione di qualità e un'umanità ricca, fornito di una cultura professionale adeguata alle nuove sfide e insieme dotata di

radici profonde e robuste. Tutto ciò riguarda da vicino i *temi dell'orientamento e dell'occupabilità* di cui si parlerà oggi. Le cifre diffuse dall'Istat ci dicono che la corrispondenza tra università e lavoro è ancora assai difficile. Ad esempio, è ampia la fetta di giovani "over-educated", ossia in possesso di un titolo di studio più elevato rispetto a quello richiesto per svolgere il lavoro che essi attualmente svolgono. Si tratta del 28% dei laureati fra i 25 e i 34 anni. È lo specchio di un sistema formativo che non orienta i giovani ed è lento nel rispondere ai cambiamenti. È partecipe di una crisi culturale e di senso che continua ad affliggere il nostro Paese.

Proprio le figure a cui oggi ci riferiremo (Paolo VI, Aldo Moro, mons. Romero) ci confermano che è possibile – e affascinante – fare Università in un modo diverso, con uno scopo profondo, una visione alta, quel "nuovo umanesimo" auspicato da molti, anche in contesti molto diversi dai nostri, e la capacità – sono parole di Paolo VI alla FUCI (6 dicembre 1966) – di "conservare quel retto senso del vero e del bene, su cui si fonda la vita morale e da cui la coscienza tra energie per riparare, per rimediare, per riformare. Ma non cediamo a quella facile tendenza negatrice, che ci fa nemici sistematici del tempo e del mondo in cui Dio ci ha destinati a vivere e ad operare. Sappiamo vedere il bene. Sappiamo scoprirlo. Sappiamo confortarlo. Sappiamo crearlo".

Bibliografia

Peyron L. (2016), *Per una pastorale universitaria. Chiesa - Università - Territorio*, Elledici, Torino.

Sala R. (2017), Uno spazio pastorale aperto ed entusiasmante. Note di pastorale universitaria a partire dal prossimo Sinodo, in: *Note di pastorale giovanile*, 6, 2-6.

Sinodo dei Vescovi – XV Assemblea Generale Ordinaria (2018), *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Instrumentum Laboris*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.

Tumminelli A. (2018), *Lo studio. Un esercizio spirituale*, Edizioni Dehoniane, Bologna.

Occupabilità, orientamento, università, futuro del lavoro

Antonio La Spina

Professore ordinario in Sociologia giuridica, della devianza e mutamento sociale,
Università LUISS "Guido Carli" in Roma

Introduzione[1]

Può capitare che chi si è laureato in un certo ambito si trovi a fare un lavoro non in sintonia con il settore nel quale ha svolto i suoi studi universitari. Ciò può essere il frutto di una scelta deliberata. Pensiamo, ad esempio, al caso di chi ha già un lavoro, o comunque una rendita, e si è iscritto all'università per coltivare un interesse soprattutto culturale. Oppure a chi, pur essendo riuscito a conseguire una certa laurea, si dimostra poi nei fatti inadatto a svolgere attività coerenti con il suo titolo di studio, e infine si rivolge altrove. Se tuttavia il mancato allineamento tra percorso universitario e prospettiva occupazionale diventa sistematico e massiccio, non è più una questione da vedere per caso, bensì un problema strutturale.

Com'è noto, ciò è quanto avviene in Italia, dove peraltro si verifica anche un disallineamento differente e anzi di segno inverso al primo. Alcuni operatori economici cercano certe figure qualificate (spesso, anche se non sempre, negli ambiti tecnologici e delle scienze naturali), ma non le trovano. Contribuire ad evitare sia il *mismatch* del primo tipo sia quello del secondo tipo è un compito peculiare dell'orientamento: tanto quello pre-universitario, quanto quello per il lavoro. In un'ottica sistemica, infatti, la sua funzione primaria - oltre a quella di attirare iscritti verso i vari corsi di studio - è quella di far incontrare le preferenze dei discenti con le proposte formative. D'altro canto, chi punta a laurearsi lo fa spesso – anche se non sempre – in vista di un'occupazione. Ecco dunque che l'orientamento può mediare tra la domanda da parte dei potenziali datori di lavoro di prestazioni qualificate e la relativa offerta, fornendo appropriatamente tutte le informazioni neces-

1. Il presente testo riproduce, con qualche integrazione, una relazione tenuta dallo scrivente al convegno AIDU "Occupabilità e orientamento. Una idea di università", Napoli, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, 19 ottobre 2018.

sarie alle varie categorie di soggetti interessati. Quando si assiste al suddetto duplice *mismatch*, sarà bene chiedersi se non vi sia qualcosa che non va anche nell'orientamento.

Dopo qualche ragguaglio sul caso italiano (§ 2) prospetto una possibile linea di intervento attraverso una forma di regolazione indipendente volta a superare l'asimmetria informativa che caratterizza il settore (§ 3). Prescindendo dalla specifica situazione nazionale, il tema del rapporto tra orientamento e occupabilità va inserito nel più vasto scenario delle trasformazioni riguardanti la produzione, il lavoro, le competenze obsolescenti e quelle oggi richieste, la capacità delle istituzioni formative di misurarsi con tali sfide (§ 4). Si tratta di sviluppi che certamente mettono in crisi certi modi più tradizionali di intendere l'istruzione superiore, ma al contempo dischiudono nuove e vastissime opportunità per chi saprà coglierle (§ 5).

1. Il mancato allineamento

L'Italia ha relativamente pochi laureati rispetto alla sua popolazione. Nonostante ciò, una notevole quantità di essi (proveniente dai corsi di studio cosiddetti deboli, ma non soltanto) ha difficoltà a trovare un'occupazione, o la trova in posizioni non coerenti con il proprio titolo di studio (Caroleo e Pastore 2013a, 354, 368-9, 371-4; 2013b). Il che avviene peraltro nonostante un forte calo demografico, che va riducendo le coorti dei più giovani. Ancora, moltissimi laureati emigrano o vorrebbero farlo. Com'è noto, poi, coloro che trovano un lavoro in Italia tendono – anche quando questo è allineato con la laurea conseguita – a essere pagati di meno, a parità di condizioni, rispetto ad altri paesi europei. Infine, vi è anche una disparità di genere, peraltro a propria volta "disallineata" rispetto al rendimento universitario delle studentesse (Almalaurea 2019, 77, 122-4, 157, 199-200)[2].

2. Croce e Ghignoni (2015, 25) esaminano la "mobilità spaziale" in base all'assunto che "gran parte … dei lavoratori" si riferisce al mercato "locale". Di Castro, Ferri e Ricci (2017, 90) mirano a "stimare la probabilità che un giovane italiano possa trovarsi in una condizione di *overeducation*". Nel Country Focus per la direzione generale per gli affari economici e finanziari della Commissione UE Montanari, Pinelli e Torre (2015, 1, 4-7), a partire da dati Excelsior, parlano sia della "generale carenza di candidati" che secondo le imprese sentite riguarda circa "il 20% delle posizioni scoperte che richiedevano un'istruzione terziaria", sia anche di una "mancanza di capacità ed esperienze adeguate". Monti e Pellizzari (2017, 6-8), oltre a soffermarsi analiticamente su *mismatch*, "*over-skilling*" e "*under-skilling*", suggeriscono che le difficoltà di reperimento possano anche essere dovute alla riluttanza di alcuni datori a riconoscere "salari" adeguati, specie quando si tratta di "condizioni di lavoro poco desiderabili". Sulle preoccupanti tendenze demografiche italiane cfr. Caltabiano e Rosina (2018). Sull'orientamento cfr. Mesa e Triani (2018). Sulle *soft skills* Poy, Rosina e Sironi (2018).

L'Istat (2019 pp. 136-7, 203-5) afferma che tra il 2008 e il 2017 da "Campania, Puglia, Sicilia e Calabria" sono andati via "oltre 282 mila giovani, l'80 per cento dei quali con un livello di istruzione medio-alto[3] ... D'altro canto si assiste al paradosso che vede le imprese lamentare difficoltà nel reperire forza lavoro qualificata". Vi è "scollamento ... fra le competenze richieste dalla domanda di lavoro e quelle acquisite nei percorsi di istruzione" ed emerge "la debolezza delle istituzioni deputate ... all'orientamento dei giovani nel momento della scelta dei percorsi di istruzione". Ancora, "nel 2018 il collettivo dei giovani laureati occupati presenta un *mismatch* pari al 42,1 per cento ... È forte l'associazione con l'area disciplinare degli studi universitari ... nel 2018 la quota di laureati 20-34enni interessati ... risulta massima con lauree ad indirizzo socio-economico e giuridico (54,4 per cento); segue l'area umanistica e dei servizi ... (47,7 per cento) ... [il] 34,5 per cento ... per le ... discipline scientifiche STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) e a uno su cinque per ... l'area ... della salute".

Secondo l'OCSE "quanto più le *qualificazioni* divergono dalle *abilità* dei lavoratori, tanto più per un datore di lavoro sarà difficile identificare il candidato giusto per il posto" vacante (corsivi nel testo). Si possono avere "lavoratori *apparentemente* sovra-qualificati", sicché il *mismatch* in tali casi non è reale, almeno in parte. Entra quindi in gioco l'attendibilità nel rilascio delle credenziali formative. "In Italia" quando vi è congruenza tra ciò che si è imparato all'università e "i requisiti della posizione lavorativa" ciò si correla al reperimento "più rapido ... di lavori che sono, in effetti, di alta qualità, migliori e più soddisfacenti". Se invece tale congruenza è bassa, tende ad avvenire l'inverso, sicché il laureato ottiene tardi posizioni più precarie e peggio retribuite, o non ne ottiene affatto. "Si delinea il quadro di un mercato del lavoro fortemente polarizzato" (OECD 2017, 97, 102-3).

Certe categorie di laureati versano in condizione di oggettivo svantaggio. Qualora avessero compiuto una scelta poco consapevole – il che non è scontato, ed è proprio il punto da approfondire – certi studenti sarebbero stati danneggiati da questo stato di cose. Possibilmente alcuni giovani, avvertendo il problema, desistono dall'iscriversi all'università o se si sono iscritti lasciano cammin facendo, per evitare di restare alla fine con le pive nel sacco. Il che potrebbe essere una delle ragioni, anche se certo non l'unica, del basso numero dei laureati nostrani. Paradossalmente, come già ricordato, al contempo non pochi datori hanno difficoltà a trovare lavoratori dotati di certe caratteristiche. In alcuni settori, come quello sanitario, vi sono deficit oggettivi. A fronte di queste specifiche carenze dovrebbe quindi essere potenziata l'offerta formativa.

3. Sul punto anche Svimez, 144-8, 153-8.

Ancora (ML, Istat, Inps, Inail, Anpal 2019, 27, 44-5), è vero che la "domanda di lavoro" del nostro sistema produttivo nel complesso non è "adeguata al generale innalzamento del livello di istruzione", ma si ha anche una "mancata corrispondenza tra le competenze specialistiche richieste e quelle possedute". Il "disallineamento formativo ha interessato più della metà (53,4%) delle assunzioni delle imprese italiane nel triennio 2014-2016". Si ha "una sorta di concorrenza al 'ribasso', con i laureati che occupano i posti dei diplomati". La "sovraistruzione" – per via di "un effetto coorte dal lato dell'offerta di lavoro" – non riguarda tanto gli "over 49", bensì i più giovani. Inoltre, essa è relativamente più diffusa, controintuitivamente, "nei settori a più alta intensità di conoscenza (31,4%) e tecnologia (42%)".

È evidente come in questo snodo l'orientamento possa svolgere, nel bene o nel male, un ruolo cruciale. Va pure detto che, dal punto di vista del discente, l'opzione per un dato corso di laurea e, prima ancora, quella di frequentare l'università potrebbero non essere dettate dalla previsione di una specifica *chance* occupazionale. Una quota di studenti, più o meno significativa a seconda dei settori, preferisce certe lauree ad esempio per ragioni di crescita culturale, o comunque non avendo di mira una collocazione lavorativa conseguente. L'occupabilità di cui al titolo del convegno e di questa relazione non è dunque l'unico criterio da tenere in considerazione.

D'altro canto, dai punti di vista, rispettivamente, delle famiglie, degli atenei, del sistema della pubblica istruzione, della politica economica e del lavoro, della collettività nel suo complesso, è essenziale che, sia prima di scegliere, sia poi durante il percorso universitario, e infine alla sua conclusione, agli studenti – i quali saranno poi liberi di farne l'uso che credono, anche nessuno – si forniscano tanto informazioni adeguate sulle probabilità di trovare lavoro, quanto almeno alcuni contenuti formativi e in genere servizi volti a incrementare tali probabilità. A ciò serve appunto l'orientamento, che dovrebbe essere effettuato già a scuola, in modo da andare incontro soprattutto a quei ragazzi e a loro familiari che non sono dotati in proprio di capacità e conoscenze tali da poter compiere autonomamente scelte bene informate. Vi è poi un orientamento *in itinere* e uno dopo la laurea, che andrebbero inquadrati nelle interazioni tra le università e il mondo del lavoro (ribadendo al contempo che sono altra cosa dal tirocinio formativo). Quello dell'occupabilità, e in particolare di un'occupabilità coerente con il corso di laurea seguito, è, o dovrebbe essere, uno dei criteri prioritari – sebbene, ripeto, non certo l'unico – da seguire nella formulazione, revisione e presentazione all'esterno dell'offerta formativa.

2. Orientamento e regolazione indipendente

Ciascun ateneo – che come tale è dotato di un suo pacchetto di lauree, master etc. – si pone oggi naturalmente in competizione con altri atenei. Può anche esservi una concorrenza interna, tra i vari corsi di studio e i dipartimenti cui questi fanno capo, così come dentro i dipartimenti. Per tali ovvie ragioni, ci si può aspettare che atenei, dipartimenti, presidenti di corsi di studio, docenti si sforzino di massimizzare il reclutamento dei "loro" studenti. Forse fanno eccezione casi quali quelli dell'ambito sanitario (ove anzi, come già ricordato, in Italia si ha addirittura un sottodimensionamento dei laureati e ancor più degli specializzati rispetto al fabbisogno della popolazione), o comunque i corsi a numero chiuso altamente gettonati, ove peraltro può aversi un interesse ad avere comunque molte domande. Non c'è nulla di male o di strano nella promozione della propria offerta formativa da parte dei soggetti responsabili. È fisiologico e in qualche modo doveroso che così avvenga.

Ciò posto, non è per nulla scontato che chi opera su tale "mercato" riveli ai propri potenziali iscritti tutte le eventuali debolezze e criticità dei corsi che offre. In linea teorica, vi sarebbe anzi una preferenza "razionale" a favore del comportamento opposto, consistente nel sottacere eventuali carenze interne e problematicità degli sbocchi. Inoltre, una certa laurea, magari con una identica denominazione, potrebbe essere debole, poniamo perché poco professionalizzante, nell'ateneo X, e niente affatto debole, anzi forte, in quello Y. Ma i due o più atenei direttamente coinvolti in tali confronti non sono, intuitivamente, i soggetti nella posizione più idonea per fornire un quadro oggettivo a chi dovrà compiere un'opzione per l'uno o per l'altro, fermo restando che questa non sarà sempre dettata dall'occupabilità. Si profila dunque l'esigenza di regole esterne agli atenei, che li inducano a fare orientamento in un certo modo, nonché di istanze terze e indipendenti che li stimolino in questa direzione, vigilino, e/o a loro volta forniscano un proprio servizio di orientamento imparziale.

In linea teorica il sistema delle politiche attive del lavoro (che ricomprendono tra l'altro il *career counseling*) avrebbe delle responsabilità al riguardo. In Italia, però, com'è noto, vi sono grandi disparità tra una parte e l'altra del Paese quanto a capacità amministrative dei livelli di governo subnazionali, e nel complesso il sistema lascia molto a desiderare. Ma anche qualora le cose andassero meglio, saper entrare nel merito della conformazione dei corsi universitari per valutarne l'impatto atteso sull'occupabilità richiederebbe competenze elevate e sofisticate, che non sono quelle tipiche dei centri per l'impiego.

Il "mercato" di cui parliamo è, certo, peculiare. Soprattutto negli atenei pubblici, i "prezzi" hanno andamenti scollegati dalla domanda e dalla qualità dei "prodotti" (le cose forse cambiano un po' quando si discute di corsi

post-laurea). Nonostante ciò, che vi sia concorrenza è indubbio. Inoltre, per un giovane e per la sua famiglia talora può trattarsi di un investimento di enorme rilevanza, che si compone di anni di vita, esborsi che vanno ben al di là delle tasse di iscrizione, costi di opportunità e via di seguito. Più importante dell'acquisto di una casa, o di prodotti finanziari, a meno che non ci si trovi di fronte a famiglie molto ricche (che possono permettersi case di elevato pregio e investimenti robusti).

Anticamente valeva il principio del *caveat emptor*: chi compra, faccia attenzione, se no peggio per lui. Da molto tempo, però, l'economia e l'analisi delle politiche regolative ci hanno insegnato che è sbagliato considerare sempre sufficiente la diligenza ordinaria della persona comune. Se è presente una notevole *asimmetria informativa* – uno dei tipici difetti (*failures*) del mercato – tra chi "vende" e chi "compra", il secondo non è in condizione di giudicare se sta ricevendo una fregatura (La Spina e Majone 2000, cap. III §§ 1, 5). Di conseguenza si sono via via avuti interventi volti a porre rimedio a tale "fallimento del mercato", in una serie sempre più nutrita di ambiti: medicinali, alimenti, prodotti finanziari, servizi di pubblica utilità, tutela dei risparmiatori, utenti, consumatori in genere. Essendo richieste sia un'elevata specializzazione, sia una distanza di sicurezza rispetto agli interessi su cui interviene la regolazione, sono state ritenute sovente necessarie *autorità indipendenti* dedicate (come, in Italia, tra le altre la Consob, l'Arera o l'Agcom), che stabiliscano e impongano quali informazioni vadano fornite e come. Nel Regno Unito di recente è stato creato un apposito organismo indipendente per il settore di cui qui ci occupiamo, l'Office for Students (OfS 2018). In Italia l'Anvur – la cui qualificabilità come autorità indipendente, al di là delle previsioni formali, è peraltro discutibile – ha mosso qualche passo nella direzione da me prospettata.

Se parliamo di orientamento e corsi di laurea, sono infatti evidenti e scontate sia una asimmetria informativa, sia una "domanda" da parte degli utenti di servizi che la riducano. Vi è una fioritura di classifiche, guide, siti web, vademecum di fonte privata. Ho provato a digitare "corsi di laurea Italia" su un motore di ricerca e già nella prima pagina ho trovato otto siti diversi (a parte ovviamente Sole 24ore e Repubblica-Censis e i vari rating internazionali nei quali le università sono incluse per lo più in blocco, cioè senza distinguere tra i loro corsi di studio). Vi si parla delle migliori lauree, di orientamento universitario, di cosa bisogna sapere, dei percorsi che fanno trovare lavoro, di quelli innovativi.

Cito – a mo' di esempio e senza alcuna pretesa di completezza – alcune tra le domande che dovrebbero trovare risposta, avendo come unità di analisi il singolo corso di studio: gli insegnamenti indispensabili risultano inseriti? Ve ne sono di incongrui? Quanto efficacemente viene impartita la formazione e viene verificato l'apprendimento? Chi consegue il titolo risulta effettivamente preparato? Vi sono sbocchi lavorativi? Quali? A quali condizioni? Dove?

Bisogna aggiungere che un ateneo non ha una responsabilità soltanto verso gli studenti e le loro famiglie. Ne ha anche una verso la collettività, visto che i laureati che mette in circolazione almeno in parte proveranno ad andare a insegnare a scuola o altrove, oppure a entrare nelle pubbliche amministrazioni, o a diventare professionisti, imprenditori, manager, *knowledge workers*, comunque lavoratori. Una corrispondenza certificata in modo attendibile e autorevole tra le credenziali formali, da un lato, e le conoscenze e capacità realmente acquisite, dall'altro, è anche nell'interesse generale.

3. Il futuro del lavoro

Nel sistema-Italia l'incompleto assorbimento dei laureati dipende dalle imprese private (oltre che da un settore pubblico che non recluta o lo fa senza basarsi sul merito). Il modello produttivo italiano è stato a lungo caratterizzato dalla forte presenza di imprese medie, piccole o micro, spesso a conduzione familiare, non di rado operanti in settori non particolarmente innovativi quanto a tecnologie. Tipicamente, la loro domanda di laureati è stata bassa. Tali caratteristiche vanno però via via cambiando, anche in ragione delle trasformazioni dei mercati globali. Inoltre, ad avviso di Caroleo e Pastore (2013b, 2) se si vuole che gli operatori economici diventino più innovativi e come tali assorbano più laureati, si dovrebbe potenziare a monte il capitale umano disponibile. "Per aumentare la domanda" di soggetti dotati di istruzione superiore "occorre anche aumentare l'offerta di capitale umano: lo sviluppo tecnologico a favore di alte qualifiche è endogeno e si sviluppa quando il capitale umano è abbondante e perciò a buon mercato". In altre parole, abbiamo relativamente pochi operatori economici innovativi anche perché vi sono in circolazione relativamente pochi soggetti altamente qualificati nei settori con potenziale di mercato (pur non essendo ovviamente questo l'unico fattore esplicativo). D'altronde, "non è sufficiente aumentare la percentuale di laureati se hanno poi competenze poco collegate al mondo del lavoro". Ancora, "occorre migliorare l'attività di orientamento" (Caroleo e Pastore 2013a, 373-4). Per intervenire efficacemente al riguardo sarebbe richiesta, aggiungo, una visione strategica, capace di integrare la politica industriale con quelle per l'istruzione superiore, l'innovazione tecnologica, la creazione d'impresa, il lavoro, la tutela dei giovani.

Il mondo in cui viviamo è caratterizzato da rapidissime trasformazioni del lavoro, per certi versi preoccupanti, ma per altri versi potenzialmente fruttuose, a condizione che siano gestite tramite politiche intelligenti. Svariate attività spariranno rapidamente per via dell'informatizzazione e dell'arrivo dei robot. Ciò non vale soltanto per le mansioni di basso livello e ripetitive, che interessano in misura minore i laureati. Vale anche per non poche qualifiche nella pubblica amministrazione, nel credito, nei servizi in genere, che

invece hanno finora assorbito diplomati e laureati. Frey e Osborne (2017, 254) hanno analizzato "702 posizioni lavorative specifiche" per stimare "l'impatto atteso della computerizzazione" e individuare "i lavori a rischio". Moltissime posizioni saranno, se non distrutte, quanto meno profondamente trasformate dagli innesti tecnologici, come già avviene in campi quali la medicina, le professioni forensi, la progettazione, l'istruzione, la selezione delle risorse umane e così via (ivi 259-261; cfr. anche Bakhshi *et al.* 2017; EPRS 2018; Nedelkoska e Quintini 2018). Emergeranno profili professionali che non è facile prevedere, e per i quali comunque manca ancora o è ai primordi un'offerta formativa dedicata.

Alcune rilevazioni recenti, compiute presso "59.000 datori di lavoro", attestano che, nel complesso e per terzo trimestre del 2019 "i datori di lavoro si aspettano incrementi di manodopera in 43 dei 44 paesi e territori sottoposti a rilevazione" (ManpowerGroup 2019, 1). Certamente la composizione della forza-lavoro e più nel dettaglio la conformazione dei vari *job profiles* stanno già sperimentando, e sperimenteranno sempre di più, trasformazioni profonde. Trasformazioni che in ciascun paese possono essere subìte – con effetti potenzialmente devastanti, sul piano umano, della coesione sociale e delle reazioni anche in campo politico – oppure governate.

Una rinnovata politica dell'istruzione superiore dovrebbe essere uno dei pilastri su cui operare. Ciò vale, in particolare, sia per la capacità di generare offerte formative che corrispondano ai profili nuovi di cui vi è necessità, sia per una concezione adeguata dell'orientamento. In linea teorica, in sistemi produttivi capaci di adeguarsi alle sfide odierne dovrebbe esserci sempre più bisogno di persone dotate di un elevato livello di istruzione. I laureati STEM sono certamente da incrementare. I saperi e le abilità relativi all'intelligenza artificiale e alle innovazioni nei mezzi di comunicazione vanno valorizzati. Non bisogna però pensare, a mio avviso, che chi lavora sui dati debba sempre essere un soggetto che sappia soltanto di informatica e statistica. La capacità di muoversi su universi sterminati di informazioni – che vanno acquisite, estratte, valutate, aggregate, riproposte in forme idonee e fruibili ai soggetti giusti – può richiedere anche le competenze dello scienziato sociale, con riguardo sia ai metodi, sia alla sensibilità agli aspetti etici, sia alla conoscenza dei vari ambiti della vita sociale (dal *welfare* alla famiglia, alla città, alla salute, all'alimentazione, all'ambiente, alla criminalità e così via) cui i dati si riferiscono. Inoltre, a seconda dei casi, specie quando ci si riallaccia alle esigenze di tutela tipicamente fronteggiate da istituzioni e politiche pubbliche, sarebbe necessario padroneggiare i diversi contenuti rilevanti sia in ambiti naturalistici quali geologia, biologia, agraria, zoologia, botanica, meteorologia e così via, sia in ambiti umanistici quali studio delle culture e della loro diversità, storia, letteratura, lingue, religioni, arte, architettura, beni culturali in genere. Peraltro, parte delle abilità digitali sarà acquisita sempre di più anche in pe-

riodi e ambiti pre ed extra-universitari. Sarebbe bene, in definitiva, pensare anche a soggetti che sappiano lavorare sui giacimenti e sui flussi informativi non solo in modo "orizzontale", bensì ove necessario in verticale, in quanto dotati dei saperi settoriali volta per volta pertinenti.

Oggi la sovra-istruzione e il conseguente *mismatch* generano enormi perdite per la collettività italiana. Non solo per il laureato e la sua famiglia, ma anche per il sistema formativo – universitario e in precedenza scolastico -, nonché per il sistema-paese, che hanno affrontato costi considerevoli per fornire a un giovane una molteplicità di servizi, per poi vederlo sottoutilizzato o espatriato. Non è uno stato di cose inevitabile. È possibile modificarlo, con scelte di *policy* coraggiose, che siano anche in linea con le trasformazioni del lavoro e della produzione.

4. Conclusioni

La sostituzione dei lavoratori a seguito degli avanzamenti tecnologici non è addebitabile soltanto ai robot e ai software. Baldwin (2016, 287-9) sottolinea che va considerata anche la "rivoluzione della presenza virtuale", grazie alla quale si può interagire tra persone in carne e ossa a distanze enormi in modi che riproducono assai da vicino la comunicazione in presenza. Vi sono poi la "presenza olografica" e la "telerobotica" (tramite la quale gli esseri umani "potrebbero effettuare ispezioni o realizzare riparazioni da locazioni remote"). Tali sviluppi secondo Baldwin sono affascinanti, ma comportano anche un maggiore incentivo a delocalizzare segmenti di attività in modo da farli svolgere lì dove le retribuzioni sono più basse, dando così luogo a una "telemigrazione" senza spostamento fisico delle persone. "La geografia delle reti di produzione internazionale" sarà "meno sensibile alla distanza cartografica" (ivi 293).

Ancora Baldwin (2019) nell'introduzione al suo ultimo libro ha un paragrafo intitolato "Un futuro più umano, più locale". Lì si legge che i "lavori" (vecchi e nuovi) resteranno o compariranno in quei "settori" che siano stati posti "al riparo dall'automazione e dalla globalizzazione". In particolare, "quelli che richiedono interazioni faccia-a-faccia" non sostituibili tramite "telemigranti". Inoltre, "le macchine non hanno avuto molto successo nell'acquisizione dell'intelligenza sociale, dell'intelligenza emotiva, della creatività, dell'innovatività, o della capacità di misurarsi con situazioni sconosciute". Pertanto, i "settori" in cui una quota significativa di persone dotate di istruzione superiore troveranno ancora lavoro senza poi perderlo sono quelli in cui "*humanity is an edge*" (frase che traduco un po' liberamente con "la componente umana è una marcia in più"[4]). Il che rinvia a caratteristiche quali "il prendersi cura,

4. Il tema viene poi sviluppato da Baldwin (2019 cap. 9), indicando i profili professionali che a suo avviso risultano meglio protetti.

la condivisione, la comprensione ... l'empatia", nonché, a mio avviso, anche alla necessaria padronanza di elementi della cultura umanistica.

Molte delle posizioni lavorative che si associano a tali relazioni interpersonali significative, incentrate sull'attenzione verso l'altro, i suoi bisogni, la sua personalità, si collocano sì talvolta in alcuni segmenti del settore *for profit*, ma sono soprattutto presenti nel settore pubblico e nel terzo settore non orientato al profitto (tenendo conto anche di esigenze in campi quali espressioni artistiche, *wellness*, tempo libero). I *professionals* di un certo tipo saranno del resto sempre più richiesti nei paesi in cui per un verso si ha una popolazione che diventa mediamente sempre più anziana, e per altro verso si è deciso – come è avvenuto il più delle volte, sebbene in misure e con gradi di efficacia differenti, negli stati membri dell'Unione Europea, nonché in Giappone, Canada, Nuova Zelanda e altrove – di farsi carico dei bisogni dei non autosufficienti, dei deboli, dei marginali, dei vulnerabili, dei soggetti a rischio di esclusione. La solidarietà e la coesione sociale vanno dunque necessariamente insieme a una sempre maggiore domanda – originata dalle politiche pubbliche – di professionalità "umanitarie" (sul punto anche Bakhshi *et al.* 2017).

Vi sono infine aspetti che rilevano anche nella prospettiva dell'umanesimo cristiano. Tra questi, i rapporti tra i datori di lavoro e le persone (nel nostro caso laureate) che a vario titolo collaborano con i primi, rapporti nei quali vengano tanto evitati lo sfruttamento, l'incertezza, l'impossibilità di costruirsi una posizione previdenziale, quanto garantite eque e appropriate tutele[5]. Così come è importante porsi il problema dei valori che guidano l'approccio dei laureati alle professioni e ai compiti che andranno a svolgere quando diventeranno *civil servants*, liberi professionisti, dipendenti di enti privati più o meno orientati al profitto, o altro. Un approccio che dovrebbe ispirarsi al rispetto e alla salvaguardia delle persone, dei diritti umani, degli interessi diffusi, dell'ecosistema, del creato.

5. L'OCSE ha passato di recente in rassegna le misure a protezione del lavoro, che sempre di più riguardano anche i laureati. Le "*policy directions*" includono, tra l'altro, la "corretta classificazione dei lavoratori" (in collegamento con "il rafforzamento ... degli ispettorati del lavoro" o "l'inasprimento della sanzioni per i datori"); la "riduzione degli incentivi" (fiscali e contributivi) che rendono convenienti classificazioni improprie; "l'estensione di diritti e protezioni nella zona grigia tra lavoro dipendente e auto-impiego"; il "miglioramento delle condizioni di lavoro"; la "garanzia per una maggior numero di lavoratori della copertura previdenziale"; la "contrattazione collettiva"; il consolidamento della professionalità soprattutto per chi opera in "nuove forme di lavoro" (OECD 2019 81-85; i capitoli precedenti di tale testo trattano più estesamente tali punti). Goos (2018 371-2) parla anche di politiche di "redistribuzione del reddito" e di "regolazione della tecnologia". Lo European Parliament Research Service cita, oltre a misure in tema di "ricerca e sviluppo", "infrastrutture", "imprenditorialità", anche un "*unconditional basic income*" (EPRS 2018 47-53).

Bibliografia

Almalaurea (2019), *XXI Indagine Condizione Occupazionale dei Laureati. Rapporto 2019*, https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione17/almalaurea_occupazione_rapporto2019.pdf, ultimo accesso 9/12/2019.

Bakhshi H., Downing J., Osborne M., Schneider P. (2017), *The future of skills: Employment in 2030*, London, Pearson and Nesta, https://media.nesta.org.uk/documents/the_future_of_skills_employment_in_2030_0.pdf, ultimo accesso 31/7/2019.

Baldwin R. (2019), *The Globotics Upheaval: Globalisation, Robotics and the Future of Work*, Weidenfeld & Nicolson, Londra.

Baldwin R. (2016), *The Great Convergence*, Belknap, Cambridge (Mass.) e Londra.

Caltabiano M., Rosina A. (2018), The dejuvenation of the Italian population, in: *Journal of Modern Italian Studies*, 1(23) 24-40.

Caroleo F.E., Pastore F. (2013a), L'*overeducation* in Italia, in: *Scuola democratica*, *2*(4) 353-378.

Caroleo F.E., Pastore F. (2013b), Troppo educati per lavorare, in: *Lavoce.info*, 19/07 1-3.

Croce G., Ghignoni E. (2015), Educational mismatch and spatial flexibility in Italian local labour markets, in: *Educational Economics*, 1(23), 25-46.

Di Castro G., Ferri V., Ricci A. (2017), Vertical mismatch: stime ed evidenze empiriche, in: *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 3(71) 89-100.

EPRS – European Parliament Research Service (2018), *The impact of new technologies on the labour market and the social economy*, Scientific Foresight Unit (STOA), http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/614539/EPRS_STU(2018)614539_EN.pdf, ultimo accesso 9/12/2019.

Frey C.B., Osborne M.A. (2017), The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?, in: *Technological Forecasting and Social Change*, C(114) 254-280.

Goos M. (2018), The impact of technological progress on labour markets: policy challenges, in: *Oxford Review of Economic Policy*, 3(34) 362-375.

Istat (2019), *Rapporto annuale 2019. La situazione del paese*, Roma, https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2019/Rapportoannuale2019.pdf, ultimo accesso 9/12/2019.

La Spina A., Majone G. (2000,) *Lo Stato regolatore*, Il Mulino, Bologna.

ManpowerGroup (2019), *Employment Outlook Survey – Global Q3 2019*, https://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/50fabaf1-3c03-4f47-957f-4a731e278c63/Global_EN_MEOSbrochure_3Q19.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=50fabaf1-3c03-4f47-957f-4a731e278c63, ultimo accesso 9/12/2019.

Mesa D., Triani P. (2018), Sistemi formativi e di orientamento. Le istanze di cambiamento dei giovani europei, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2018*, Bologna, 49-78.

ML (Ministero del lavoro e delle politiche sociali), Istat, Inps, Inail, Anpal (2019), *Il mercato del lavoro 2018. Verso una lettura integrata*, Roma, https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Il%20Mercato%20del%20lavoro%202018,%20verso%20una%20lettura%20integrata/Il-Mercato-del-lavoro-2018.pdf, ultimo accesso 9/12/2019.

Montanari M., Pinelli D., Torre R. (2015), From tertiary education to work in Italy: a difficult transition, *ECFIN Country Focus*, 5, 12, https://ec.europa.eu/economy_finance/publications/country_focus/2015/pdf/cf_vol12_issue5_en.pdf, ultimo accesso 9/12/2019.

Monti P., Pellizzari M. (2017), Skill Mismatch and Labour Shortages in the Italian Labour Market, *Policy Brief 2*, Igier Bocconi/J.P. Morgan, http://www.igier.unibocconi.it/files/PolicyBrief2_DEFINITIVA-Monti_(1).pdf, ultimo accesso 9/12/2019.

Nedelkoska L., Quintini G. (2018), Automation, skills use and training, in: *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n. 202, Parigi, OECD, http://doi.org.10.1787/2e2f4eea-en, ultimo accesso 9/12/2019.

OECD (2017), *Getting Skills Right: Italy*, Parigi, http://dx.doi.org.10.1787/9789264278639-en, ultimo accesso 9/12/2019.

OECD (2019), *Policy Responses to New Forms of Work*, Parigi, http://doi.org.10.1787/0763f1b7-en, ultimo accesso 9/12/2019.

OfS - Office for Students, (2018) *Securing student success: Regulatory framework for higher education in England*, Londra, https://www.officeforstudents.org.uk/media/1406/ofs2018_01.pdf, ultimo accesso 9/12/2019.

Poy S., Rosina A., Sironi E. (2018), Il valore delle *soft skills* per le nuove generazioni, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2018*, Bologna, 79-107.

SVIMEZ (2018), *Rapporto 2018. L'economia e la società del Mezzogiorno*, Il Mulino, Bologna.

Nuovi saperi e apprendimenti nell'Università che cambia[1]

Alessandra Lo Piccolo[*]*, Tiziana Ramaci*[**]*, Monica Pellerone*[***]

* Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale, Università di Enna KORE
** Professore associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università di Enna KORE
*** Professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università di Enna KORE

Introduzione

Alla luce delle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro anche le istituzioni formative sono chiamate a mutare approcci e metodologie, per rispondere all'importante funzione sociale che esse rivestono, prima fra tutte l'Università, come luogo privilegiato di produzione di nuovi saperi e competenze.

Il presente lavoro, frutto di riflessioni maturate in campo pedagogico e psicologico, è mosso da alcuni interrogativi, che riattualizzano il rapporto tra persona e attività lavorativa, sotto il profilo antropologico, cercando di mettere in luce i cambiamenti che, in campo disciplinare e didattico accademico, potrebbero promuovere la riduzione dello scarto tra teoria e prassi di cui l'Università deve farsi garante sempre più e sempre meglio.

Dunque: come cambia la formazione? I lavoratori sono davvero dei *knowledge workers*, – individui a cui viene richiesto una maturazione di strategie di comprensione e gestione della complessità in cui operano[2], senza tralasciare di dare la giusta importanza al confronto con le dinamiche "reali" del mondo del lavoro? e, alla luce di ciò, come rimodellare continuamente le competenze, creando una piena congruenza tra fattori situazionali e potenzialità personali? Modelli formativi, diversi, più o meno moderni, dunque, hanno mirato negli anni a costruire organizzazioni che dimostrino di possedere capacità di apprendere e cambiare in modo proattivo[3], attivando tutta una

1. I paragrafi Introduzione, 1 e 4 sono attribuibili ad Alessandra Lo Piccolo; il paragrafo 2 a Tiziana Ramaci; il paragrafo 3 a Monica Pellerone.
2. Drucker P.F. (1977), *Management,* Pan, Milano; Berdicchia D. (2013), *La proattività al lavoro*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.
3. Frabboni F. (1980), *Scuola e ambiente*, Mondadori, Milano.

serie di processi di apprendimento organizzativo funzionali all'individuazione e messa in atto di alternative efficaci per costruire il futuro.

In che termini tali imperanti modificazioni impongono una riflessione universitaria, sia di tipo organizzativo sia contenutistico, oltre che di obiettivi? In che modo ciò modifica gli assetti disciplinari nei loro contenuti e soprattutto nelle scelte metodologiche e didattiche?

Sono, dunque, molteplici le linee di intervento che potrebbero e sono tutt'oggi intraprese e ove, comunque, è la collaborazione con l'intero sistema che deve essere preso in considerazione, in una prospettiva multi e interdisciplinare.

1. Le organizzazioni che apprendono

L'Università, come le aziende, deve trasformarsi in "organizzazione orientata all'apprendimento", essere capace di acquisire e offrire ai propri lavoratori gli strumenti necessari ad assumere il ruolo di *knowledge workers*. Le organizzazioni orientate all'apprendimento operano con rapidità, rispondono costantemente ai cambiamenti che intervengono nell'ambiente, e ai bisogni dei lavoratori. Per questo tipo di organizzazioni, la chiave del successo sta nel creare opportunità affinché i *knowledge workers* collaborino con l'intera struttura, all'interno di un modello pedagogico del sistema formativo integrato che sostiene e promuove la costruzione di una rete tra scuola e territorio.

Le funzioni tradizionali di informare, comunicare, formare ed educare entrano a far parte integrante del nuovo modello formativo adottato da molte aziende, una strategia costruttiva che aiuti a prevedere e progettare il cambiamento, adattarsi alla sfida dell'innovazione, data principalmente dalla contaminazione della vita organizzativa e dall'apprendimento continuo, potenziata di nuova capacità riflessiva e in cui la comunicazione diventa oggetto di pianificazione strategica, a partire dalla partecipazione delle persone[4].
L'educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale[5], possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflettere, agire e decidere in maniera adeguata al contesto[6].

4. Ramaci T., Alario M., Santisi G. (2014), Il cambiamento organizzativo tra comunità di lavoro e boundaryless learning, in: *Annali della facoltà di Scienze della formazione,* Università degli studi di Catania, 13, 127-143.
5. Delors J. (1993), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, www.eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A51994IE0751.
6. Maulini C. (2006), *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche,* Anicia, Bologna.

Desideri, motivazioni che muovono l'intero ingranaggio e, resistenza al cambiamento, sarebbero, dunque, la dimostrazione concreta del fatto che ogni situazione lavorativa è sempre un processo che ha alla base relazioni tra persone, e con la convinzione, che il "campo organizzativo"[7] comprende e permette il massimo livello di funzionamento sociale.

In questa direzione dobbiamo imparare e riflettere sulla necessità di una progettualità formativa che si ponga come strumento di apertura al cambiamento, che realizzi un modello cosiddetto della *learning organization*[8], di forme dinamiche di apprendimento in cui è l'azienda che apprende, acquisendo e trasformando, nuove conoscenze e capacità sulla base dell'esperienza. In cui flessibilità cognitiva e l'adattamento socio-relazionale possano rappresentare le leve attraverso cui espandere e moltiplicare la conoscenza[9]. Prospettarsi nuove mete da perseguire, se da un lato innova le organizzazioni, dall'altro richiede la responsabilità, da parte degli agenti cambiamento, di farsi carico di tale sconosciuto compito, di tener conto della cultura della comunità locale, dello stile di vita e dei bisogni dei cittadini, delle risorse disponibili e del tempo in cui si colloca il progetto[10]. Fondamentale in tutto ciò si rivela "la rete", come strumento di generazione del valore, delle idee e delle pratiche che si possono concretizzare con altre. Si impone, a tal fine, una riflessione che ricollochi anche l'Università al centro di un sistema di rete dialogante, aperto alla complessità e sistemico all'interno del quale prevalga una rappresentazione globale dei processi educativi e formativi, anche alla luce delle più attuali indicazioni europee; una università che sia soggetto-oggetto di riflessione su se stessa e in cui ciascuna disciplina per sé e nel dialogo con le altre cerchi di rielaborare modelli e metodologie rispondenti alle attuali necessità di carattere antropologico e sociale, coerentemente alle attuali emergenze educative e formative.

Una università aperta, dunque, e orientata alla valorizzazione della conoscenza, in vista dello sviluppo personale e collettivo, culturale e sociale: non più una università votata alla sola produzione di saperi, focalizzata sui profili professionali, bensì una università intesa come officina di nuovo management. Se tali finalità interpellano, in prima istanza, alcune discipline più di altre, come la pedagogia, la psicologia e la sociologia, non estromettono da una autentica problematizzazione tutte le altre, ciascuna per le proprie

7. Di Maggio P.W., Powell W.W. (1983), The iron cage revisited, institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, in: *American Sociological Review*, 48, 147-60.
8. Senge P., Cambron-Mccabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2000), *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday/Currency.
9. Alessandrini G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
10. Amicucci G., Gabrielli G. (2013), *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione*, FrancoAngeli, Milano.

e peculiari scelte teoriche e soprattutto metodologiche attraverso le quali contribuiscono alla costruzione del progetto formativo, così come lo abbiamo inteso e proposto.

2. Offerta formativa e mercato del lavoro

La distanza tra domanda derivante dal mondo del lavoro e l'offerta formativa, che gli attuali percorsi propongono necessita da tempo di essere colmata attraverso lo sviluppo di nuove competenze che siano più conformi all'attuale mercato del lavoro[11], caratterizzato da continui processi di integrazione e sviluppo dell'innovazione, talvolta destabilizzanti, per gli attori dal momento che li vincolerebbe a dinamiche forzate di co-costruzione e partecipazione dell'esperienza[12].

Nell'attuale *network society*[13], in cui le organizzazioni "riescono ad innescare dei processi di *decision-making* più aperti e collaborativi che sostituiscono i processi di stampo tradizionale, basati sul rispetto delle gerarchie"[14], e in cui dall'altro la formazione diviene un processo di accompagnamento alla crescita personale e professionale della persona attraverso l'esperienza relazionale, e di rimodulazione delle proprie competenze e di ri-orientamento infine nel contesto organizzativo[15], anche la formazione dovrebbe dunque dimostrarsi perennemente "connessa ai problemi che le persone affrontano"[16], a partire da una conoscenza che scaturisca dalla pratica e a cui ad essa inevitabilmente ritorni.

Come impedire allora che l'oggettività insita nel lavoro stesso, renda ancora in molti casi la soggettività, completamente "disincantata" di fronte alla necessità di dovere apprendere sempre nuove conoscenze[17]? Come rimodellare continuamente le competenze, creando una piena congruenza tra fattori situazionali e potenzialità personali, se poi le organizzazioni si trovano a dovere ricercare i criteri della loro efficienza soprattutto nella capacità di

11. Di Nuovo S. (2006), *Dalla formazione al lavoro. Ipotesi e strumenti di orientamento professionale*, Iter, Milano.
12. Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano.
13. Castells M. (2001), *Information technology and global capitalism*, in Hutton W., Giddens A. (eds), *On the Edge. Living with global capitalism*, Vintage, Milano.
14. Wilson F. (2004), *Lavoro e organizzazione*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 148.
15. Scaratti G. (1998), *La formazione tra psicologia culturale e orientamento psicosociologico,* in Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *Formazione e Narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento organizzativo,* FrancoAngeli, Milano.
16. Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012)*, Introduzione. Ripartire dai problemi: per una formazione pertinente e sensata,* in Alastra C., Kaneklin C., Scaratti G.*, op. cit.*, 16.
17. Knasel E., Meed J., Rossetti A. (2000), *Learn for Your Life. A blueprint for continuous learning*, Prentice Hall, London.

ridefinire i propri obiettivi e di negoziare con l'esterno? Quasi certamente si dovrà partire dal presupposto che il lavoro è prima di tutto una questione di identità, per cui ogni progettualità, seppure votata all'efficientismo, dovrà garantire allo stesso tempo un senso di appartenenza nei soggetti al lavoro, e vanno costruite con gli interlocutori più vicini alle situazioni reali[18], con le tante soggettività al lavoro, stimolando il loro desiderio di non rimanere escluse dal processo di formazione e accompagnandole nella difficile transizione da un protagonismo obbligato ad un protagonismo possibile[19]. In tale direzione si auspica una particolare sensibilità a queste tematiche da parte di tutte le discipline e non soltanto di quelle più naturalmente chiamate in causa, poiché tale attenzione all'identità va promossa ed esercitata a partire dalla formazione universitaria: se tale rivoluzione entrasse veramente all'interno del sistema formativo e nelle didattiche disciplinari, in termini di contenuti, di obiettivi e di competenze, ciò comporterebbe una rivoluzione tanto degli approcci teorici quanto di quelli metodologici e di tipo gestionale, a livello del singolo insegnamento e a livello di integrale offerta formativa.

3. La pedagogia e la psicologia tra vecchie e nuove pratiche

Alla luce di quanto detto e appurato in buona parte della letteratura sull'argomento sia di ambito pedagogico che psicologico[20] si afferma sempre più un pensiero che vede i processi educativi e formativi nella loro globalità, rispetto allo sviluppo personale e sociale: l'accento è posto sempre più sulla responsabilità nelle organizzazioni lavorative, sull'etica del lavoro, sul lavoro come opportunità di crescita e di confronto a livello identitario oltre che professionale, luogo in cui esprimere competenze e responsabilità.

Tra i cambiamenti avvertiti dalla *new economy* innumerevoli sono quelli relativi all'aggiornamento continuo delle professionalità e allo sviluppo dell'*empowerment*[21]. Nessun individuo può sottrarsi al nuovo compito di generare, codificare e trasferire conoscenza insieme agli altri *practioners*, con un

18. Bruno A., Kaneklin C., Scaratti G. (2005), *I processi generazionali delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro*, Vita e pensiero, Milano.
19. Lazzarini G. (2003), *Un protagonismo da costruire. La nuova sfida del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
20. Granese A. (2008), *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando editore, Roma; Malavasi P.L. (2007), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano; Margiotta U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa MultiMedia, Milano.
21. Zimmerman M.A., Rappaport J. (1998), Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment, in: *American Journal of Community. Psychology*, 5, 725-750; Burton M., Kagan C. (2017), Edge effects a resource utilization, in: *Community psychology - European Community Psychology Conference*.

accumulo di esperienza, che si configura come dinamica, frutto di continui feedback sulle idee al passo dell'evoluzione. A tal proposito, è proprio Castells a sostenere che "tutte le economie sono basate sulla conoscenza e tutte le società sono fondamentalmente società dell'informazione [...]. Ciò che c'è di nuovo è la tecnologia dell'elaborazione dell'informazione e il suo impatto sulla generazione e l'applicazione della conoscenza"[22].

Avanzano in tal senso la formazione a distanza e il *web-training*[23] (banche dati, web/business television, videoconferenza, classe virtuale asincronica), oltreché forme di *learning organization*, dal momento che, sia la dimensione individuale che quella interpersonale, risultano coinvolte nei processi di ristrutturazione dei nuovi saperi, con una innovazione sia nel metodo che nelle finalità. Tuttavia, nonostante la crescente spendibilità attribuita alle nuove tecniche di *e-learning*, è importante evidenziarne alcuni limiti dovuti al fatto che le stesse vanno supportate da sofisticate tecnologie informatiche e telematiche integrate, che potrebbero impedire ai soggetti di stabilire rapporti di reale interdipendenza e di comunicazione attiva, caratteristiche queste pregnanti dei gruppi di lavoro nei quali dovrebbe attivarsi il cambiamento organizzativo.

Ecco allora che tende a tornare protagonista una impostazione inspirata a tradizionali prassi di formazione psicosociale[24], contesto in cui il cambiamento nelle e delle organizzazioni è indotto sia a livello individuale che a livello più propriamente organizzativo, attraverso la promozione di quelle capacità di flessibilità intellettuale orientate all'apprendere ad apprendere.

Trattare il tema della formazione in termini educativi e formativi significa, dunque, capire, in primo luogo, come le persone acquisiscono conoscenze ed abilità che mettano loro in grado di svolgere un modo adeguato il proprio lavoro, ricercando costantemente un punto d'incontro tra le esigenze e i bisogni dell'individuo e quelli dell'organizzazione, tra il sapere individuale e il saper fare organizzativo. Le metodologie attive e cooperative valorizzano il rapporto tra apprendimento ed azione: i *training group ed il role-play*, ad esempio, facilitano la presa di coscienza da parte del soggetto di alcune dinamiche relazionali e comunicative messe in atto durante il processo di "scambio", per cui vengono utilizzati soprattutto per favorire la capacità di lavorare all'interno del gruppo. Proprio perché presuppongono il coinvolgimento attivo dei soggetti mediante situazioni di scambio e di negoziazione, questi metodi aumentano la consapevolezza di sé stessi e degli altri. La capacità da sviluppare è fondamentalmente quella di acquisire una disposizione mentale che entri in dialogo con

22. Castells M. (2001), Epilogo, in Himanen P. (a cura di), *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Feltrinelli, Milano, 46.
23. Driscoll M. (1998), *Web-based training: Using technology to design adult learning experience*s, Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco.
24. Avallone F. (1989), *La formazione psicosociale*, La Nuova Italia NIS, Roma.

la propria e con l'altrui esperienza: è determinante sviluppare una buona dose di sensibilità per le pratiche di cui ci si occupa nella quotidianità[25], attivando una doppia riflessione volta sia ad indagare la situazione, sia il proprio modo di apprendere o disapprendere dalla pratica esperienziale (quest'ultima, dunque, primo campo privilegiato dell'apprendimento). Oltre alla *reflection* individuale, quindi, si dovranno considerare aspetti e pratiche più di tipo collettivo che connettono l'apprendimento riflessivo ed il cambiamento organizzativo, mostrando una "sensibilità estetica per una serie di elementi, che costituiscono il farsi, il dipanarsi e il tessersi dei processi reali di attivazione di un contesto"[26].

Il "tempo" universitario si dovrà far carico di tutte queste necessità e, in alcune già diffuse buone realtà, lo ha già fatto: i luoghi delle lezioni disciplinari, specie di quelle di ambito pedagogico e psicologico si sono via via trasformati in campi esperienziali in cui il divario teoria-prassi cerca di annullarsi in favore di una sinergia con il territorio, attraverso le attività di tirocinio e di stage, e con scelte metodologiche già in aula che mettono lo studente in situazione, permettendogli di acquisire e sperimentare le più attuali forme di inserimento e cooperazione all'interno delle organizzazioni, alla luce delle attuali emergenze educative di life-long-learning.

Gli spazi della lezione diventano, così, luoghi in cui promuovere modelli organizzativi e competenze personali, dei veri ponti di scambio di esperienze e di buone prassi, con le professionalità presenti nel territorio.

Le attività di tirocinio, sempre più orientate a esperienze che nascono da consultazioni con il territorio e sinergie tra cattedre e docenti universitari e organizzazioni lavorative e ordini professionali, dimostrano anche l'interesse da parte dei giovani studenti, quasi la presa di coscienza di una necessità: quella di essere orientati sia a livello formativo sia a livello professionale e di verificare quanto appreso all'interno di contesti multi ed interdisciplinari.

4. Conclusioni

Partendo dall'obiettivo della formazione, nel nostro Paese, far diventare gli allievi cittadini di una democrazia partecipata e non perdere nessuno lungo il cammino[27], abbiamo orientato la nostra riflessione sui processi formativi riguardanti i *knowledge workers*, andando oltre i canoni della sola educazione

25. Schon D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
26. Scaratti G., Ripamonti S. (2009), *Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni*, in Argentero P.G., Cortese C., Piccardo C. (a cura di), *Psicologia delle Organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano, 151.
27. Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione,* Raffaello Cortina, Milano.

degli adulti e acquisendo a proprio fondamento la dinamica contraddittoria fra educazione formale e informale lungo tutto l'arco della vita. Quello che si dispiega è un sapere che non si dà mai come concluso, ma infinitamente aperto a nuovi significati, a nuovi approfondimenti, a nuovi punti di vista[28]. In questa prospettiva l'università è effettivamente aperta soltanto quando si chiede prima che cosa è importante imparare per gli studenti e soltanto dopo cosa insegnare. Il docente responsabile e pronto ad assumersi il coraggio delle proprie scelte e a mettersi in gioco e in discussione in modo problematico, autocritico e senza farsi sconti per comprendere al meglio la complessità del rapporto fra soggetti e istituzioni[29]. Le organizzazioni, infatti, vengono interpretate come realtà dinamiche, continuamente e variamente animate da gruppi e individui attivi al loro interno, con propri interessi e comportamenti finalizzati, frutto della convergenza di bisogni, di desideri, di significati di cui ogni membro del gruppo è portatore. Tale relazione reciproca presuppone che ci sia un comune impegno per la crescita personale, o di una comunità locale, come di un'intera società[30]. Se l'università e gli insegnamenti singolarmente e nel complesso del piano di studi, diventano realmente luogo per l'apprendimento, allora l'azione educativa, diviene prassi trasformatrice. Se da un alto si pensa l'università in funzione dei futuri produttori/cittadini[31], l'obiettivo della formazione diventa allora, promuovere e stimolare una proattiva coesione sociale attraverso progetti ad ampio spettro in rete con il territorio, senza azzerare la questione della produttività, altrimenti verrebbe depotenziata e tagliata fuori dal tessuto sociale. L'atteggiamento metacognitivo diventa dunque un forte predittore della motivazione all'insegnamento efficace, stimola non solo l'incremento delle competenze metacognitive negli studenti, ma diventa per loro fonte di motivazione ad apprendere. L'idea di fondo è quella di una nuova professionalità flessibile, situata e strategicamente orientata, in grado di fronteggiare il cambiamento trasformando vincoli strutturali e sfide emergenti in valore positivo di risorsa. Essa costituisce non solo un'esigenza imposta dalla variabilità del mercato, ma una sorta di cambio di paradigma che rico-

28. Musetti A., Pasini C., Cattivelli R. (2015), La quotidianità dell'incontro in classe: insegnamento e alterità, in: *Narrare i gruppi*. Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali; Pellerone M., Ramaci T., Miccichè S., Malizia N. (2016), Identità, famiglia, relazioni fra gruppi e svantaggio socio-educativo come fattori di insuccesso scolastico, in: *Narrare i gruppi*. Etnografia dell'interazione quotidiana, in: *Prospettive cliniche e sociali,* 2016, 11(2), 165-185.
29. Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Raffaello Cortina, Milano.
30. Licari G. (2008), Vivere con gli altri nell'epoca post-moderna. Per un modello di convivenza interculturale, in: *Narrare i gruppi*. Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali, 2008, 3 (2).
31. Morin E. (2015), *op. cit.*

nosce la valenza proattiva dell'attore sociale assegnandogli intenzionalità e responsabilità d'azione.

Una gestione efficace delle risorse umane, infatti, non può prescindere da una strategia formativa, che aiuti a progettare il cambiamento insieme agli altri, perché essa "diventa pertinente e sensata quando pone attenzione alle conoscenze situate, costruite attraverso relazioni, tacite e distribuite, che costituiscono l'ossatura dell'organizzazione silenziosa in cui si manifesta e si realizza l'azione lavorativa dei soggetti"[32].

Sebbene esistano diverse metodologie formative, alcune anche attualissime, emerge la consapevolezza circa l'importanza di strategie che si basino prevalentemente sui lavori d'integrazione, coesione ed identificazione dei membri con il proprio team, arricchendo l'idea che il gruppo, in cui è rintracciabile una certa interdipendenza tra i suoi membri, possa costituire lo strumento da privilegiare per la realizzazione di pratiche formative teoriche e percorsi di apprendimento atti a definire il senso di uno sviluppo auto-generato, ma sostenuto e condiviso. È in questo senso che la formazione di professionalità competenti in azione è uno strumento privilegiato per orientare strategie di sviluppo delle persone, dei gruppi di lavoro, dei contesti organizzativi, in cui persone e gruppi co-esistono.

Attuare un processo formativo che possa condurre verso un cambiamento proficuo, significa calarsi direttamente nella situazione e costituisce lo strumento per eccellenza per permettere l'incontro tra i vari attori in gioco, ed è stata riconosciuta come una delle componenti principali su cui investire per le attività lavorative che hanno deciso di giocare il loro futuro sulla ricchezza delle persone che ne fanno parte, per pervenire nel tempo alla raccolta di un sapere pratico e all'emergere di nuove forme di immaginazione e progettualità. Una formazione che invita a partecipare, con la messa in dialogo e in discussione delle proprie conoscenze, che rinvia alla "capacità di leggere nel futuro una propria diversa collocazione, e dunque a investire su un'identità in movimento, sulla soggettività"[33] potenziata naturalmente di nuova capacità riflessiva[34].

Se sotto l'aspetto della programmazione occorre assicurare i contenuti minimi disciplinari, occorre anche assicurare l'acquisizione di una forma mentis aperta e flessibile, interdisciplinare, disponibile al confronto e al cambiamento in cui acquisizione di competenze tecnico disciplinari e professionali possano coniugarsi allo sviluppo di *life skills.*

Ciò può avvenire esclusivamente portando il territorio nelle aule e viceversa attraverso scelte metodologiche che prediligono elementi di con-

32. Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *op. cit.*,15.
33. Bruno A., Kaneklin C., Scaratti G. (2005), *op. cit.*, 28.
34. Quaglino G.P. (2004), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione del sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.

cretezza e prassi: osservazione sul campo, testimonianze, esperienze di co-conduzione con professionisti.

Allo stesso tempo, in linea con gli orientamenti della più attuale pedagogia e psicologia del lavoro, occorre promuovere orientamento ed empowerment, volti al raggiungimento e mantenimento del benessere personale e lavorativo e alla formazione continua per tutto l'arco della vita, nella piena convinzione che è sempre fortissimo il legame che unisce la crescita culturale e il rispetto della dignità[35] e ciò si coltiva a partire dai percorsi formativi, in special modo quelli universitari in cui, più che in altri, creare e promuovere la cultura del dialogo, del confronto, della conoscenza e delle relazioni guardando al mondo nella sua concretezza rimane la *mission* principale.

Intesa, infine, quale dimensione inerente i processi di crescita e di evoluzione professionale delle identità lavorative nel contesto organizzativo, capace di accedere a tutti i punti di vista, senza tralasciarne nessuno, perché fondamentalmente "la formazione è un respiro cognitivo profondo che ritmicamente ci accoglie o ci respinge, mette in risalto i nostri saperi o li schiaccia e li reprime seguendo movimenti ascendenti o discendenti che caratterizzano tutta la nostra esistenza"[36].

Bibliografia

Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *Introduzione. Ripartire dai problemi: per una formazione pertinente e sensata,* in Alastra C., Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *La formazione situata. Repertori di pratica,* FrancoAngeli, Milano.

Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano.

Alessandrini G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.

Amicucci F., Gabrielli G. (2013), *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione*, FrancoAngeli, Milano

Avallone F. (1989), *La formazione psicosociale*, La Nuova Italia NIS, Milano.

Berdicchia D. (2013), *La proattività al lavoro,* Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.

Bruno A., Kaneklin C., Scaratti G. (2005), *I processi generazionali delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro*, Vita e pensiero, Milano.

Burton M., Kagan C. (2017), *Edge effects and resource utilization. Community psychology European Community Psychology Conference*. http://www.

35. Rossi B. (2008), *Il potere nei contesti lavorativi. Verso una leadership umanistica,* in Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'attività. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano.
36. Fabbri D. (2012), *Narrare il conoscere. Appunti per una epistemologia della formazione*, in Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *op. cit.*,78.

efpa.eu/events/2017-10-18-10th-european-congress-of-community-psychology.

Castells M. (2001), Epilogo, in Himanen P. (a cura di), *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Feltrinelli, Milano.

Castells M. (2001), Information technology and global capitalism, in Hutton W., Giddens A. (a cura di), *On the Edge. Living with global capitalism*, Vintage, Milano.

Delors J. (1993), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, http://eur-*lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A51994IE0751.*

Di Maggio P.J., Powell W.W. (1983), The iron cage revisited, institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, in: *American Sociological Review*, *Issue* 48, 147-60.

Di Nuovo S. (2006), *Dalla formazione al lavoro. Ipotesi e strumenti di orientamento professionale*, Iter, Milano.

Driscoll M. (1998), *Web-based training: Using technology to design adult learning experience*s, Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco.

Drucker P.F. (1977), *Management*, Pan, Milano.

Fabbri D. (2012), *Narrare il conoscere*. Appunti per una epistemologia della formazione, in Alastra C., Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *La formazione situata. Repertori di pratica,* FrancoAngeli, Milano.

Frabboni F (1980), *Scuola e ambiente,* Mondadori, Milano.

Granese A. (2008), *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando editore, Roma.

Malavasi P.L. (2007), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e pensiero, Milano.

Margiotta U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa MultiMedia, Milano.

Knasel E., Meed J., Rossetti A. (2000), *Learn for Your Life. A blueprint for continuous learning*, Prentice Hall, London.

Lazzarini G. (2003), *Un protagonismo da costruire. La nuova sfida del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.

Licari G. (2008), Vivere con gli altri nell'epoca post-moderna. Per un modello di convivenza interculturale, in: *Narrare i gruppi.* Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali, 2008, 3 (2).

Maulini C. (2006), *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche,* Anicia, Bologna.

Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Raffaello Cortina, Milano.

Musetti A., Pasini C., Cattivelli R. (2005), La quotidianità dell'incontro in classe: insegnamento e alterità, in: *Narrare i gruppi*. Etnografia dell'interazione quotidiana Prospettive cliniche e sociali, 2015, 10(1), 62-70.

Pellerone M., Ramaci T., Miccichè S., Malizia N. (2006), Identità, famiglia, relazioni fra gruppi e svantaggio socio-educativo come fattori di insuccesso scolastico, in: *Narrare i gruppi.* Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali, 2016, 11(2), 165-185.

Quaglino G. P. (2004), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione del sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.

Ramaci T., Alario M., Santisi, G. *(2014),* Il cambiamento organizzativo tra comunità di lavoro e boundaryless learning, in*: Annali della facoltà di Scienze della formazione, Università degli studi di Catania,* 2014, 13, 127-143.

Rossi B. (2008), *Il potere nei contesti lavorativi. Verso una leadership umanistica,* in Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'attività. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano.

Scaratti G. (1998), *La formazione tra psicologia culturale e orientamento psicosociologico,* in Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *Formazione e Narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento organizzativo,* FrancoAngeli, Milano.

Scaratti G., Ripamonti S. (2009), *Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni*, in Argentero P.G., Cortese C., Piccardo C. (a cura di), *Psicologia delle Organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano.

Schon D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

Senge P., Cambron-Mccabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2000), *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education, Doubleday/Currency.*

Wilson F. (2004), *Lavoro e organizzazione*, trad. it., Il Mulino, Bologna.

Zimmerman M. A., Rappaport J. (1998), Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment, in: *American Journal of Community Psychology*,1998, 5, 725-750.

Ri-orientare i minori di 'ndrangheta. Il recupero educativo nei non-luoghi della criminalità organizzata

Rossella Marzullo

Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

Premessa

Quella dei rapporti tra genitori e figli è una tematica complessa e diviene ancor più complessa quando la riflessione si sposta sui modelli educativi devianti presenti nelle famiglie di 'ndrangheta, modelli che si replicano senza sosta da una generazione all'altra.

Nell'era della post-modernità esistono ancora modelli familiari, tra cui quelli diffusi negli ambienti di mafia, incapaci di favorire il naturale processo di soggettivazione e distacco dei giovani dalle figure genitoriali.

Nelle famiglie di 'ndrangheta in particolare il processo di crescita si presenta come un percorso di vita precostituito, già dato e dal quale il bambino non può discostarsi, perché la cultura familistica che domina in ambienti mafiosi non conosce la libertà del singolo, ma solo la forza prepotente del clan, inteso come un *unicum* indistinto, nel quale le specificità, le individualità si fondono per perdersi definitivamente e inesorabilmente.

Tali modelli tuttavia devono fare i conti con le complessità del post-moderno che hanno ridisegnato il significato della responsabilità genitoriale, come anche il rapporto di coppia, ridefinendo così anche i canoni attraverso i quali parametrare il corretto esercizio dei doveri parentali, tra i quali spicca per importanza il compito educativo.

La pericolosità della cultura mafiosa rispetto al fenomeno della devianza, che coinvolge i minori nati in questi contesti, è connessa non solo alla sistematica compromissione dei processi emancipativi dei giovani, ma anche alla mitizzazione della famiglia che taluni stili relazionali promuovono, alterando il processo autonomo di elaborazione dei significati presenti nella realtà. Questi ultimi sono sempre filtrati dai significati familiari che preesistono e hanno la priorità assoluta su qualsiasi altra possibilità di interpretazione. Ciò impedisce drasticamente quel normale ridimensiona-

mento delle figure genitoriali tipico dell'adolescenza e, dunque, impedisce l'accesso al sociale.

I genitori vengono percepiti come modelli di comportamento da seguire incondizionatamente, perché nei giovani di mafia l'adesione cieca e acritica ai modelli familiari diventa l'unico modo per *esser-ci*, per dirla con Heidegger.

Ne consegue che la famiglia di mafia elabora il processo di crescita su principi opposti rispetto a quelli tendenti alla conquista di un'identità autentica e autonoma. Il progetto pedagogico delle cosche è interamente pensato per favorire l'accettazione passiva e adesiva dei giovani ai codici familiari. Con ciò impedendo loro di pensarsi in modo altro. L'unica realtà è quella data dal contesto familiare, all'interno del quale inizia e finisce l'*esser-ci* di ciascun membro. Ecco perché si ritiene che il rapporto tra devianza e minori appartenenti a famiglie di mafia sia di strettissima correlazione e che, quindi, esso meriti le medesime considerazioni riservate a tutte le altre forme di esposizione del più piccolo alla violenza e al rischio di acquisire una cultura deviante.

Le ricerche effettuate dalla psicologia evolutiva hanno dimostrato che il pensiero e la logica, così come le regole e i sentimenti morali, non sono da considerare caratteristiche innate, ma si formano gradualmente nell'individuo, perciò necessitano di un determinato ambiente sociale che ne favorisca l'elaborazione attiva da parte del soggetto.

Pertanto, il fenomeno educativo non solo non può limitarsi a una semplice trasmissione e imposizione di regole e di conoscenze precostituite, ma deve avere contenuti ben precisi, deve essere finalizzato a formare persone emancipate e integrate nella realtà, capaci di contribuire al benessere e al progresso sociale.

Allora v'è da chiedersi cosa accade se il compito educativo viene tradito, cosa accade se il genitore sollecita ogni giorno il proprio figlio ad abbracciare un destino di devianza o di morte. La libertà educativa è talmente ampia da contemplare anche l'educazione all'illegalità?

Perché questo è il vero tema, specie ove si consideri che l'educazione all'illegalità è riconducibile alle dinamiche di qualsiasi apprendimento, come ben sottolinea Sergio Tramma.

L'educazione all'illegalità, infatti, può avvenire per adesione e imitazione e «presuppone l'esistenza di un modello da cui attingere alcuni comportamenti imitabili, o dal quale ricavare orientamenti per la costruzione di un percorso di vita positivamente valutato e verso il quale tendere ad avvicinarsi il più possibile» (Tramma).

Il rapporto ambiente-educazione è stato ed è al centro di riflessioni di carattere pedagogico, sociologico, antropologico e oggi di esso si occupano anche le neuroscienze. Perciò appare quasi pleonastico sottolineare che esiste una stretta relazione tra ambiente ed educazione, posto che è pacifico quanto quest'ultima risulti fortemente condizionata da fattori ambientali e culturali.

Il processo di apprendimento di modelli educativi devianti appare perfettamente descritto da Nicolai Lilin, nel suo romanzo *Educazione siberiana:* «nel nostro quartiere ogni giorno qualcuno finiva in prigione o ne usciva, e quindi a noi ragazzini non faceva strano vedere un uomo che era stato in prigione, eravamo cresciuti per essere pronti a finirci anche noi, ed eravamo abituati a parlare di galera come di una cosa assolutamente normale, come altri ragazzini parlano del servizio militare o di cosa faranno da grandi. In alcuni casi le figure di certi galeotti prendevano nei nostri racconti una forma eroica, diventavano i modelli a cui volevamo somigliare a tutti i costi».

Queste parole fanno comprendere in modo inequivocabile che il contesto in cui l'uomo vive possiede enormi potenzialità educative/diseducative.

L'apprendimento della cultura dell'illegalità è senza dubbio favorito in quei territori – qualificabili come *Non Luoghi*, secondo l'acuta definizione di Marc Augè – caratterizzati da un alto tasso di disoccupazione, dal precoce abbandono scolastico, dall'illegalità diffusa nei diversi settori della vita di relazione, dall'assenza di servizi e luoghi di aggregazione, eccetto quegli spazi che sono gestiti da esponenti della criminalità organizzata. È inevitabile che in contesti di degrado i giovani facciano proprie le norme del loro ambiente e che idealizzino il modello degli adulti più prepotenti e brutali, quelli che emergono all'interno del gruppo e che si impongono come i più temuti e "*rispettati*", secondo il valore distorto che a questo vocabolo viene attribuito.

Il luogo diventa dunque strumento di formazione ed educa secondo le regole di sopravvivenza che in esso si affermano, lasciando il resto del mondo fuori e negando ai più piccoli la possibilità di misurarsi con altri luoghi e con altri sistemi di relazione.

Assai suggestive, sulla formatività dei luoghi, appaiono le parole di Silvia Avallone quando nel suo romanzo d'esordio scrive: «Cosa significa crescere in un complesso di quattro casermoni, da cui piovono pezzi di balcone e di amianto, in un cortile in cui i bambini giocano accanto a ragazzi che spacciano e vecchie che puzzano? Che genere di visione del mondo ti fai, in un posto dove è normale non andare in vacanza, non andare al cinema, non sapere niente del mondo, non sfogliare il giornale, non leggere libri e va bene così?».

Parafrasando la scrittrice, ci si deve chiedere allora: cosa significa crescere in un luogo dove le case sono una schiera di enormi scheletri non finiti, con i pilastri a vista e gli interni arricchiti con elementi di decoro di ogni genere, quasi a voler dire che l'unico spazio che conta è quello vissuto dal nucleo, come non ne hanno le persone che restano fuori da quello spazio? Cosa significa crescere con le armi in casa e le botole per la latitanza? Cosa significa crescere imparando a nascondere la droga nei posti giusti, quelli in cui le forze dell'ordine non potrebbero mai trovarla? Cosa significa saper sparare a soli dieci anni? Che genere di visione del mondo ti fai in un posto dove è normale vedere la propria madre maltrattata, picchiata, o la propria sorella costretta

a sposare un uomo che non ama per favorire gli interessi della famiglia? Che genere di visione del mondo ti fai se non puoi studiare? Se devi preoccuparti di come reperire i soldi per pagare la parcella dell'avvocato che difende tuo padre condannato all'ergastolo? Che persona diventerai se a formarti sono questi luoghi e questi modelli e va bene così?

L'educazione all'illegalità, al familismo amorale, alla negazione dei valori condivisi e dello Stato, è lo strumento mediante il quale ogni giorno la criminalità organizzata sacrifica sull'altare del malaffare e dell'interesse economico delle cosche un numero sempre più alto di minori, ingaggiati come estorsori, killer, oppure successori dei padri ristretti in carcere nella gestione degli "affari di famiglia".

La condizione di assoggettamento in cui versano i minori appartenenti alle famiglie di mafia, o a famiglie legate a vario titolo alle organizzazioni criminali, è ormai ben nota, com'è noto anche che *la 'ndrangheta si eredita.*

Il carattere ereditario della subcultura 'ndranghetistica trova conferma nei dati statistici forniti dal Tribunale per i minorenni di Reggio Calabria, che negli ultimi vent'anni, infatti, ha trattato circa 100 procedimenti per reati di associazione mafiosa e connessi (art. 416 bis c.p., art. 74 D.P.R. 309/90, estorsioni etc., reati di cui all'art. 51 bis ter c.p.p.) e più di 50 procedimenti per omicidi e tentati omicidi commessi da minori, molti dei quali – una volta diventati maggiorenni – sono stati sottoposti al regime del 41 bis ord. pen., sono stati uccisi nel corso di faide familiari o hanno assunto la leadership della 'ndrina di appartenenza.

I dati statistici del passato, purtroppo, non sono disgiunti dal presente e ad oggi il T.M. di Reggio Calabria si trova a giudicare i figli o i fratelli di coloro che erano processati negli anni novanta e nei primi anni del duemila, tutti appartenenti alle storiche famiglie del territorio.

È dunque l'esame dei dati a confermare che la 'ndrangheta si eredita: le famiglie, cioè, si assicurano il potere sul territorio grazie alla continuità generazionale.

Quello dei minori di 'ndrangheta è un fenomeno endemico, talvolta sommerso, che per troppo tempo è stato sottovalutato, come pure sottovalutata è stata l'insidia della trasmissione di valori culturali deteriori da padre in figlio.

«Analizzando nello specifico le storie e l'habitus psicologico dei figli di 'ndrangheta – ha più volte osservato il Presidente del Tribunale per i minorenni di Reggio Calabria, Roberto Di Bella – ci si è potuti rendere conto di come l'appartenenza all'organizzazione rappresenti nei loro percorsi di vita non una devianza, un errore o una crisi, bensì un modo di essere che ribadisce piuttosto una coerenza con un sistema criminal-familiare che ha fornito una specifica formazione e che, soprattutto, ha dato risposte soddisfacenti ai loro bisogni».

La 'ndrangheta esercita un grosso potere attrattivo su questi adolescenti, in quanto li immette, senza la fatica e il sacrificio dello studio o del rispetto

delle regole, in un sistema di potere, in un mondo capace di controllare il territorio, di usare la violenza per gestire i propri interessi e di esercitare la "loro giustizia".

Ma dietro l'orgoglio dell'appartenenza si nasconde per questi ragazzi una ben più triste e inconsapevole verità: la rigidità della struttura familiare e la costruzione di un mondo chiuso e governato da regole proprie che soffoca le esigenze di libertà ed espressività dei giovani in crescita, negando loro in radice l'esercizio dei diritti fondamentali.

L'età adolescenziale, normalmente dedicata alla costruzione dell'identità personale, è vissuta all'insegna dell'obbedienza cieca e acritica che ha come esito la definitiva strutturazione criminale dei figli di 'ndrangheta. L'identità per loro è il luogo di una rigida coerenza, di un'assoluta immutabilità, di una fissità ideativa: rappresentazioni dogmatiche di una cultura repressiva che educa all'impossibilità di cambiare, di costruire un pensiero flessibile, di accettare il differenziarsi senza sentirsi minacciati.

Come non comprendere, dunque, che le prime vittime della mafia sono proprio i *ragazzi delle mafie*, chiamati senza appello a fare schiera, a fare esercito, a fare a meno della loro giovinezza, a fare a meno del loro mondo interiore, per essere completamente a disposizione di interessi che non li riguardano, senza l'incertezza e l'ingombro delle emozioni, della paura, dei sentimenti.

I ragazzi di 'ndrangheta non esprimono alcuna emozione, sono educati a controllarsi "per non tradirsi e per non tradire"[1]. A loro non resta che portare nell'ombra la loro grande e inconfessabile sofferenza.

Si tratta di ragazzi emotivamente soli, spesso senza un padre (latitante, in carcere o ucciso in agguati di mafia) a cui stare a fianco, a cui fare domande anche banali. La loro fame di affettività deve accontentarsi di legami parentali freddi, sacri e intoccabili: la loro famiglia, pure così presente e invasiva nel garantire le certezze e le regole, disconosce totalmente la vita emotiva e sentimentale di questi figli, dei loro sogni e dei loro desideri.

L'adolescente di 'ndrangheta vive un'inibizione del desiderio che lo porta a chiudersi nei confronti di nuove informazioni, nuove credenze e nuove esperienze, e a sottrarsi al "rischio" di contrarre relazioni sociali al di fuori dell'ambiente di appartenenza.

L'aver accertato che questo è ciò che accade in ambienti di tal fatta, ha indotto gli operatori della giustizia minorile di Reggio Calabria a censurare i modelli educativi deteriori che la mafia trasmette, in tutti i casi in cui sia messo a repentaglio il corretto sviluppo psico-fisico dei figli minori. La prassi seguita corrisponde esattamente a quella che si adopera quando si deve intervenire nei confronti di genitori violenti o maltrattanti, o che abbiano problemi di alcolismo o tossicodipendenza.

1. Istituto Centrale di Formazione di Messina, 2008.

Su questa scia, negli ultimi sette anni, il T.M. di Reggio Calabria ha mutato l'orientamento giurisprudenziale ed è intervenuto con provvedimenti civili di decadenza o limitazione della responsabilità genitoriale e allontanamento dei minori dal nucleo familiare, con affido ai Servizi sociali competenti, tentando così di interrompere la spirale perversa della trasmissione di valori deteriori da una generazione all'altra.

L'esperienza di cui si è appena dato conto sta dimostrando che le disfunzioni affettive ed educative nelle relazioni familiari possono essere riparate anche mediante l'allontanamento temporaneo dei figli dalle figure genitoriali incapaci di garantire il normale sviluppo psico-fisico dei minori.

L'allontanamento dalla famiglia – a dispetto del temporaneo effetto separativo che colpisce i membri del nucleo familiare – rappresenta nella gran parte dei casi il sistema più efficace per la realizzazione dell'ambizioso obiettivo del recupero educativo del giovane deviante e del contestuale recupero dei legami familiari.

L'obiettivo della *family reunification*, infatti, non solo non è affatto estraneo ai provvedimenti di allontanamento in generale, ma non lo è neppure rispetto agli allontanamenti disposti in favore dei minori di 'ndrangheta che dal 2012 ad oggi hanno dato esiti impensabili anche in punto di riparazione dei legami: sono le madri, anche nel silenzio talvolta, a chiedere ai giudici di allontanare i propri figli dalla famiglia per tutelarli da un sistema criminal-familiare che non fa sconti a nessuno. E in una terra come la Calabria, in cui è normale pagare il pizzo alle organizzazioni criminali ed è anormale pagare le tasse allo Stato, l'azione del Tribunale per i minorenni ha sconvolto questo assetto: lo Stato non è più percepito come nemico, o come oppressore, ma è l'Istituzione a cui le madri affidano ciò che hanno di più caro: i loro figli, nella speranza di sottrarli alle strettoie mortali dei clan.

Il recupero educativo che parte dalla scelta di allontanare i minori di 'ndrangheta dalle loro famiglie è un obiettivo possibile e la cornice teoretica all'interno della quale si schiude la realizzabilità di tale obiettivo non può che essere quella della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini.

1. Il recupero educativo dei minori di 'ndrangheta e la pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini

L'analisi fenomenologica della coscienza – figlia della reazione agli eccessi determinati dalla cultura positivista che determinò il bisogno incomprimibile di affermare che l'esistenza umana non si può ridurre a semplice oggetto della ragione scientifica – parte dal presupposto che ogni apriorismo idealistico, così come ogni forma riduttiva di empirismo, avevano ormai fatto il loro tempo, e che la coscienza non è una realtà come le altre: essa, nei confronti del

mondo, è uno spettatore disinteressato, al quale gli oggetti sono presentati come fenomeni e nel movimento dei quali non è coinvolta.

La fenomenologia pretende d'essere un ritorno alle cose, è il tentativo di lasciar parlare le cose, cogliendo, nel loro dire, quegli aspetti che più interessano la coscienza umana.

Per poterli cogliere il ricercatore deve liberarsi da tutte le opinioni preconcette, procedendo alla sospensione del giudizio o "epoché". Il fenomeno non è visto in antitesi al noumeno ma, al contrario, come una manifestazione immediata dell'essere alla coscienza.

È proprio partendo dalla fenomenologia di Husserl che Piero Bertolini, intorno alla seconda metà del secolo scorso, ha tracciato i presupposti della pedagogia fenomenologica.

Tale prospettiva pedagogica, sperimentata direttamente dallo stesso Bertolini negli anni in cui diresse il carcere minorile milanese, venne poi applicata al campo della devianza dei minori.

Secondo la pedagogia fenomenologica i *ragazzi difficili*[2], indipendentemente dalle differenze di comportamento, nonché dalle singole forme di disagio e di ribellione, presentano tutti la medesima fragilità: non riescono a riempire di significato il mondo che li circonda, né quello umano, né quello materiale.

Ciò genera un conseguente e ulteriore problema: l'incapacità di stabilire con l'ambiente circostante relazioni autentiche e pedagogicamente corrette, cioè fondate sul riconoscimento e sul rispetto dell'intima struttura relazionale della realtà.

Ciò posto e indicati i presupposti fondativi della pedagogia fenomenologica, per collocare adeguatamente l'opera bertoliniana nel contesto italiano del secolo scorso, bisogna fare un passo indietro. All'inizio furono soprattutto le discipline psicologiche, sociologiche e antropologiche ad assumere il compito di riconoscere, legittimare e affrontare le condizioni di insorgenza dei fenomeni di devianza[3], mentre alla pedagogia venne riservato il compito residuale di occuparsi – in riferimento a tale problematica e alle varie età e fasi di sviluppo – delle dimensioni riguardanti il trattamento correzionale e/o la sorveglianza preventiva[4].

La centralità conferita ai saperi bio-medici, medico-giuridici, antropologici, sociologici e psicologici, d'altronde, era un portato inevitabile del paradigma positivista che, in nome di una presunta oggettività scientifica, faceva

2. Bertolini P., Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze (1ª ediz.).
3. Cfr. Foucault M. (1992), in particolare, *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano; e (1976), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
4. Barone P. (2001), *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano.

un continuo ricorso a riferimenti teorici e concettuali di tipo deterministico, causale ed eziologico.

La vera debolezza di questa impostazione si è manifestata immediatamente sul piano operativo, in quanto il determinismo, la causalità e l'analisi eziologica, presto tradottesi in valutazioni di carattere meramente pregiudiziale, hanno avuto come esito immediato «l'approdo a derive riduzioniste e predittive»[5].

Il XX secolo ha avuto il grande merito di avviare una riflessione nuova sulla condotta deviante, gradualmente declinata sulla specificità del minore.

Nella realtà italiana è assai significativa sotto questo profilo l'istituzione del Tribunale per i minorenni, che nel 1934 ha sancito la peculiarità di un'azione legislativa rivolta al trattamento dei minori.

È certamente vero che l'istituzione del Tribunale per i minorenni nel contesto del ventennio fascista è ammantata da luci e ombre, perché, se da un lato essa rappresenta un modo nuovo di dare attenzione alla realtà giovanile e alla sua specificità; dall'altro, si colloca all'interno di un sistema giuridico caratterizzato dal prevalere di finalità penali e repressive, in linea alle istanze espresse dal regime[6].

Tuttavia, non si può negare che questa scelta sia stata fondamentale per consentire un trattamento sempre più attento alle peculiarità della devianza minorile.

Il primo segnale di svolta nel trattamento della devianza, in discontinuità rispetto alla cultura dominante della punizione e della correzione, avvenne nel 1956, con le leggi 25 luglio 1956 n. 88 e 27 dicembre 1956 n. 144: con esse tramontò, «almeno in linea di principio, la concezione ottocentesca di un intervento finalizzato essenzialmente al trattamento correzionale del minore per accogliere gli esiti delle ricerche e degli studi che nel campo delle scienze umane, e in particolare della sociologia e della psicologia, avevano nel frattempo evidenziato la connessione tra ambiente sociale e comportamenti devianti»[7].

La ridefinizione del minore deviante ha prodotto effetti dirompenti, che vanno dalla nascita di istituzioni speciali alla predisposizione di luoghi separati e differenziati con funzione esplicitamente rieducativa.

---

5. Cavana L., Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza, in: *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza* – Vol. III - N. 3, Vol. IV –N. 1 – Settembre 2009-Aprile2010, p. 204.
6. Cfr. Barone P., *op. cit.*, pp. 80-81:«Il soggetto dell'azione penale e repressiva che caratterizza l'intervento del Tribunale per i Minorenni è in questa fase il "minore traviato", categoria attraverso la quale si definisce l'insieme delle condotte non corrispondenti ai valori morali e ai canoni sociali espressi dall'ideologia "paternalistica- previdenziale" che sul piano culturale definisce i principi di conformità e di integrazione alla società». Sulle novità di quel periodo si veda anche La Greca G., "La giustizia minorile nella seconda metà del Novecento", in: *Minorigiustizia*, 2009, 1, pp. 16-26.
7. Barone P., *op. cit.*, p. 81.

Di conseguenza ha iniziato a diffondersi l'idea della possibilità di recupero del soggetto disadattivo, con particolare riferimento proprio ai minori.

La rottura con le impostazioni interpretative del passato ha generato un nuovo orientamento contrassegnato dal forte interesse conoscitivo verso la soggettività stessa, ossia verso il protagonista dell'agire dissonante e problematico.

È esattamente questo il grande merito di Bertolini: quello di aver portato il disadattamento minorile al centro del dibattito, ponendo in rilievo l'importanza dell'aspetto fenomenologico, contingente, soggettivo, posto alla base delle vicende umane di disadattamento[8].

L'illustre pedagogista, con l'uscita del volume *Per una pedagogia del ragazzo difficile*[9] nel 1965, poi riscritto insieme a Letizia Caronia con il titolo di *Ragazzi difficili*[10] nel 1993, ha ufficialmente decretato il fallimento delle impostazioni di tipo causalistico o deterministico.

La prospettiva inaugurata dalla pedagogia fenomenologica di Bertolini si è dunque decisamente opposta al paradigma positivista e alle semplificazioni prodotte dai suoi nessi causali.

La critica rivolta dal nuovo modello interpretativo alle vecchie concezioni sulla devianza si è incentrata principalmente sulle metodologie procedurali da esse usate, caratterizzate da una prevalente finalità di esclusione e di controllo del soggetto deviante; mentre il paradigma pedagogico introdotto da Bertolini si discosta fin dagli esordi ed apertamente da questo *telos*.

Le linee interpretative e operative dell'approccio fenomenologico, infatti, si basano sulla complessità del soggetto e sulla sua capacità di riempire di senso e di significato le proprie relazioni con l'ambiente naturale e umano.

Così la devianza, in chiave pedagogica, richiede all'educatore un impegno teso al recupero e non al controllo del soggetto in difficoltà. E il percorso di rieducazione deve passare attraverso la riorganizzazione consapevole delle «modalità soggettive di costruzione di senso e di significato»[11].

La pedagogia fenomenologica, specie nell'analisi del rapporto tra pedagogia e devianza, è il modello interpretativo più accreditato sia a livello nazionale, sia internazionale, in materia di disadattamento, devianza e disagio sociale.

Tributaria di questa impostazione al pensiero husserliano, essa si caratterizza, sia sotto il profilo teorico che sotto il profilo della prassi educativa, per il forte legame tra astratta costruzione di modelli di intervento ed esperienza concreta e quotidiana.

---

8. Cfr. *Ibidem*.
9. Bertolini P. (1965), *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna.
10. Bertolini P., Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze (1ª ediz.).
11. Cavana L., *Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza, op. cit.*

Il terreno della praxis e quello dell'elaborazione dogmatica diventano strettamente interdipendenti, legittimandosi vicendevolmente: l'esperienza concreta, in assenza di un supporto teorico, finirebbe d'altronde col ridursi a mero buon senso; mentre la teoria, senza un campo di verifica, diventerebbe pura astrazione, quindi una sterile enunciazione di principi, priva di reale utilità.

I punti qualificanti della pedagogia fenomenologica prendono le mosse dai concetti di intenzionalità, coscienza e coscienza intenzionale, che seppur presenti nella fenomenologia di Husserl, furono in realtà introdotti dal suo maestro: Franz Brentano[12].

La categoria concettuale dell'intenzionalità rimanda subito all'essenza del fenomeno psichico, alla sua direzione intenzionale; il fenomeno psichico, cioè, deve sempre essere inteso in rapporto a qualcosa[13], intenzionato ad un fine specifico.

Husserl ampliò il concetto di intenzionalità elaborato da Brentano, sino ad estenderlo all'intero ambito della coscienza: non esiste un'attività mentale cosciente senza un'entità che corrisponda all'oggetto del pensiero e, dunque, della coscienza.

È attraverso questo percorso argomentativo che la fenomenologia husserliana giunge ad affermare la forte interdipendenza tra la costruzione dell'identità personale e la percezione del mondo esterno.

In particolare, la stretta relazione che lega la coscienza al mondo percepibile, consente alla realtà di assumere il significato che ciascun soggetto le attribuisce.

Il processo della rappresentazione della realtà è, dunque, da ritenersi un processo dinamico, sempre in divenire, nel quale il continuo combinarsi di coscienza e mondo esterno consente al soggetto di essere attraversato dalle

12. Franz Brentano, filosofo tedesco, fu tra i primi ad interessarsi sin dalla seconda metà dell'ottocento alla psicologia, invitando i ricercatori del tempo a concentrarsi non tanto sui contenuti della mente, ma sugli atti o processi mentali (da cui la corrente dell'intenzionalismo). Egli distinse i fenomeni in due tipologie: fenomeni psichici e fenomeni fisici, affermando che oltre ad una psicologia fisiologica, esiste una psicologia descrittiva o "psicognosia", intesa soprattutto come disciplina filosofica. I fenomeni psichici, o atti psichici, si differenziano da quelli fisici per il fatto che sono "intenzionali", cioè diretti ad uno scopo consapevole. Ogni atto volto a rappresentare, a giudicare, esprimente attrazione o repulsione emotiva, è caratterizzato dal fatto che nello stesso mentale del soggetto è presente l'oggetto, ricordato od intuito. Questa autonomia della sfera psichica da quella fisica ebbe sicuramente una profonda influenza su Sigmund Freud, che seguì le lezioni di Brentano. Per approfondimento si veda: Brentano F. (1997), *La psicologia dal punto di vista empirico*, Laterza, Bari, a cura di Albertazzi L., Vol. I; Vol. II, *La classificazione dei fenomeni psichici*; Vol. III, *Coscienza sensibile e coscienza noetica.*

13. Cfr. Castiglioni M., Intenzionalità, in Bertolini P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006.

inevitabili trasformazioni derivanti dal rapporto di significazione che lega ogni individuo al suo ambiente.

Questo postulato è il punto di partenza della pedagogia fenomenologica: lo sviluppo del soggetto è legato al tipo di relazione che egli stabilisce col mondo tramite l'attività della coscienza intenzionale.

Ed è da questo dato che Piero Bertolini elabora il metodo secondo il quale devono essere recuperati e riportati ad una realtà ricca di significati nuovi i "ragazzi difficili", perché tale presupposto consente all'operatore di effettuare quella indispensabile operazione preliminare alla rieducazione che è la liberazione da qualsivoglia pregiudizio o interpretazione aprioristica.

Nella prospettiva bertoliniana, la devianza o il disadattamento sono visti come uno scollamento del soggetto dalla realtà, una sorta di frattura della relazione che lega il soggetto al mondo, perché il mancato funzionamento della coscienza intenzionale induce a introiettare modelli di comportamento mutuati da una realtà distonica, marginale, disintegrata rispetto a quella del mondo inteso quale *communitas*.

Scrive Bertolini: «[...] ciò che conduce un minore a mettere in atto forme di comportamento antisociale non è una sua strutturale affinità con questo genere di azioni,... quanto un'affinità soggettivamente costruita in funzione dell'attribuzione di un certo significato al mondo che lo circonda, alle azioni che compie o alla sua affiliazione ad un determinato gruppo o modello di vita deviante»[14]. Egli afferma: «... è necessario adottare un approccio interpretativo e dunque interrogarsi sulle ragioni che hanno spinto "quel" ragazzo ad entrare in quel gruppo, chiedersi quali siano i significati che egli attribuisce a quei modelli e quale sia quel nesso che connettendo le azioni al soggetto costituisce il senso soggettivo attribuito da quel ragazzo a quelle azioni»[15].

Il mancato funzionamento della coscienza intenzionale può produrre – secondo Bertolini – due diversi modelli di devianza: il primo caratterizzato dalla distorsione dell'intenzionalità e il secondo dall'assenza di intenzionalità.

La distorsione dell'intenzionalità sarebbe determinata da una sorta di "eccesso di io", la cui sussistenza produce una soggettività che si reputa onnipotente e – dunque – continuamente indotta ad assumere comportamenti di tipo predatorio rispetto alla realtà circostante; quest'ultima viene percepita in termini di totale subalternità, ove non di asservimento, rispetto ai bisogni incontrollati dell'io.

Naturalmente ciò spinge a non riconoscere alcun valore al mondo altro e agli altri. L'eccesso di io disconosce i limiti derivanti dalle regole della co-

14. Bertolini P., Devianza minorile e paradigma pedagogico, in Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili*, *op. cit.,* p. 60.
15. Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili, op. cit*., p. 30.

esistenza, per il semplice motivo che la relazione con la realtà presenta una lacerazione alla base: la realtà è percepita strumentalmente, è dominio dell'io, non ha alcuna altra funzione.

La distorsione dell'intenzionalità derivante dall'eccesso di io può essere all'origine di molti comportamenti aggressivi, caratterizzati dall'assenza di dominio di sé, come anche dall'irresponsabilità.

È possibile ritenere che la spinta generativa di tali comportamenti violenti sia da rintracciarsi in diversi fattori, tra i quali spicca anzitutto il senso del fallimento, che si presenta in tutte le occasioni in cui fisiologicamente il soggetto si imbatte in una frustrazione delle proprie attese, percepita come un inaccettabile ostacolo al senso di onnipotenza che anima il proprio agire.

Il mancato funzionamento della coscienza intenzionale dovuto all'assenza di intenzionalità, invece, produce – secondo Bertolini – un soggetto incapace di trasformare in maniera significativa la realtà che lo circonda al fine di renderla compatibile con progetti e valori propri e degli altri.

L'assenza di intenzionalità genera un sentimento diverso dal senso di fallimento; esso corrisponde più correttamente alla consegna vittimistica a un'esistenza ormai segnata, la quale determina una sorta di paralisi dell'agire ogniqualvolta il soggetto avverta come insopportabile la distanza tra il sé reale e il sé ideale.

La disfunzione dell'intenzionalità, in questa seconda ipotesi, costringe il soggetto a rimanere segregato rispetto all'ambiente circostante, perché la frattura tra il sé e la realtà è generata dal senso della nullità del sé di fronte alle cose del mondo percepite come insormontabili, dotate di una forza contro cui nulla si può, se non cedere alla sopraffazione inesorabile del presente inteso come il "qui ed ora", senza alcuna apertura o alcun orientamento progettuale, senza futuro.

Questa seconda tipologia di disfunzione dell'intenzionalità è quella più preoccupante, non perché la prima sia meno pericolosa, ma per la sua capacità diffusiva nella società contemporanea.

L'ondata di presentizzazione che ha travolto la società attuale ha una forza schiacciante. Il nostro mondo è ormai pensato esclusivamente per il presente e il criterio guida è la precarietà che taglia trasversalmente ogni aspetto dell'esistenza: dal lavoro ai rapporti umani, tutto è drammaticamente contrassegnato dalla labilità del temporaneo. I *per sempre*, i *mai* sono come narcotizzati in una dimensione ormai sconosciuta: l'oltre. «C'è un oltre in tutto» scriveva Pirandello nei *Quaderni di Serafino Gubbio operatore*[16], eppure oggi quest'oltre si dissolve fino a scomparire.

16. Pirandello L., *Quaderni di Serafino Gubbio operatore, op. cit.,* p. 3.

E così anche il pensiero è prigioniero del presente, catturato e poi stordito da esigenze di rapido consumo che hanno eroso completamente tutta la nostra parte contemplativa, narrativa, immaginifica.

Ecco perché l'assenza di intenzionalità appare addirittura più insidiosa rispetto al fenomeno della distorsione, perché la mancanza di progettualità che dilaga negli input culturali della società attuale non riguarda più solo la devianza, ma si estende anche in altri segmenti del sociale, travolgendo le nuove generazioni afflitte da una genitorialità troppo incline a sottovalutare i pericoli che derivano dalla diffusa incapacità di impiegare utilmente il proprio tempo, di riempirlo di significato.

Molti ragazzi, anche quelli estranei ad ambienti per così dire "deviati", vivono in una totale assenza di motivi e di progetti; cosicché il loro quotidiano si disperde nell'immediato e in una sorta di fatalismo devastante, che declina verso l'inevitabile soccombere alla forza dirompente degli eventi.

La conseguenza più temibile di questo tipo di sentimento è rappresentata dal meccanismo di deresponsabilizzazione che ne deriva, oltre che dall'intensa insoddisfazione intima, che può diventare, disagio, o addirittura devianza.

Le sabbie mobili dell'assenza di intenzionalità spingono il soggetto verso la ricerca di una soddisfazione immediata, destinata a consumarsi rapidamente e quindi fatalmente illusoria e vacua. Sicchè egli potrebbe essere indotto all'assunzione di un atteggiamento adesivo alla realtà, data e percepita come immodificabile, e rispetto alla quale l'unica relazione possibile è quella dello sfruttamento finalizzato all'assecondamento del sé.

Ovvero, questo stato di cose potrebbe indurre a coltivare un profondo senso di sfiducia verso se stessi, sino alla non accettazione di sé e dei propri limiti, che sfocia o in un insano desiderio di alienazione, o addirittura nel suicidio.

Per la pedagogia fenomenologica, dunque, educare significa orientare un individuo nel complesso percorso della costruzione della sua identità, preservandolo da condizionamenti o asservimenti a culture dell'omologazione e dello schiacciamento della diversità, quale preziosa categoria dell'esistenza.

In questa prospettiva, quindi, la rieducazione, che richiede un enorme lavoro di decostruzione di modelli culturali negativi, ancor di più è connessa all'analisi attenta e sensibile verso il mondo del soggetto destinatario dell'intervento formativo, perché solo partendo da questo dato l'operatore può individuare i vuoti educativi e studiare modalità relazionali corrette e pensate per il singolo individuo da ricondurre alla vita sociale, affettiva, personale, professionale, cui ciascun essere umano ha diritto.

L'educazione e la rieducazione nella pedagogia fenomenologica di Bertolini si fondano sul presupposto secondo cui «lo sviluppo di ogni individuo non dipende esclusivamente dalle situazioni a lui esterne, da un loro "condizionamento" che si eserciterebbe sul soggetto come una forza meccanica. Anche se quelle circostanze svolgono un ruolo indiscutibile, lo sviluppo del

soggetto dipende anche e soprattutto dalla irriducibile e irripetibile attività intenzionale della coscienza individuale»[17].

Il processo educativo e quello rieducativo, secondo Bertolini, devono avere la stessa matrice, anche se il secondo presenta certamente una maggiore complessità; basti pensare a tutti i casi in cui è necessario sottrarre il minore a certe condizioni di vita, tipiche di famiglie abusanti o maltrattanti, o inserite in contesti di criminalità organizzata.

Vi è, poi, un ulteriore profilo che invece segna la diversità del fenomeno educativo rispetto a quello rieducativo: la dimensione temporale.

Mentre l'azione educativa è proiettata verso il futuro, perché è naturalmente pensata per condurre il soggetto in formazione verso la conquista consapevole del sé, in un percorso che gradualmente gli consente di elaborare le esperienze del passato per tradurle in uno strumento di conquista della sua identità libera ed autentica; la rieducazione procede all'inverso: non dal passato al futuro, ma dal futuro al passato.

Questo accade perché, nella gran parte dei casi, il ragazzo difficile ha alle spalle un passato altrettanto difficile e l'educatore non può non tenerne conto quando progetta un percorso rieducativo per riportare il soggetto a suturare la ferita con la realtà circostante.

Sicché il percorso rieducativo deve cominciare dal futuro per poi incrociarsi col passato, solo una volta completata la decostruzione dei modelli culturali devianti.

Secondo Bertolini, infatti, il ragazzo difficile non potrà mai comprendere la lacerazione tra il sé e la realtà, né prendere le distanze dal suo passato, se prima non avrà avuto l'opportunità di fare esperienze di segno diverso, con adulti significativi capaci di farlo misurare concretamente con la distorsione o con l'assenza di intenzionalità che lo rende marginale, disintegrato, fluttuante in una esistenza priva di significati e di un progetto.

Solo attraverso l'immersione nel futuro, fatto di esperienze diverse e gratificanti, il ragazzo difficile può iniziare a percepire la negatività che ha caratterizzato il suo agire in precedenza e, naturalmente, coltivare il desiderio di modificare la sua distorta visione del mondo.

«Il passaggio a nuove forme di vita quotidiana costituisce un evidente momento di discontinuità con il passato»[18].

Attraverso la riorganizzazione degli spazi di vita, dei tempi e delle relazioni interpersonali, come anche del modo di vestire del soggetto, si può mettere in atto una strategia educativa dotata di elevate possibilità di successo, perché capace di presentare al ragazzo questi cambiamenti nella loro dimensione

17. Bertolini P., Caronia L., *op. cit.*, p. 57.
18. Ivi, p. 103.

simbolica: essi rappresentano il passaggio verso un nuovo rapporto tra il sé e il mondo, una cura alla lacerazione originaria.

In quest'opera di trasformazione, si compiono i primi passi verso la complicata destrutturazione dei modelli culturali introiettati dal ragazzo difficile.

Ciò serve a «far scomparire quelle abitudini e quei segni visibili del sé»[19] che impedirebbero al ragazzo di riconoscersi in un soggetto nuovo o comunque limiterebbero decisamente «la sua possibilità di percepirsi in modo nuovo»[20].

La dilatazione del campo dell'esperienza del soggetto è funzionale al conseguimento dell'obiettivo della pedagogia fenomenologica: la conquista di un nuovo punto di vista su di sé e sul mondo.

Il passaggio successivo del percorso rieducativo sarà, dunque, la costruzione di un ottimismo esistenziale, inteso come «quel senso di appagamento nato dal pensarsi all'origine di un progetto di investimento di senso al mondo capace di realizzarsi a partire dai vincoli imposti dalla realtà e attraverso una pratica di negoziazione di senso con gli altri»[21].

L'esperienza del tutto peculiare della costruzione di un ambiente dignitoso, pensata per le esigenze specifiche di quel ragazzo, la presenza di adulti significativi sui quali egli può imparare a fare un adeguato investimento affettivo, la scoperta della dimensione culturale della bellezza, nel suo molteplice modo di manifestarsi: dalla bellezza artistica a quella naturale, che spesso è esattamente il contraltare degli ambienti dai quali il ragazzo difficile proviene, sono solo alcune delle possibili situazioni capaci di generare la messa in crisi del passato nel ragazzo ferito dal disagio o dalla devianza.

Il continuo moltiplicarsi degli effetti decostruttivi e ricostruttivi dell'esperienza relazionale tesa a rifondare un rapporto nuovo tra soggetto e realtà, è senza dubbio la conquista più rilevante che si possa attribuire alla pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini.

2. L'allontanamento dalla famiglia come intervento a carattere riparativo

In questa cornice teoretica va letto il significato dell'allontanamento del minore dalla famiglia di mafia. L'esperienza della contaminazione culturale fornisce un nuovo sguardo sulla realtà e rappresenta – come osserva Cambi[22] – «un atto metacognitivo, di innovazione, di costruzione di una intelligenza e/o sensibilità a rete».

19. Ivi, p. 111.
20. Ibidem.
21. Ivi, p. 123.
22. Cambi F. (1-2010), *Studi sulla formazione*, p. 157-161(online), University Press, Firenze, p. 160.

Consentire a questi giovani di conoscere nuove realtà, diverse da quelle dalle quali provengono, li mette di fronte a nuovi riferimenti e a nuovi modi di vivere, non altrimenti sperimentabili per loro.

Perciò, quando la disfunzione nella relazione disvela la presenza di assetti motivazionali contrastanti, ovvero la presenza di un pregiudizio del diritto del minore ad una crescita equilibrata e serena, l'allontanamento può assumere la connotazione dell'unico intervento possibile sia per tutelare immediatamente il minore dai rischi connessi alla predetta disfunzione relazionale, sia per progettare un corretto intervento a carattere riparativo.

Naturalmente devono essere sempre esperiti prima tutti i possibili tentativi per un intervento mediativo[23] delle diverse istanze in conflitto, ma ove esso fallisca, come spesso accade, il processo riparativo deve partire dall'allontanamento.

Gli autori che si sono si sono occupati dello studio sul conflitto sociale[24], hanno evidenziato che stili relazionali tendenti alla cosiddetta reciprocità negativa, rendono il rapporto familiare non solo altamente conflittuale, ma addirittura distruttivo, aperto a quella "pervasività relazionale" che viene indicata come sintomo di estrema pericolosità perché deborda ed espande il conflitto in tutte le direzioni, senza possibilità di controllo.

In queste ipotesi l'unica via per fermare questa piena è allontanare le parti in conflitto e solo dopo avviare un percorso terapeutico, che, ove possibile, implichi anche la possibilità del recupero del legame affettivo.

Lo stesso vale per le disfunzioni nelle relazioni tra genitori e figli, che per il *best interest* del minore potrebbero richiedere di essere trattate attraverso un periodo di allontanamento dai contesti familiari in cui tali disfunzioni si consumano per poi diventare codici comportamentali difficilmente suscettibili di essere decostruiti.

Attualmente i bambini allontanati dalla famiglia d'origine appartengono a nuclei che presentano alcune caratteristiche ricorrenti: prima tra tutte è la provenienza da una famiglia assolutamente disgregata, incompetente, maltrattante, in talune ipotesi addirittura inesistente.

L'affidamento eterofamiliare, che in genere viene disposto come misura di tutela dei minori in casi di tal fatta, non è un gesto spontaneo della famiglia che sceglie questo modo di far allevare il suo bambino, ma prevede l'intervento delle autorità e l'impegno professionale degli operatori della tutela minorile.

---

23. Cfr. Scabini-Rossi (2003) (a cura di), *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie, Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano.
24. Markman A. & CO (1994), *Children andmarital conflict: The impact of family dispute and resolution. Guilford series on social and emotional development*. Cummings, E. Mark; Davies, Patrick New York, NY, US. Guilford Press.

Il fatto che si tratti di un intervento dello Stato e non di una scelta della famiglia rende quasi sempre difficile agli operatori far comprendere ai genitori che si tratta di un'azione a tutela del nucleo e che non possiede carattere afflittivo, anche perché nel tempo si è persa la cultura dell'affidamento delle cure dei propri figli ad altri.

Mentre un tempo l'allevamento della prole ad opera di altre persone era una prassi invalsa - come ci ricordano le pagine omeriche dedicate alla celebre nutrice di Ulisse - oggi l'idea di gestire le difficoltà intrafamiliari attraverso l'ausilio di figure terze per l'accudimento dei figli è sempre più estranea e, dunque, vista con sospetto e intimamente rifiutata.

Tutta la letteratura dell'Ottocento è ricca di storie di bambini "a balia" allevati ed educati da istitutrici: legami importanti e significativi tanto per i bambini quanto per gli adulti che li accompagnavano nella crescita.

Le classi abbienti affidavano ad altri i loro bambini da allevare e questa pratica costituiva quasi uno status symbol. Quelle indigenti, invece, allevavano in famiglia i loro figli e spesso anche quelli degli altri con forme di baliatico retribuite.

Questo diventava anche un modo per la donna di contribuire economicamente alle necessità della famiglia. Al punto che le giovani donne che allattavano godevano di qualche diritto in più all'interno del loro nucleo: per esempio il patriarca (a volte il suocero) consentiva loro di intingere il pane nel vino finché durava l'allattamento.

Quando era in vigore tale costume, il legame familiare e "dinastico" era fortissimo: nonostante il bambino fosse altrove, la famiglia lo riconosceva come proprio membro e il bambino, nonostante fosse cresciuto altrove, sentiva fortemente l'appartenenza al suo nucleo familiare.

La pratica dell'affidamento dei bambini ad altri era diffusa e accettata, ma ciò non scalfiva la forza del legame familiare, nonostante di fatto vigesse la separazione tra generazioni e, spesso, una vera e propria segregazione dei bambini e dei ragazzi rispetto ai componenti adulti della famiglia.

Questo dà l'idea dell'evoluzione ideologica e culturale che c'è stata nel corso dei secoli: il fatto separativo poteva riguardare indistintamente i figli legittimi (di norma allevati altrove, prima per ragioni di baliatico e poi per ragioni di istruzione), come i figli nati fuori dal matrimonio (che potevano avere una vita più o meno gratificante a seconda della condizione sociale, ma che nella gran parte dei casi finivano con l'appartenere alla categoria degli "innocenti" o degli "esposti"), senza che ciò apparisse come un fatto anomalo.

Nel dopoguerra e fino a tutti gli anni '70 del Novecento, soprattutto le madri vedove, avevano la consuetudine di inviare i figli in quei grandi collegi nazionali, istituiti per queste categorie di orfani dove ricevevano formazione e istruzione scolastica.

Queste scelte rispecchiano una mentalità molto diversa da quella diffusa oggi: le mamme trovavano molto importante per i loro figli la formazione professionale e li mandavo altrove, spesso lontano da casa per poter studiare o apprendere un mestiere. Tale fenomeno attualmente è molto meno frequente, anzi la richiesta di allontanamento di una madre oggi rischia di essere intesa dagli operatori come un segnale di insufficiente investimento affettivo o di abdicazione alle responsabilità genitoriali.

Lo scenario delle madri che favorivano l'allontanamento nell'interesse dei figli è mutato considerevolmente, la gran parte dei bambini allevati altrove è costituita da piccoli allontanati da famiglie in difficoltà, disgregate, assenti, alle quali si sostituisce lo Stato in tutte le sue articolazioni deputate alla cura dell'infanzia.

Tale diversa percezione dell'allontanamento dalla famiglia, non più sentito come fenomeno socialmente accettabile, non può che avere un impatto traumatico verso gli adulti e i minori che sono interessati da un provvedimento di allontanamento. Ecco perché è importante in tali casi, contestualmente all'atto ablativo del minore, lavorare con le famiglie d'origine per poter progettare anche un rientro in famiglia del minore allontanato, ove le condizioni familiari mutino positivamente e consentano il ritorno del bimbo in famiglia.

Questo percorso richiede tempo per pensare e progettare, richiede competenza, intenzionalità positiva e propositiva per individuare e sostenere sperimentazioni accompagnate, monitorate, verificate e consolidate laddove gli esiti ne diano ragione. Richiede anche riflessioni serie sulle politiche di welfare, proprio perché il diritto alla riunificazione familiare possa esser un obiettivo concretamente perseguibile.

Lavorare con le famiglie d'origine che presentano tratti di multiproblematicità, infatti, richiede risorse economiche, risorse professionali da destinare al progetto di recupero della genitorialità in vista della *family reunification*, che troppo spesso invece mancano, con il conseguente fallimento del progetto che involge l'intero nucleo.

Il primo e più importante passaggio per poter riparare la relazione intrafamiliare disfunzionale è quello di lavorare con gli adulti sul riconoscimento delle proprie inadeguatezze durante il periodo in cui i minori allontanati affrontano il loro percorso di riprogettazione individuale.

Sappiamo infatti che soprattutto in contesti familiari dove i genitori hanno nel tempo sviluppato negative (o problematiche) rappresentazioni di sé e degli altri a seguito, e troppe volte a causa, di pregressa diretta sperimentazione di comportamenti subiti di incuria, disattenzione, maltrattamento (bambini trascurati...adulti/genitori inadeguati...), è spesso operazione faticosa, complessa e difficile, che paradossalmente produce un comportamento tendente a rinforzare le difficoltà, a nasconderle e a mascherarle producendo una sorta

di circolo vizioso ed inconcludente di smarrimento e di frustrazione, sia nelle famiglie d'origine che negli operatori.

Le negative rappresentazioni di sé e degli altri infatti tendono a permanere nel tempo e si riproducono, si perpetuano soprattutto quando ci sono criticità e difficoltà, quando la fatica ha il sopravvento e vengono meno condizioni di maggior serenità ed equilibrio.

Ne consegue che lo step successivo al riconoscimento delle proprie inadeguatezze, deve essere dedicato al *quomodo* della ristrutturazione delle rappresentazioni negative di sé, alla loro sostituzione con nuove rappresentazioni, anche attraverso la metodologia della sperimentazione che Bertolini invoca e applica ai ragazzi difficili, la quale è assolutamente compatibile a quella che gli studiosi di educazione degli adulti hanno utilizzato nelle pratiche di lifelong learning: sperimentare nuove situazioni e nuovi contesti per relazionarsi con una nuova immagine di sé stessi, capace di sostituirsi gradualmente a quella del passato e *ri-orientarsi* verso nuovi orizzonti di senso.

Bibliografia

Barone P. (2001), *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano.

Bertolini P. (1993), Caronia L., *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze (1ª ediz.).

Bertolini P. (1965), *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna.

Brentano F. (1997), *La psicologia dal punto di vista empirico,* Bari, Laterza, a cura di Albertazzi L., Vol. I; Vol. II, *La classificazione dei fenomeni psichici*; Vol. III, *Coscienza sensibile e coscienza noetica.*

Cambi F. (1-2010), *Studi sulla formazione*, p. 157-161 (online), University Press, Firenze.

Castiglioni M. (2006), Intenzionalità, in Bertolini P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento.

Cavana L., Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza, in: *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza* - Vol. III - N. 3, Vol. IV - N. 1 - Settembre 2009-Aprile2010, p. 204.

Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino.

Foucault M. (1992), *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano.

Istituto Centrale di Formazione di Messina, 2008.

La Greca G. (2009), *La giustizia minorile nella seconda metà del Novecento*, in: *Minorigiustizia*, 1, pp. 16-26.

Markman A. & CO (1994), *Children andmarital conflict: The impact of family dispute and resolution. Guilford series on social and e emotional development*. Cummings, Mark E.; Davies, Patrick New York, NY, US. Guilford Press.

Scabini-Rossi (2003) (a cura di), *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie, Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano.

The Power of the State and the Freedom of the Individual[1]

Hans-Gerhard Neugebauer

Hochschule für Musik and University of Cologne

Introduction

On February 8th, 2018 the *Neue Zürcher Zeitung* gave an article dealing critically with the coalition treaty negotiated the day before between CDU/CSU and SPD the title "More state – less freedom". Neither the coalition treaty not the criticism is of interest here. I would rather like to direct your attention and your interest towards the connection between state and freedom insinuated in that title. If that title is based on a quasi-physical model of communicating tubes, then the inversion "Less state – more freedom" is valid, too, and the comparative formula "The more state – the less freedom" and its inversion are valid as well. That those formulas express the political creed of a lot of contemporaries doesn't need closer explanation. Hence I want to turn to the question which understanding of freedom on the one hand and state on the other is manifested in those formulas supplementing one another. The political philosophy dominating in Europe has, in a discussion process of a long period, developed the conceptual tools apt to make the context between state power and individual freedom clear. That process of clarification is what I would like to recall in the following by means of some stages. What philosophers thought of first, has become, as a consequence of long fights of social classes and as a consequence of the great revolutions of 1776 and 1789, practical politics and valid rights and has led – at least in some regions of this planet - to a form of state in which the freedom of the individual and the power of the state can co-exist side by side and together. The number of the historical stages passed during that process of clarification is vast. The selection chosen by me includes on the one hand items that can be called part of a canon; but on the other hand it reflects the philosophical preferences of the speaker as well.

1. Translated from German into English by Wolfgang Rank.

1. Aristotle, or: "Freedom in the Greek *polis*"

Much of what we today connect with freedom is based on Aristotle's philosophy, who not unjustly is considered as the founder of political philosophy, too. In his *Politics* and his *Nikomachian Ethics* several aspects can be discerned that can be assigned to the domain of problems of freedom, although Aristotle himself didn't use any unified and comprehensive concept of it, yet. I'm going to restrict myself to three aspects.

Firstly: Aristotle knows about a concept of freedom concerning activity. In a negative meaning he thinks of the activity of a person out of him/herself, thus without force from outside; in a positive meaning he thinks of the reasoned decision a person takes prudently deliberating the aspects relevant for something. For that Aristotle has found a proper expression, the "decision taken with deliberation" (in Greek *prohaíresis*).

A second aspect of freedom refers to the fact that the human beings strive to have enough of what is necessary for bare survival and for a good life. For that Aristotle uses the concept of *autarkeía*, being autarkic, self-sufficient, still known to us as a foreign word today.

And finally thirdly: For freedom in a legal and political sense Aristotle uses the concept of *eleuthería*. In that sense he is free who contrary to a slave doesn't need the natural guidance by a master and therefore exists for his own sake and for the sake of good life (for all that cp. Höffe 2014, p. 146 f.). Seen from that *eleuthería,* Aristotle doesn't only define the slave in contrast to the master, but also the citizen, the *polítes*. What distinguishes him from other inhabitants of the *polis*, is that "he participates in judgements and in government" (Pol. 1275a).

Interim result nr. 1: The political thinking that for the first time was self-conscious at its historical beginning in Greece knows political freedom only with regard to the fully fledged citizen who participates in its legislation and judiciary. That participation, however, is economically based on the precondition of excluding from this very participation the whole majority of the population working for the *polis*, including the women. For a long time the philosophers, historians and classical philologists have been quarrelling against and among one another about the question what that ancient concept of freedom has in common with modern conceptions of political freedom. And in connection with that there arises the old question if the kind of democracy practised particularly in Athens at about the time of Pericles provides standards for later attempts to organise the exercise of rule by participation of all citizens. In spite of all that the fundamental thesis of Aristotle's *Politics* seems at least able to maintain its validity across the times: It results from the fundamental anthropological destination of the human being as a *zóon politikón*, as a political living thing, and states that a "good life" for the human being is only possible in a political order determined by law.

2. "Roland", or: "Town air makes free"

Near the city hall of many a town, whose medieval substance has not completely fallen victim to World War II or later building craze, you sometimes find a stone sculpture, a bulky statue of a man in armour with a bare sword in his right fist. That's a so-called "Roland". He owes his name to one of the dukes in the entourage of Emperor Charlemagne. The latter's biographer Einhard reports in his *vita* of the emperor about the fate of this very duke, who brought up the rear of the Frankish army and was killed in the Pyrenees in a retreat battle by the advancing enemy, not without having once again blown his horn calling for help before his death. The last point is, however, already an addition by the Song of Roland, very popular in the Middle Ages. The figure of Roland was the symbol of the independence of a town which owned the market right and its own judiciary, and thus the symbol of a special freedom of a town. That special freedom of the town was concentrated in its own entitled right, which is generally described by the formula "Town air makes free". The formula itself doesn't date to the Middle Ages, the facts however do, which for ex. are described in the privilege of the town law given by King Frederic II. to the town of Berne in the year 1218 in the following way:

Omnis homo qui venerit in hunc locum et remanere voluerit, libere sedebit et remanebit. The English translation of the article concerned must be: "Any human being coming to this place and wanting to stay shall reside free and stay free." The facts referred to here are – like so frequently in history – essentially more complex than the catchy formula that town air makes free makes us suspect. "Air" means the proverbial "incorporation of the concept of room, space of settling, place of permanent residence" (Strahm 1955, p. 105). The air or the place of permanent residence determines – and that's valid till today – the legal status of the person residing in this place. And the real usufructuary of this privilege of the town is in the original Latin text called *servus*. A *servus* – the usual translation by "serf" sounds unnecessarily deprecating – is in the medieval meaning of the word a person who because of his/her state of birth is obliged to service (Lat. *servitium*) for a master/landowner. The obligation to service could be of various forms and amounts. It nevertheless meant an obligation binding the individual irrefutably and self-evidently. In the hierarchical society of the Middle Ages a *servus* could belong to rather different levels. Servants and maids, who ate at the master's table, because they didn't have a stove of their own, belonged to the lowest social stratum. The highest level was formed by the *servi nobiles*, the ministerials, who, having received a feudal benefice, could practise a way of life which made the class differences from the free noblemen hardly recognizable. Therefore *servi* who moved to town and there became free from any service for their former master after a year and a day of uncontested residence could belong to all social groups.

But that becoming free had its price. From those having arrived without or with the knowledge and the consent of their masters the town demanded, as from every citizen, services that corresponded with its specific needs: As a member of the town the new arrival entered the service of the town. He exchanged the *servitium* he had got rid of by settling in the town for the new *servitium* of that very town, whose "weal and woe" ("Lieb und Leid") – as the old formula ran – he had to help to bear in the future. For the protection against his former master which the town granted him he owed it fidelity and homage (*fidelitas* and *homagium*) as well as service, so for ex. collaboration in the defence of the town, and the payment of taxes. The liberties he got as a countermove were multiple and locally differentiated. One of the most important ones was that he could give up the relationship of protection granted by the town at any time again and move somewhere else and in spite of that remained free from his former service for his master. Apart from the individual liberties the new arrival also profited from those liberties which were given to the citizens of the town as a whole by royal privilege, such as freedom of the market, of mint and customs, the freedom to judge according to its own law (*immunitas*) or the so-called "Bestfreiheit", the right to create new laws by decisions of the Council, for the common utility and in honour of the town and the empire (*pro communi utilitate et honore civitatis et honore imperii)*. The last part of this definition of the purpose makes us realize that those liberties particularly applied to the towns directly dependent on the empire, that is to say to those towns which "founded on land of the empire" (*fundus imperii*) had the king and emperor as their immediate lord above them.

Interim result nr. 2: The sources handed down concerning medieval town history with regard to the freedom of the individual show a picture not totally unfamiliar to the modern observer of a well-balanced composition of taking and giving, of contributing and granting. A kind of large freedom, supported by further privileges, without regard to duties of service based on the state of birth, is achieved by him who subjects himself to the protection of the town and in addition to it contributes the services bound to this protection. Against that background one must probably understand the rather astonishing sentence of a not unimportant expert on old history: "The medieval human being was in a lot of respects more free than the modern one, even if he was a serf. For he was not confronted with a state which is omnipotent, which gives orders of a police state for nearly all fields of life." (Hölzle, p. 160)

3. Sebastian Castellio, or: Freedom of conscience

On October 27th, 1553 a stake was burning, at the pole the medical doctor and humanist of Spanish origin Miguel Servet. The place of the event is Protestant Geneva, and its initiator is no less than the leading theologian of

the town, John Calvin. Servet was a renowned doctor, who practised in Vienne at the court of the bishop there, though under a false name. At a time when questions of the religious denomination gained existential importance, he had studied theological problems as a young man, too, and had for himself arrived at the conviction then unheard of that the teaching about trinity proclaimed at the first Oecumenical Council at Nicaea (325), which was considered as unchangeable not only for the Roman Catholic Church, but also for the adherents of the Reformation, was an error. The treatise in which he had presented and given reasons for his conviction was refused by all theologians of the time most decisively, Roman Catholic as well as Protestant ones. From Calvin of all persons Servet hoped for theological support for his revolutionary theses. A tragic error! Still more incomprehensible, however, is another error by Servet: On his flight from Vienne he stops in Geneva of all places. He is recognized, taken prisoner on Calvin's doing, condemned, and executed, in an even for conditions of that time especially cruel way. In a contemporary report about the execution entitled *Historia de morte Serveti* you read the awful sentence: "Some affirmed that Calvin smiled, when he had seen that Servet was led to the stake, and lowered his eyes a little behind the hem of his gown." (Castellio 2013, p. 47) The *Historia* continues: "That event horrified a lot of pious humans and caused the scandal of scandals (*scandalum scandalorum*), which will hardly ever be forgotten." (Castellio 2013, ibd.) Grave reproaches against Calvin were uttered first of all by a contemporary who had been one of his collaborators in Geneva nine years before. It's the humanist and reformed theologian Sebastian Castellio. In March 1554, that is to say a few months after what happened in Geneva, Castellio, under the pseudonym Martinus Bellius, published a small book entitled *De haereticis an sint persequendi*. Therein the persecution and killing of dissenters is condemned as unchristian, even as "anti-Christian, not to be argued with Christian arguments" (Castellio 2013, p. 60). In the wake of the publication of *De haereticis* a fierce war of invectives between Calvin's followers in Geneva and his adversaries in Basel develops. To the case of Servet and to the fundamental problem of killing heretics there are added other contentious issues in Calvin's teaching, who finally sees himself threatened in his theological authority and now himself tries to fight down his adversaries by all journalistic means at his hand. Those journalistic contentions show a fierceness which you only find where human beings think they have to maintain the convictions of their faith, won in a long struggle, against any form of dissent. Against his critics Calvin defended himself at the beginning of the following year 1555 by a *Defensio orthodoxae fidei* [in the complete form: *de sancta trinitate contra prodigiosos errores Michaelis Serveti Hispani*], which tries to justify the strict procedure against Servet. To that *Defensio* of the Genevan theologian Castellio on the other hand answered by means of an invective totally personally aimed at Calvin entitled: *Contra libellum Calvini [, in quo ostendere conatur haereticos jure*

gladii coercendos esse]. Once again the author doesn't dare to put his own name, which, however, isn't able to protect him against the attacks of his adversaries. Anyway their influence is great enough to prevent the printing of the work. It cannot be printed before 1612 – in fact in the Republican Netherlands. *Contra libellum Calvini* has the form of a dialogue between Calvin and Castellio. Out of the extensive paper by Calvin Castellio for the dialogue made a selection of longer or shorter passages, which he first quotes and then comments on. Castellio's criticism centres on several points. First of all, however, it focusses on the central question independent from the person Calvin, if a (Christian) authority is entitled to punish heretics. Castellio's answer can be found in a short passage beginning with the sentence which has made that text so famous: *Hominem occidere non est doctrinam tueri, sed est hominem occidere.* "Killing a human being doesn't mean defending a doctrine, but killing a human being." It's this singular sentence that deserves being written into the imaginary manuals of all religious fanatics and fundamentalists of any colour and any time. And Castellio continues: "When the Genevans killed Servet, they didn't defend a doctrine, but killed a human being. Defending the doctrine isn't the task of the authority (what has the sword got to do with the doctrine?), but of the teacher. Protecting the teacher is the task of the authority, as well as protecting the farmer, the artisan, the doctor and others against injustice. If therefore Servet had wanted to kill Calvin, the authority would have defended Calvin lawfully. But as Servet fought with arguments and papers, he ought to have been proved wrong by arguments and papers." (Gegen Calvin 2015, p. 131)

Interim result nr. 3: Against a hierarchical, authoritarian and repressive regime, which makes the belief in a particular religion a duty and persecutes dissenters or human beings who don't agree to its fundamental ideological positions completely as heretics and apostates without mercy, there is raised the voice of a single person who, without considering the dangers for his own body and life, postulates the freedom of one's proper convictions (of faith). In his novel-like description of this conflict Stefan Zweig talks about "Aufstand des Gewissens" (rebellion of the conscience). Sebastian Castellio isn't the only one who formulates the political demand for freedom of conscience and faith and underpins that demand with biblical and theological arguments. However, the authority addressed ignored his demand as well as that of others for a long time. Persecutions because of convictions of faith not liked by the state were quite usual till the 18th century, although the dissenters were no more burnt like in Geneva in 1553. Only step by step and through many historical stages of the religious wars of the 17th century, the Enlightenment, and finally the great revolutions of the 18th century at least in Europe the separation of secular and spiritual authority was achieved and together with it the safeguarding of the freedom of faith as a "matter of the heart" (Hobbes), which belongs exclusively to the private sphere.

4. Thomas Hobbes, or: What legitimizes the state anyway?

Against the background of the denominational civil war in England, experienced by himself as a deadly threat, Hobbes has developed a conception of state which in a certain respect means a limitation of all striving for freedom of the individual and which at the same time in some other respect constitutes the freedom of the individual in general at all. That sounds paradox and needs explanation: Two famous formulas characterise the individual and the relationship of the many individuals to one another in a stage of society before the creation of a state, the so-called "natural state", which is a quasi-mathematical construction, but in the denominational civil war in England of the 17th century found something like an empiric counterpart. The first formula is the famous-infamous *homo homini lupus*, "man is man's wolf", the second one is the not less famous-infamous of *bellum omnium contra omnes*, of the "war of all against all". They belong together and mean the following: For reasons of self-preservation every single human being feels obliged and entitled to see and treat everybody else as a competitor, as an adversary, as a potential enemy who wants his goods and in an extreme case his life. From that basic anthropological datum there results a society in which there isn't necessarily open war all the time, but in which everybody must be wary all the time, because the permanently latent conflicts can change to open violence at any time. That leads – as Hobbes doesn't tire of stressing – to a miserable life. Thus reason interested in self-preservation orders the human being to search for a way out of this misery. And the state is this very way out found by reason. It must, however, have come into existence in quite a certain way.

In the famous copperplate of the title of his main work on philosophy of the state, the "Leviathan" of 1651 - you have certainly seen it at some time in your respective history manuals, - Hobbes translated the production of this state into a powerful picture: In the upper half of the bipartite emblem there rises a huge man's figure out of the sea, above a well-ordered and peaceful landscape with a fortified town and a lot of small villages. It bears a crown on the head, in the right hand the sword as the symbol of the secular power and in the left hand the crook as the symbol of the spiritual power. If you look more exactly, the upper part of the body of this male figure is composed as an artificial human being out of nothing but small human beings, following the example of the famous Italian mannerist painter Giuseppe Arcimboldo. That is the pictorial translation of the idea of contract on which the production of the state is based according to Hobbes. Every single person transfers the propensity for violence he/she owns in the natural state to a third one under condition that everybody else is ready to renounce violence in the same way. In that way this third one receives the collected potentials of violence of all individuals. Thus his power becomes almost unlimited, and therefore

Hobbes calls him by a name taken from the Old Testament "Leviathan", the "mortal god". The power concentrated in the state is absolute, but it finally serves only one single purpose, whose realisation at the same time means its ultimate legitimization, that is the protection and the security of the human beings who have gathered under its roof. But that also means by an inverted conclusion: If the state is no more able to grant this security, it loses its justification, and the present citizens do not only feel obliged, but also entitled to take their security in their own hands again.

Interim result nr. 4: Security for property and life is one of the constitutive conditions for the exercise of all liberties. We owe that insight to the English philosopher Thomas Hobbes, who assigns the state created by contract all power, irrespective of the actual form of government, so that it can stop any form of self-justice in the interest of all its citizens.

5. Immanuel Kant, or: The two liberties

Freedom is the central topic of both the theoretical and the practical philosophy of the representative of the Enlightenment from Königsberg. In the scope of this talk only some hints to that can be given. The distinction between negative and positive freedom so intensely discussed till today also goes back to Kant originally. That distinction actually presupposes two different problems of freedom. The first one concerns the legal concept, the second one freedom as an idea. Freedom as a legal concept is equivalent to political freedom. Freedom as an idea, however, has a more comprehensive meaning, being important first of all in moral philosophy. The legal concept of freedom is defined by Kant in his late book *Die Metaphysik der Sitten* (1797) as follows: "Thus law is the embodiment of the conditions under which the arbitrariness of one can be united together with the arbitrariness of the other according to a general law of freedom." (Kant, MS, p. 337; A 33). Freedom in that meaning means independence from any force exercised by others or the state on a person. Kant speaks about this freedom as "independence from coercing arbitrariness of somebody else" and calls it the "only original right, to which every human being is entitled by virtue of his humanity" (Kant, MS, p.345; AB 45). That is seen as the negative definition of freedom, for it is defined as absence of any force. Thus Kant interprets the political-legal dimension of freedom as a free space not defined in more detail in which every individual can develop independent from all others. But the legal concept of freedom doesn't include defining more exactly how the individual uses or ought to use his freedom within that free space. That, however, has grave consequences: For actions of one person which should actually only serve the use of one's own freedom can become an obstacle for somebody else's freedom. Kant sees the solution for this problem in a general law, when he writes: "Therefore the

general law of right is: Act externally so that the free use of your arbitrariness can co-exist together with the freedom of everybody according to a general law [...]" (Kant, MS, p. 338; A 34). By that "general law of right" mentioned here Kant sees an unambiguous possibility to force those whose activity is an obstacle to the freedom of others to renounce that activity. The paragraph in which that force justified by law itself is explained is put under the significant title: "Law is connected with the authorization to force." (Kant, ibd.). That authorization to force, however, ends according to Kant where the other concept of freedom turns up, freedom as an idea. In short it says: The human being as a reasonable being is in principle capable of orientating him/herself in wishing and acting by the moral law demanded by practical reason. In its form that moral law is identical with the Categorical Imperative, whose first formula runs as follows: "Act only according to that maxim by which you can desire at the same time that it should become a general law." (Kant, GMS, p. 52). It would undoubtedly be desirable if all human beings acted according to moral law. But the very idea of this freedom forbids strictly that e. g. a legislator forces the citizens of his state to some moral act. Concerning that Kant writes in his late work *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (1793): "Woe to the legislator who would want to enact a constitution directed at ethical purposes by force! For he thus would not only cause the exact opposite of the ethical, but also undermine and make uncertain his political ones." (Kant, RGV, A 124)

Interim result nr. 5: Political philosophy assisted by moral philosophy has during Enlightenment developed a concept of freedom in which the freedom of the individual is connected to general law. Freedom is, outside the religious sphere, too, compatible with subordination to the law, as long as the individual as a free being subjects himself to a law system chosen by himself. The will driving him there is called by Kant, following his understanding of causality of nature, "a kind of causality of living beings insofar as they are reasonable" (Kant, GMS, p.83). It sounds paradox: But freedom from the causality of nature is nevertheless understood by Kant as a kind of causality, as the free will that gives itself laws according to its reasonableness.

6. Karl Marx, or: The "reconciliation" of individual and society in societal labour?

The *genius loci* demands paying reverence to the philosopher in whose birthplace and during whose 200th anniversary we meet here and now. So what about individual freedom with Karl Marx? Till the revolution of 1848 Marx presented radically liberal positions as a journalist and editor in a magazine for "Politics, commerce and trade". They vehemently criticize all relics of a medieval order of classes where the chance of birth decided about advantages and

disadvantages at the beginning of the path of life of a human being: whether nobleman, bourgeois or farmer, whether wealthy or without possessions, whether elected or damned, according to status, origin, religion, therefore according to the affiliation to collectives. Liberals such as Marx in opposition to that fought for a society in which individual disposition of talents and industriousness and their self-determined enactment should determine one's destiny.

But also after Marx had long turned socialist, in 1875, he uttered vehement criticism on a party programme of the German Social-Democracy just coming into existence by means of arguments behind which one would rather suspect a liberal-democratic party (Marx talks about "party of free trade"). So he for ex. sneers at the social-democratic party programme saying it was, because of the influence of his old opponent Ferdinand Lassalle, "through and through polluted by the faith of subjects of the Lassalle sect towards the state" (Marx / Engels, vol. 19, p. 31). And also the late Marx stays a vehement critic of the state, which is suspect to him as an "apparatus of force", its system of law and punishment, its police and bureaucracy included. The ideological background of that fierce criticism of the later years, however, is no more a liberal one. Marx' liberal hopes were dispelled in 1848, after a bourgeois-democratic revolution, ill prepared and amateurishly enacted, had failed in Europe. In fact, Marx also wanted to prevent the Socialism which organized itself in political parties from falling back behind Liberalism. In the background there is rather the idea that "individual" and "society" do not at all represent the irreconcilable opposites which they appear to be to many a Liberal.

The individual, endowed with rights and chances of participation, is produced by a certain society in which distribution of work as well as production and reproduction of the basics of life on a large scale dominate, as it is true of the Industrial Revolution in the 19th century, but also for a digitally connected globalized market in the 21st century. That individual, however, needs wealth and culture for his existence. "Source of wealth and culture," Marx writes in his criticism of the Gotha programme, will be labour, though not as "single labour", which can create "values for everyday life", but neither wealth nor culture, but only as "societal labour" or, which was the same, as "labour in and through society" (Marx / Engels, vol. 19, p. 17). Capitalism, however, according to Marx, perverts the use of societal labour. For as uncontested as the sentence that societal labour was "the source of wealth and culture", was as well the "other sentence": "To the same extent as labour develops in society and thus becomes the source of wealth and culture poverty and neglect develop on the worker's side, wealth and culture on the non-worker's side." (Marx / Engels, vol. 19, ibd.) Only in a Communist society – which Marx thought possible – the individual freedom expected from societal labour was due to come. In that society of an association of free individuals every individual enjoys the absence of force as well as the disposal of one's own time of life, which allows him/

her – as the famous formula already by young Marx runs – "to do this today, that tomorrow, to hunt in the morning, to fish in the afternoon, to rear cattle in the evening, to criticize after dinner, [...], without ever becoming a hunter, a fisherman, a herdsman, or a critic" (MEGA I/5, 2017, p. 33).

Interim result nr. 6: There is still a contest, spurred on by this year's anniversary, too, how far-sighted and workable Marx' analyses of the long-term economical and societal development are. Marx' optimism with regard to overcoming all evils accompanying the capitalist way of production in the association of free individuals was due to the hope that Capitalism would collapse because of its own contradictions. That prognosis has not yet come true. But history is not yet at its end. And if we don't succeed in reversing the destruction of nature connected with the capitalist way of production, Marx has still got good chances to be right. There would, however, no more be anybody on this planet to confirm that to him.

7. Hannah Arendt, or: What is freedom, and what does it mean to us?

Some months ago an essay entitled "The freedom of being free" was published out of the estate of Hannah Arendt, the most important representative of political philosophy in the 20th century. It was not discovered before 2017, but it dates back to the years 1966/67, as is noted down on the manuscript, and seems to have served as the basis for a speech. Whether it was ever given, is not known.

For large parts this essay deals with a comparison between the American Revolution of 1776 and the French Revolution of 1789. It tells about the success of the former one and the failure of the latter and also about the paradox recognition that the successful one had at best found local resonance, while the failed one had determined our understanding of revolution in general. But near the end of her reflexions Arendt formulated a surprising thought which is directed first of all against any pessimism, which you so easily succumb to, if you contemplate history as a whole and the history of revolutions in particular: Alluding to the famous fourth eclogue by the Roman poet Virgil, which celebrates the beginning of a new era with the rule of Augustus, Arendt interprets this text as a "hymn on birth" which praises "birth as such, [...] the great saving [...] 'wonder' that will redeem mankind one after the other time" (Arendt 2018, p. 21f.). Arendt combines this thought of the new beginning connected with every birth with her basic anthropological conviction that the capability of acting makes the human being a political being. But acting means starting something new that was not there before. And that we as human beings possess this capability, has for Hannah Arendt "obviously something to do with the fact that each of us entered the world by birth as

a newcomer. In other words: We can begin something because we *are* beginnings and therefore beginners." (Arendt 2018, p. 22).

Interim result nr. 7: Hannah Arendt's thought that by the birth of every human being a new beginning is made, though little, but nevertheless leaving everything previous behind, has something rousing. It opens the freedom of turning away from the supposedly long time known and of daring something new, at first in thinking and then probably in acting, too. In that respect this thought reminds of the famous motto in Kant's "Aufklärungsaufsatz", taken from the Roman poet Horace: *sapere aude*, about the courage to use one's own reason.

8. Conclusion

State force tends structurally to infringement on the individual, either in a positive form: paternalistically, making decisions for him/her, or in a negative form: controlling, keeping him/her like a child. That's why state force must be tamed. The freedom of the individual tends structurally to infringement on the claims for freedom by others. That's why the freedom of the individual must be fenced in. That partly latent, partly manifest conflict between the self-assertion of the individual and the infringement by state power, which for centuries permeated European history, has in the course of the 20th century found its solution, in the form of the liberal and democratic state under the rule of the law. The liberal and democratic state under the rule of the law, which, inspired by century-long efforts of political philosophy, too, has taken shape in long lasting political struggles, has brought along a balance of individual freedom and state power achieved never before. One guarantee for that balance is the constitution. The former president of the Bundestag Norbert Lammert once called the constitution of the Federal Republic of Germany a "special stroke of luck of German history" (Sendereihe WDR 3 "Das Grundgesetz geht alle an!" 2017). And you need only read once again the few pages of the part on fundamental rights, with the preamble and the first 19 articles, thoughtfully, so that you can agree to that assessment. I don't say that as a German civil servant who is obliged to loyalty towards the state to which he owes his maintenance, but I say that as somebody who – to speak with Kant – makes public use of his reason. For our topic four aspects seem particularly remarkable:

1. Founding the whole work of the constitution on the normative concept of "human dignity", taken from the religious and philosophical tradition of the Occident, which is declared as "inviolable" in art. 1 (1) GG.

2. Enumerating the fundamental rights every citizen is entitled to, starting from free development of the personality (art. 2 GG) as far as the right to petition (art. 17 GG).

3. The order binding all authorities of the state that none of the fundamental rights must at any time "be infringed in its essential content" (art. 19 (2) GG).

4. Finishing the part about the fundamental rights by the formally main fundamental right which guarantees everybody thorough legal protection by courts against interventions by the public force which he considers as illegal (art. 19 (4) GG).

But the expression "stroke of luck" perhaps doesn't only mean the quality of the work of constitution, but in addition to it the "lucky circumstance" of having been born as a citizen of a state body that is protected by such a constitution. Luck in the sense of Fortuna is, however, capricious, too, – as we all experience again and again. And in this respect the expression also reminds of the fact that the balance of individual freedom and state power, which is in fact protected by the constitution, yet can never be safeguarded ultimately, is frail and fragile. Only constant and active participation by the citizens in the affairs concerning themselves and the state in its totality can maintain that balance permanently. For the actual reality of this democratic "solution" of a state under the rule of the law is historically and geographically strictly limited. And it also is in close competition with multiple forms of autocratic state power, for which the power of oligarchic elites means a lot and the freedom of the individual means little. We should always be aware that this state is, seen globally, the result of a special course. Most states of the earth in fact don't know any guarantee for individual rights to freedom, they don't know separation of powers, they don't know the separation of religion and state, and their politically responsible persons don't even see what we have achieved as desirable for themselves. The historian Bernd Roeck living in Zurich writes on that topic: "For a historical moment the old *Utopia* is no more the Somewhere else, it is the liberal, democratic society under the rule of the law realized in some few small happy areas. World history has been working on that project for millenniums. An unimaginable amount of blood was spilled; [...]. Compared with what history has produced as alternatives, the western civil society has proved itself till now indeed as the best of all possible societies." (Roeck 2009, p. 16)

Bibliography

Arendt H. (2018), *Die Freiheit, frei zu sein. Mit einem Nachwort von Thomas Meyer*, München (dtv) (eBook).

Castellio S. (2015), *Gegen Calvin. Contra libellum Calvini. Eingeführt, aus dem Lateinischen übersetzt und kommentiert von Uwe Plath*. Ed. by Wolfgang F. Stammler. Alcorde Verlag, Essen.

Das Manifest der Toleranz. Sebastian Castellio Über Ketzer und ob man sie verfolgen soll. Aus dem Lateinischen von Werner Stingl. Mit einer historischen Darstellung von Hans R. Guggisberg. Ed. by Wolfgang F. Stammler, Alcorde Verlag, Essen.

Höffe O. (2009), *Aristoteles: Die Hauptwerke. Ein Lesebuch.* Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

Höffe O., *Aristoteles*. 4th revised edition. München (C.H. Beck) 2014 (eBook).

Hölzle E. (1976), Bruch und Kontinuität im Werden der deutschen modernen Freiheit, in: Theodor Mayer (Ed.): *Vorträge und Forschungen: Das Problem der Freiheit in der deutschen und schweizerischen Geschichte*, (4th edition, 1981) (first edition 1955), 159-177.

Kant L. (1968), *Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie.* Zweiter Teil, Werke in zehn Bänden. Ed. by Wilhelm Weischedel, vol. 7. Darmstadt (WBG) (= MS: Die Metaphysik der Sitten und RGV: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft).

Kant L. (2007), *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.* Kommentar von Christoph Horn, Corinna Mieth und Nico Scarano. Frankfurt a. M. (Suhrkamp Verlag) 2007. (= GMS: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten)

Marx K., Engels F. (2017), *Gesamtausgabe* (MEGA). I. Abt., vol. 5: Marx K., Engels F., *Deutsche Ideologie. Manuskripte und Drucke*. Bearbeitet von Ulrich Pagel, Gerald Hubmann und Christine Weckwerth. Edited by the International Marx-Engels-Stiftung (IMES, Verlag De Gruyter, Amsterdam, Berlin, Boston

Marx K., Engels F. (1973), *Werke*. Vol. 19, Karl Dietz Verlag, Berlin DDR, 4th edition, unchanged reprint of the 1st ed. 1962, 13-32.

Roeck B. (2009), *Gott und Macht Staat und Kirche. Zur Geschichte einer schwierigen Symbiose,* Vontobel-Foundation, Zürich.

Strahm H. (1976), Stadtluft macht frei, in: Mayer T. (Ed.), *Vorträge und Forschungen: Das Problem der Freiheit in der deutschen und schweizerischen Geschichte*, (4th edition, 1981), (first edition 1955), 103-121.

Diagnosis-based pedagogy in the work with children and youngsters displaying special behavioural problems[*]

Wolfgang Oelsner

Analytical psychotherapist and special pedagogue, former head of the school in the clinic for child and youth psychiatry of the University of Cologne

„*Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben*" (Goethe)

Introduction

After 40 years of service in schools I think I know what the strongest points of us pedagogical professionals are: experience and intuition. And I also tell you what in my opinion our weakest points are: experience and intuition.

My talk will be a dialectic meandering between freedom and law, between decisions according to instinct and according to reason, between heeding and ignoring rules. That our pedagogical ship is not wrecked as a "fools'ship", that's taken care of by a pilot: our responsibility.

Our work, sometimes our reputation, too, is often difficult because in our matter only few things are unambiguous. Each of you has probably experienced several "truths" in your pedagogical professional life. Many of them led to changes of the paradigms, registered in regulations, directives and laws.

That's why I begin my reflections by a relativizing quotation by Hermann Hesse. In his Chinese Legend, of 1959, he puts the following statement in a wise mandarin's mouth:

"There is reality, and there is no doubt about that. Truths, however, that is to say opinions about reality, expressed in words, are innumerable. And each of them is as correct as it is wrong."

1. One reality – many truths

The quotation from Hesse makes us suspect something about the pressure of decision to which all pedagogically active persons are subjected, professionals as well as amateurs, professional educators as well as parents. Per-

* Translated from German into English by Wolfgang Rank.

manently we notice realities and coordinate them with current truths. That means permanent presence and readiness to decide.

I don't mean that as a complaint. The engine driver, the pilot, the taxi driver who made us get here to Trier were under pressure of acting, too. They and human beings in a lot of other professions and trades must decide umpteen times a day just as we pedagogues, always quickly, always according to the situation. We do that, as it is said so well, to the best of our knowledge and beliefs. Fortunately our state of knowledge keeps its validity for quite a while. The formula for calculating the braking distance for ex. remains quite lasting. And stopping at red on the traffic lights is an agreement that nobody will change quite soon.

It's different with the human and social sciences. In medicine there is, in spite of its large intersection set with natural science considered as quite objective, permanent change and alterations. What was correct yesterday, is questionable today, sometimes even appears to be wrong.

It was for ex. formerly a rule to lie quietly for a long time after operations. Nowadays just operated persons are put on their legs quickly. Or let's think of medical "wisdom of the people". After small burns it was formerly said "no water on it at all!" "Immediately under cold water!" That's what is recommended nowadays. Looking back you smile at several former doctrines. Some things are rather embarrassing. So sometimes after a change of a paradigm you want to ask for forgiveness in retrospect.

2. The case of Jannik

So I would still today like to ask the forgiveness of the eleven-year-old whom you see on this photo – consciously made a little out of focus.

That photo belongs among the most humiliating photos of the chronicles of our school, which I wrote for 25 years for my former school in the psychiatric hospital for children and youngsters at Cologne. It shows an episode of school carnival. Let's enter shortly into the scene.

All groups have gathered for the celebration in the hall. The school orchestra plays – no "chamber music", it is carnival. Most children are in their best mood. But Jannik makes trouble as often! Like in singing circles in the morning he shuts his ears and thus demonstrates his disrespect for the common event. He continues during the celebration what he shows as anti-social behaviour at a lot of group activities during school life.

In Jannik's plan of special instruction it says "capability of taking part in group life". After all he is going to move to a secondary school soon. Withdrawing behaviour refusing the community that's what we pedagogues don't want to tolerate with Jannik - or even reward it with special arrangements. He must get through the carnival celebration! Here we are along the same

lines as the clinical psychologists and their detailed plans for behavioural therapy. We demand a consequential educational behaviour of ourselves. Steadfastness belongs among the ideal line of our staff. It counts among our professional truth, it's our unwritten law.

But why does this photo still make us ashamed after years? I think, the special education pedagogues among you will suspect it. The scene described is an excursion into the early 1990ies. With Jannik we assumed a "hyperkinetic disturbance of social behaviour". In the medical key to diagnosis, the ICD 10, there was the number F 90. 1 for it, and it attested the boy what we today rather know under the label ADHS. Formerly "hyperkinetic disturbance" were the preferred "words of truth" for a reality which we experienced with the eleven-year-old in everyday life.

Nowadays for the same reality other "words of truth" have been added. Those, too, will have long since been guessed by the special education pedagogues among you. As an explanation for Jannik's withdrawing oppositional behaviour there have been added in the meantime "autism-spectrum-disturbances". Those would have described the boy's reality at that time more fittingly. But in the early 1990ies they were still to a great extent unusual. The number F 84.5 for the "Asperger syndrome" was only just entering the ICD.

What does Jannik's example teach us, what does it warn of?

From reality we often derive "truths" rashly.

Stating results and symptoms, however, is no diagnosis yet.

At the time we acted to our best intentions, when we insisted on Jannik's taking part in the carnival celebration. Of course, nowadays no reasonable pedagogue would oblige an Asperger autist to participate in such a school event. Of course, we would talk with the boy about the oncoming event as a preparation, and of course, we would offer him alternative possibilities in the school building. Jannik would have been helped in that way. For today we know: part of the autist character is often an extreme oversensitivity of the sensual perception. A carnival orchestra may even play joyous songs, for an autist they can be "acoustic torture" and border on bodily injury (cp. Attwood, 2000).

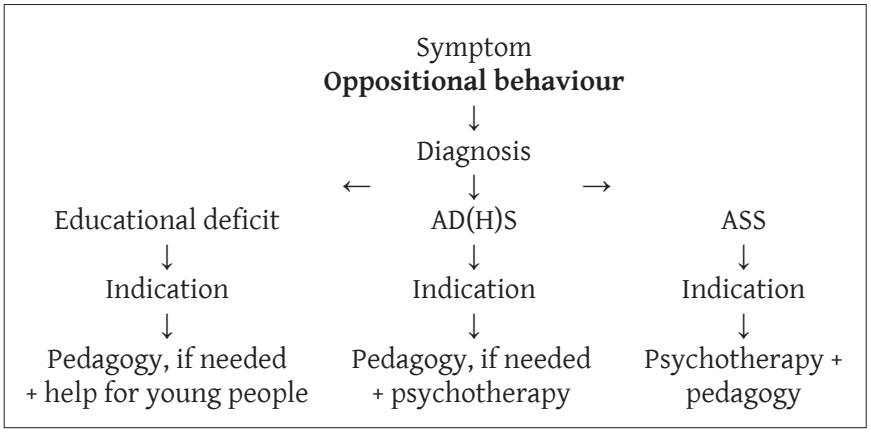
By liberating Jannik from participating in the carnival event he would have been helped. But what then about the other children? We have to deal with a school class. What about those who don't want to participate in the carnival in the hall for totally different reasons? Apart from Jannik there are Pauls and Leons who would prefer to crack their cowboy pistols in the court. There is pre-puberty Maximilian,

who would prefer to withdraw with Marie of class 4 into a corner. Is free time for them, too, during the celebration the correct decision? Not at all!

3. One symptom – three diagnoses

Let's reduce Jannik's conspicuous behaviour in a simplifying manner to the concept "opposition". That is a fitting description of part of Jannik's school reality. In medicine that would be the statement on an observation. But thus, however, there hasn't yet been described what problem Jannik has and what help he needs. Starting from the little I have up till now told about the eleven-year-old, we could arrive at at least three diagnoses by differentiating diagnosis.

Differentiating diagnosis, Jannik: ADHS, ASS or deficit in education?



Jannik could just suffer from a pedagogical deficit. He could have a "milieu disturbance" and be downright not educated and for that reason appear inappropriate in his social behaviour. Then the offers of help would have to be exclusively in the pedagogical system, with older children – if needed - measures of help for young people could be added. The cause for the oppositional behaviour could also go back to ADHS. Hyperkinetic disturbance of social behaviour does exist indeed and not only – as in Jannik's case - as a wrong diagnosis. Then the offers of help would have to be a coordinated mixture of pedagogy and psychotherapy/ psychoeducation, if needed together with a paediatric counsel. Jannik, however, - as said before – suffered from an autism-spectrum-disturbance (ASS). There measures of youth psychiatry diagnostics must be given priority before pedagogical objectives.

So for Jannik the last of the three possible diagnoses was relevant. But in his learners'group *all three* forms of disturbances were present, partly in

multiple form. That constellation is everyday experience in German schools. For the teacher, for ex. of a primary school, that is a very great challenge. Because for the same form of disturbance it's not only necessary to state different aetiological classifications, i. e. causes for the disturbances. From there in particular different consequences for acting must be drawn. Some of them even are contradictory.

No indication/ measure without previous diagnosis.

In medicine this kind of thinking has tradition. For example, from the observation backache no plan of treatment can be derived yet. It all depends on where the cause can be detected, if the patient is a case for the orthopaedic, for the neurologist or for the psychotherapist. Contrary to that, pupils with extremely different forms of problems stay with the teacher with whom they have been allocated – mostly according to their age. If the teacher were a cook, he/she would have to prepare each set meal for the class in multiple and very various forms.

For our example Jannik it would be necessary, as the acoustic oversensitivity is caused by his basic autist disturbance, to offer niches and free time during group activities comprising more classes. That would neither be preferential treatment nor cheap softness or even indifference, but the teacher follows the current professional opinion. Well understood: with ASS!

But if the pupil had ADHS, or if he were "only" downright uneducated, then such exceptions would be counterproductive. Then one might, even would have to demand some pedagogically measured effort for keeping the rules at the school celebration, too. Of course, that may lead to conflicts, sometimes even a little fight results out of it. But through that the pupil might grow. How should a child with ADHS practise postponement of tension, direction of impulses and domestication of emotions, if all fields of conflict were withheld from him/her?

If a child comes from a problematic home, a milieu unable to educate or even antisocial, a school celebration would even be a chance to distinguish oneself. Instead of niches for withdrawing the school would have to offer such a child rather more possibilities by which it can gain applause on the school stage quickly by means of an easily understandable task. Such a child could experience here for the first time that awareness of rules and discipline can lead to success and acknowledgement.

An Asperger autist with acoustic oversensitivity like Jannik on the other hand will experience the compulsory participation in the school carnival as an aggressive unreasonable demand. When he shuts his ears or runs off shouting, that is self-protection. The boy is right, even if his behaviour is not correct.

4. Pedagogical responsibility between school laws and didactic freedom

How does the example of the same symptom and the three different diagnoses fit into our overall topic "Law – freedom – responsibility"?

Teaching and education don't happen in a space without laws. On the contrary particularly public education is subject to manifold regulations. There are school laws and for the curricula directives have been formulated. Teachers at public schools in Germany are obliged by instructions by the state and therefore as a rule civil servants. Their work isn't only paid, but also controlled. But different from authoritarian systems of society, it's not schemes of teaching into which all have to be forced that are propagated. For it is not less clearly ruled by laws that the *individual preconditions of a child* must be taken into account.

The legal demand of the collective – and among it compulsory school attendance belongs – corresponds with the legally guaranteed right of individual support. It's the task of teachers to bring into line those demands from various directions. By means of examples you can formulate and recommend performance that can be operationalised, but you cannot fix it. That's where the teacher's freedom is. There he/she is to a large extent left on his/her own. It's there that intuition and experience come to fruition.

John Hattie (2013) has proved with his worldwide study causing a sensation that the personality of the teacher is the most effective factor in the learning process in school classes. It is more effective than group numbers, homogeneous or heterogeneous age groups, more effective than rooms and equipment of a school.

Experience and intuition are the capital of a teacher's personality. But they are not measurable soft skills. They can – as said before – be strong and weak points at the same time. They become weak points if the teacher's use of his/her didactic freedom is interpreted as subjectivity or even arbitrariness. Teachers must assume that learners'groups expect equal treatment. That goes without saying on the one hand, but it becomes a problem, if it is connected with the shortcut opinion "equal means just".

If different limits, different measures are applied within the same group of pupils, the teacher could be reproached for violation of justice. She can meet that danger by making her responsibility recognizable. And to that there belong knowledge and information, about the "truths" of other disciplines as well.

That's the reason why I wanted to present Jannik to you as an exemplary case. Supporting that boy means evaluating diverging instructions – legal preconditions – and overcoming supposed contradictions. With Jannik there are in opposition: on the one hand the educational instruction for achieving capability

for the group and on the other hand the right of an autist child to protection against social and acoustic overburdening (cp. Frey/ Wertgen, 2012).

In the course of the two last decades the school ministries have accepted exceptions and special conditions for autism in the school laws. The technical term for that is "compensation of disadvantages". Today teachers can refer to that, if other pupils or parents might reproach them for preferment of others.

Directives and laws, however, are the last stage of a long process. That can last for twenty or more years. But the phenomena didn't look different at all at the beginning of the process. Children like Jannik needed some free time already in times before a directive conceded it to them.

Directives and laws only grasp the reality of life in retrospect. But what about the time in between? That's when we teachers must act nevertheless. Before the experts found out that autists could be oversensitive to noises, those who were together with them every day felt that it was necessary to deviate from existing norms. Before the puzzle stones of results of research make a reliable picture, there remains only our intuition, if we want to do justice to situations and individuals. Those are the situations in which we often cannot refer to legal directives. Acting intuitively sometimes makes us remain "alone on our own" from a legal point of view.

So what about those interim times in which we think we notice a problem, but our legitimisation for acting isn't yet backed by a law? Perhaps then the word of the Bible is fitting about "the Sabbath that was made for the human being" and not the other way round. With respect to societal politics we then move towards "civil disobedience". A quite dangerous concept, but according to my experience in my profession and my life not without justification.

One of the most impressive examples of civil disobedience I came to know immediately at the beginning of my school life. It was in 1970, when the children of the "Contergan catastrophe" of that time had arrived at the age of compulsory school attendance. A lot of them had, because of the diagnosis "unfit for life", gone from the hospital where they were born immediately to institutional homes. They survived. Now the next wrong prognosis followed, when to a lot of them "unfit for formation" was attested. It was teachers – indeed they were predominantly women – who supported these children without a legal basis in the existing school systems. Sometimes these were primary schools, sometimes special schools or hospital schools. De jure school attendance there was illegal.

Today we know that several of those harmed by Contergan have graduated from secondary schools and even studied at universities. As a young teacher of special education I have myself taught youngsters with diverse kinds of handicaps who, following those handicapped by Contergan and getting much attention, attended a school with 10, 12, or even 15 years for the first time. Within a decade out of illegal beginnings lawful claims, curricula for pupils,

courses of studies for pedagogues and obligations for buildings for authorities maintaining schools had developed.

In later years as head of the department I was, together with my staff in youth psychiatry, several times confronted with situations in which we decided against the existing state of rules in order to do justice to a certain group of clients. That was potential stuff for disciplinary proceedings. Fortunately we could argue for our "misbehaviour" during examinations in such a way that instead of measures according to the service code political discourses were initiated. At their end a formerly illegal proceeding turned into a better state of directives. The control office then built golden bridges by documenting the breach of rules, but stating at the same time that the existing state of directives did no more correspond to the reality of life and the state of research.

Taking part in group life was as correct for pupils at Jannik's primary school time as it is today. But that objective isn't valid at all costs. As we learn from the knowledge of other disciplines, in this case from research on autism, that measures are not good for all, I must be allowed to take my freedom to vary aims and methods, even to ignore directives if needed. That reference to the state of research is part of the responsibility which alone guides us when we occasionally move between law and freedom in a vacuum.

The freedom to use other professional disciplines optimizes one's own pedagogical competences.

When I reported about Jannik, concepts such as symptom, diagnosis, aetiology, indication were used. These are primarily technical terms with a medical connotation. Partly psychology uses them, too. And also in technical fields of work the concepts "symptom" and "diagnosis" are current. For ex. garages make diagnoses, before they start repairing an engine trouble. We pedagogues on the other hand use those concepts rather rarely; most likely when there is the question of registering partial deficits in performance or making up for them by support programmes.

I want to encourage us pedagogues to open ourselves to such categories of thinking of other disciplines. Not in order to promote a medicinalisation of pedagogy, but in order to optimize our own pedagogical competences (cp. Oelsner 2013, 274). By committing ourselves to knowledge of other disciplines we gain freedom of acting in our own fields.

By arguing exceptions and deviations by means of the standards of knowledge of other disciplines we manage to leave the dangerous zone in which we could be reproached for arbitrariness. If I insist on demanding that Leon suffering from ADS and Maximilian harmed by his milieu have to adapt themselves to the group discipline of a school celebration, that Jannik on the other hand is allowed to spend the time for ex. at the laptop in the library, it's not

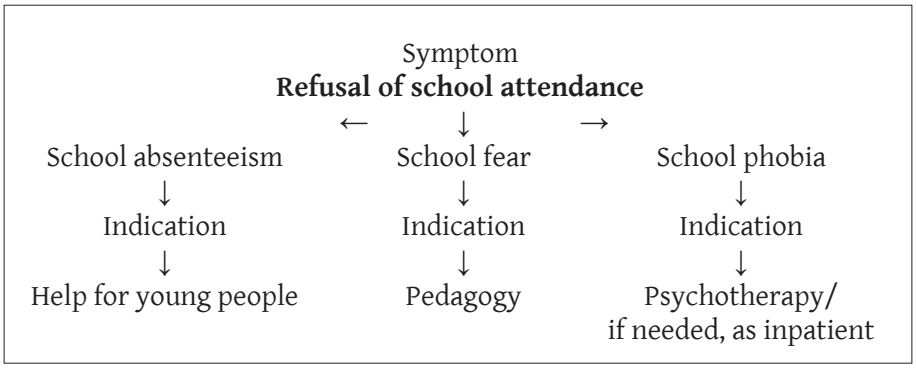
just depending on what I feel, but behind it there are pedagogical concepts both for ADHS children, for socially deprived children, and for those with ASS.

Of course it is demanding to know and learn to understand the particularities of various forms of disturbances. And superficially it may look like curtailing our pedagogical autonomy if I follow the instructions of other disciplines. My professional experience teaches me the opposite, namely that the "laws of the others" give me freedom of acting and optimize my own competence (cp. Oelsner 2015). From this viewpoint as well Goethe's saying "Denn das Gesetz nur kann uns Freiheit geben" can be paraphrased.

By taking the autism-spectrum disturbances for highlighting I have obviously presented a very special case out of the field of children and youth psychiatry as an example. I would like to sketch very roughly another complex of symptoms, which might be known to you better than the – fortunately – rather rare phenomenon autism.

I'm talking about school absenteeism. Here, too, my wording gets a medical touch, but only because of a didactic intention. Medical doctors need a diagnosis: before they state an indication, that is to say act and treat. In pedagogy the diagnosis – even it is not called so – is the precondition for didactic decisions.

Example school absenteeism: one symptom – three diagnoses:



By the term school absenteeism first only the symptom is clear: A pupil stays away from school in spite of the obligation to school attendance. As evident as the phenomenon is, as ambiguous are the possible diagnoses: a) "absenteeism" as a consequence of a rather antisocial problem, b) "school fear" as an expression of being asked too much in performance or social respect, or c) "fear of separation" (also labelled "school phobia"). Mixed forms are imaginable, too (cp. Lehmkuhl & Oelsner 2004; Hopf 2014).

Establishing clarity here is everything else but a purely academic question. It is of central importance in order to take the correct pedagogical measures. For these would be with a) a predominantly pedagogical indication, including

help to young people and projects for pupils tired of school. With b) the system school itself is primarily challenged to take measures of encouragement and individual support, when asking too much in performance, to propose a change of the curriculum, if needed, or to offer mediation programmes for social fear. With c) the school is only the occasion, not the real cause of the symptoms and is therefore only able to achieve little by activities. For solving the problem of separation primarily psychotherapeutic indication is necessary.

While with school fear the individual pressure ought to be taken away from the pupil, it is recommended not to reduce it with school phobia. It's even more helpful to punish wrong behaviour by official consequences more severely, so that a treatment of the fear of separation is realized, if needed as an inpatient, too. School inspections that concede home teaching instead of that act counterproductively. The measure pushes one file "from the table" for the moment, but it reinforces the symptom (ibid. S.126).

Freedom and responsibility in a "diagnostic vacuum".

Diagrams are characterised by making facts appear easily understandable, almost obvious. In reality, however, the ways are less clear, more likely crooked, branched and overlapping. Moreover it takes some time before we get diagnostic support by other disciplines. But the child is there a long time before.

What is therefore to be done when everything is still not clear, but we must act? Then we act – free and responsible.

In our special school in the department of child and youth psychiatry we have elaborated a repertory of guidelines for such situations. Those should prevent us from incapability to act, but also minimize mistakes and injustices – caused by lack of knowledge. Binding ourselves to such core statements also protects us against a possible reproach for arbitrariness.

Among such guidelines you will find for ex. the following ones:

- Children do nothing without a cause. We don't understand it yet. Neither do they.
- Preventing the worse is always a meaningful aim!
- Burdened children need protection and support. If both together are not possible to the same degree at the same time, protection has priority over support.
- Children that feel protected generally make up for the learning stuff by unorthodox ways.

To be able to work with pupils with special behavioural problems I must have the freedom to take the time until the still undiscovered meaning of their supposed nonsense can be recognised. But I can only take this attitude

if I am not under pressure to have to grasp reality by means of rash truths. I need the freedom of "the other view".

Calmness instead of brash hyperactivity – that sounds reasonable. Thus however I risk a temporary vacuum of competences. That collides with the aforementioned pressure to act which reality demands of us in every second of lived life. At this point I introduce a concept into the talk which stems from a therapeutic context, which, however, in principle is of the same importance in pedagogy, particularly in special pedagogy, although it is not called that way: Containment (Winnicott 1973).

What is to be done, if my measures do not (yet) work? - I can always offer containment.

I can for ex. say to a problematic pupil about whom I do not yet know exactly "what way the wind is blowing": "It is difficult. It's difficult for you, but it's also difficult for us two. But that doesn't upset us. Problems needn't have the last word."

"Containing" doesn't mean "tolerating everything" or worse "spoiling". Containment as an attitude also means that a teacher, by means of his/her behaviour, gives a living example to the learners'group how you can react to various peculiarities of a problematic fellow pupil. The teacher so to say lives alternatives to teasing, depreciating comments, laughing, or exclusion.

This emphasis on the teacher's personality doesn't put the case for unbound subjectivity. His/her free autonomous acting is bound – let's think of Jannik – to professional diagnostic basics of other disciplines. In order to remain trustworthy, those basics must also be "interpreted" for the learners'group – and their parents, too. That protects us against the suspicious stigmas of lack of control, arbitrariness, or weakness. In the end being bound to knowledge and the obligation for transparency set us free for individual measures. That also serves to discipline our own emotions. For that's what is challenged particularly much by pupils with special behavioural problems.

Among containment by us teachers we must also count that we keep our eyes on our core task – fixed by the law. And that is "teaching" and "educating". Not "giving therapy"!

No opening up of secondary scenes. No psychologising. Staying with the core task of teaching.

As experts who are well versed, yet not mandated in therapy we must not fall victims to the enticement of entering upon psychologic speculations.

High quality in realizing our legal task, namely teaching, can, however, indeed cause therapeutic effects.

"Good teaching" gives an external structure. This helps to compensate the often deficient internal structures of the pupils. School as a supportive frame thus offers aspects of containment.

5. Pedagogy and the societal dimension

My years of pedagogical profession began shortly after the events which are labelled "68s". It was a time in which a lot of external structures were abolished. In retrospect, that is mostly interpreted as liberating and widening the horizon. If the "68s"were a kind of medicine, one could say they had a curing effect. But any good medicine whatever has side effects. And those appear – as it often happens – only after some time. In my perception they become effective in the present discourse on social politics in Europe.

What was too little taken into consideration after the 68s is that the reduction of external structures requires stable internal structures of the individuals in order to have a liberating effect promoting creativity. With children, however, the structures are still developing. With those "having special behavioural problems" (that's our topic) they often are extremely weak or not developed at all. So first of all "repair service" or basic construction work must be done.

6. Too much freedom creates fear

If the homoeostasis, the equilibrium of internal and external, individual and collective structures begins to totter, that creates fear. That psycho-logic is reflected in the results of an opinion poll on the topic of "freedom" done in 2017. The press reported about it under the heading "Too much freedom creates fear". And in the subtitle there was added: "Limits, clear rules are important for maintaining freedom."

For the study a representative sample of 1044 German adults was so to say "put on the couch" for depth psychology interviews. The client was the Barclay Bank.

What seems paradox about the result is amongst others that the individual wishes clear rules and restrictions to freedom for the general public in order to claim the greatest personal freedom possible for him/herself. "They think that Germany as a whole has become too tolerant and want compulsory limits, laws and rules. Thus 77% of the Germans are for a stricter enactment of the laws."[1]

The quintessence of the depth psychology market researchers is that "human beings see freedom not as a common good, but as a very personal good. They differentiate clearly between the great common liberties such as freedom of choice, freedom to democracy or of the press, and their own small liberties such as free choice of one's partner, free choice of clothing, or freedom of opinion. ... Human beings are not ready to accept restrictions on the

1. Barclaycard Freiheitsstudie, Pressemitteilung. www.presseportal.de/nr/14527

personal level. Even more: They are even ready to restrict liberties of others, if they are thus spared such restrictions themselves. ... They stand (for ex.) for freedom of the press and of opinion. But if that means as a consequence having to restrict oneself personally, then they prefer (40% of those asked) the press to be censured." (ibid.)

I think we can apply the results from the context of society at large to our everyday school world. We often hear the following sentence of the opinion poll in school classes and particularly at parent-teacher meetings: "Tolerance must not be infinite. ... More than half of those asked think that too much consideration is shown for some exceptional groups." (ibid.)

If such an impression is formed, it has probably been explained too little that exceptions are not conceded separated from the legal order. They are no expression of lack or loss of control of the authorities. The freedom of liberating Jannik from the school celebration is not taken by me in a space without laws. On the contrary! This freedom is only legitimized by the knowledge about facts about autism, it's an inevitable consequence of a code of behaviour justified by psychiatry. As such it can be examined, too. But such contexts must be interpreted for the fellow pupils and their parents.

The results of the Barclay study should be an admonition for us not to stay with "what is well meant". Living tolerance and freedom is much more demanding than quick lip service wants to make us believe. They remain valueless, if they do not come together with responsibility. And that's arduous!

If you, at the first meeting concerned with care for the pupils at the beginning of a school year, as class teacher stand up for taking up fellow pupils with physical or sense handicaps, a child with the experience of an accident or abuse, children who have lost their home country or their parents in the learners' group, you will earn agreement. Most of all present themselves as willing, tolerant, and ready to help. And you may assume that they honestly mean it.

The answer to your plea could, however, be quite different already some weeks later. For example,

- if the philosophy lesson in an upper school class cannot be held repeatedly, because a youngster with borderline disturbance seizes every topic and runs off into endless monologues or vile defamation of others;
- if the biology lesson in class 6 repeatedly explodes, because the child with abuse experience defends himself in his proper manner, by permanently shouting in oversexualised vulgar terms, against the sex education which provokes associations in him that overwhelm him;
- if in class 3 repeatedly no team ball game can be realized because the boy with Asperger autism breaks out into panicky attacks of crying at every touch of the ball;

– if every rise of tension during the performance of the theatre group is destroyed by laughter, because the 15-year-old with Tourette syndrome shouts loud obscene expressions into the hall every few minutes.

7. "Taming" and "making (oneself) familiar" and conclusion

I have consciously only taken examples from the field of psychic disturbances. And quite consciously forms of disturbances for whose coming into existence the children cannot be blamed. No human being chooses the quoted forms of disturbances voluntarily. Borderline, autism and Tourette don't result from faulty education or a lack of discipline and good will, either. I have chosen the hard psychiatric examples to exclude any distortion, which otherwise can quickly be heard if problems are grounded on for ex. ethnic divergences.

Freedom without limits is everything else but paradise. And freedom without responsibility leads to chaos and arbitrariness. That causes fear, says the Barclay study. And if fear starts rising in a collective, soon the call for "strong leadership" is heard. So we have arrived at the present European set of mind.

Last month the annual philosophical festival "Philcologne" took place in Cologne. At one of these events the philosopher Robert Habeck spoke as a guest. To most of you he will rather be known as the federal president of the "Bündnis Grüne" in Germany. Habeck had added to the well-known quotation from Karl Marx, that the proletarians had nothing to lose but their chains, one sentence. He had done that "in striking audacity", as the Kölner Stadt-Anzeiger wrote on the next day[2]. Habeck said: "Today we are missing the freedom to let ourselves be chained again." "Loud applause" the report remarked in this place. And that Habeck had added as an explanation, and there he probably had also shown himself in the role of environment minister of Schleswig-Holstein: "Missing rules don't mean freedom. The latter on the contrary would need more capability of binding oneself, which we have lost in the course of individualisation."

The metaphor "being chained" reminds me of the desire of primary school pupils of playing "school as it once was" every now and then. By that they mean sequences of teaching like in a "school museum": A strict teacher in frontal teaching gives orders such as "Show your finger nails!", "Take out you copybooks!", "Recite the poem!" or "We say the multiplication tables together!" Such desires for discipline occasionally arise in contemporary school classes after very unquiet phases, when a group gets weary of their own lack of order. If they realize that if they are only "at the long line" collective processes of learning, but also game activities together are not possible.

2. KSt-A, 7.6.2018, p. 20

Primary school children don't know the concept of dialectic. But they have a feeling that a cultural process of disciplining is necessary to be able to deal with freedom in a constructive manner. So that game activities are possible, too. The Little Prince by Antoine de Saint-Exupéry could become a worldwide parable of living together - perhaps because of its scenes that seem to be dialectic. First of all the prince's meeting with the fox. When the prince asks the fox to play with him, he answers: "Je ne puis pas jouer avec toi (...) Je ne suis pas apprivoisé." "I cannot play with you (...) I have not been tamed yet!" There follows the fox's demand to the little prince: "... tame me!" The translator of the new German edition of The Little Prince, Marion Herbert, comments on that in a report on her work in the Rezensionszeitschrift zur Literaturübersetzung (2016): "The German word *zähmen* has, however, a much more restricted spectrum of meaning than *apprivoiser,* the Duden explains it by "make (an animal) tame, take away its wildness", the aspect of familiarising is missing. ... As a translator I must make a decision, for in German I miss a word that comprises both aspects *zähmen* and *vertraut machen* and goes with animals and human beings equally." Finally she makes the fox say what he means by "tame": "It means "familiarise (oneself) with"[3].

The antipodes of law and freedom cannot be combined more fittingly than in the unity of meaning of "taming" and "familiarising (oneself) with". You cannot describe in a better poetical manner what constitutes pedagogical responsibility. And you cannot find a better and more effective access to "children with special behavioural problems" than by "taming" and "familiarising (yourself with)" them.

Bibliography

Attwood T. (2000), *Das Asperger Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern*, Trias, Stuttgart.

Frey H., Wertgen A. (Hrgb.) (2012), *Pädagogik bei Krankheit - Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele*, Pabst, Lengerich.

Hattie J. (2013), *Visible Learning – Lernen sichtbarmachen*, Schneider, Hohengehren.

Hopf H. (2014), *Schulangst und Schulphobie*, Brandes & Apsel, Frankfurt a. M.

Oelsner W., Lehmkuhl G. (2004), *Schulangst erfolgreich begegnen*, München: dtv.

Oelsner W. (2015), Interprofessionalität als Paradigma (sonder-) pädagogischer Kompetenzoptimierung, in: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(1) 59-66.

Winnicott D. W. (1973), *Die therapeutische Arbeit mit Kindern*, Kindler, München.

3. Published on 21 September, 2016, under: Antoine de Saint-Exupéry, Französisch, Marion Herbert, Neuübersetzung, Übers Übersetzen, Werkstattbericht, www.relue-online.de/; last visited 7/6/2018.

63rd Annual Meeting of SIESC at Trier

Wolfgang Rank

Vice-president of SIESC (European Federation of Christian Teachers)

It was an informative, enriching and excellently organised meeting at Trier from July 24th to 30th, 2018 – with the peculiarity that it was designed, prepared and organised by seven individual members of SIESC of Germany and Luxembourg. The topic "Law – Freedom – Responsibility" was approached from various sides concerning every teacher. Under the title "The Power of the State and the Freedom of the Individual" Hans-Gerhard Neugebauer showed how today's relationship between these two concepts has developed through philosophical and sometimes bloody political disputes in such a way that we today, at least in European liberal democratic states, live in an (almost) lucky situation. Wolfgang Oelsner reported about "Diagnosis-based pedagogy in the work with children and youngsters displaying special behavioural problems", about situations in which teachers need the help of differentiating diagnosis in order to be able to react correctly to peculiarities of pupils. There they sometimes must decide even against legal regulations in pedagogical freedom. In his reflections "For Freedom Christ Has Set Us Free." (Gal 5,1) "Biblico-theological Reflections on the Relationship of Law and Freedom in the Old and New Testament" Georg Rubel presented the roles of law and freedom in the Thora, in Jesus's attitude towards the commandment on the Sabbath and in the Galilean antitheses and finally in St. Paul's Epistles, all of which want to lead us from a merely legalistic attitude to a life of human beings who fulfil God's will and make their contribution to a responsible living together of the human beings.

In four language groups the ideas of the lectures were further developed, especially by introducing the various experiences of the countries represented, too.

In the Gästehaus of the hospital of the Barmherzige Brüder we were very well accommodated and the canteen offered a great variety of dishes. As the house is very near to the centre of Trier, one could manage the visits made together (guided tour of the town, guided tour of the cathedral, archaeological tour, concert in the Constantine basilica), but also the private discoveries on foot. But we were also taken to celebrating mass at the tomb of the Apostle Matthias and to a wine tasting at a traditional vineyard followed by a dinner,

During the excursion on the last day we strolled through the centre of the town of Luxembourg, guided by André und Hanna Grosbusch, then we celebrated mass in the convent church of Echternach, where Saint Willibrord is buried, and we were hosted by our Luxembourgian friends.

SIESC says many thanks to Gisela Gerhardt, Luise Jansen, Annelore Hecker, Sabine Hoffmann and Jens Speh for their enormous commitment for this meeting, for their calmness and their prudence. Thus a SIESC meeting is again possible in Germany as well.

Bibliography

Le Coz C. (2019), SIESC in Trier July 2018. *SIESC-TODAY*, 63, January, 2.

Ordinamenti universitari e occupabilità in Italia

Congresso Nazionale dell'AIDU:
"Occupabilità e orientamento. Una idea di università" - Napoli, 16 ottobre 2018

Gian Cesare Romagnoli

Professore Senior di Politica Economica, Università degli Studi Roma Tre

Introduzione

L'occupazione è, per definizione, avere un posto di lavoro. Essa richiede la realizzazione contemporanea di due condizioni: la disponibilità da parte del lavoratore, e la domanda di impiego da parte del datore di lavoro.

In questi ultimi anni, caratterizzati dalla disoccupazione di massa dei giovani, aggravata dalla crisi dei mutui *subprime* e poi da quella sui debiti sovrani, si è insistito molto sul concetto di occupabilità, ovvero sulla distanza fra una persona disponibile al lavoro e la domanda di lavoro. L'occupabilità dipende da un *mix* di elementi oggettivi, come la domanda di lavoro, le caratteristiche della persona (età, sesso, condizioni di salute, condizione famigliare, luogo di residenza, ecc.) e di elementi soggettivi (flessibilità di orario, straordinari, festività, trasferte, cambio di mansioni, capacità professionale). Questi, a loro volta, sono funzione di capacità trasferibili, che però possono essere acquisite normalmente sul posto di lavoro (collaborazione, organizzazione, *leadership*, *networking*, lavoro di *equipe*, ecc.) e soprattutto del bagaglio di preparazione tecnica e pratica acquisito nel percorso formativo e professionale modificabile con l'orientamento e l'insegnamento[1]. Il tema che viene affrontato in questo intervento riguarda il ruolo svolto dall'attuale sistema italiano dell'alta formazione per l'occupabilità dei giovani. La tesi argomentata è che la chiave di un buon orientamento universitario risieda nella valorizzazione del merito. Essa si articola in tre punti: il contesto economico ed occupazionale del nostro

1. Griffin e Annulis (2013) sottolineano come nel corso degli anni le richieste del mercato del lavoro rispetto alle competenze per l'occupabilità siano profondamente cambiate. Gli autori presentano un elenco di dieci competenze così identificate in letteratura: *problem solving*, lavoro di gruppo, comunicazione verbale, comunicazione scritta, pensiero critico, servizi di assistenza, controllo e gestione, competenze interpersonali, disponibilità al cambiamento, *project management*. I risultati di alcune ricerche evidenziano che il pensiero critico, il lavoro di gruppo e il *problem solving* sono competenze particolarmente importanti.

Paese, i modelli prevalenti di università e le attese per l'occupabilità tradite dalle riforme dell'istituzione universitaria e dalla sua gestione dell'autonomia. Alcune riflessioni sulle sfide, che rimangono aperte dopo il decennio compulsivo delle riforme, conclude il saggio.

1. Note sul contesto economico e occupazionale italiano

Il passaggio da un contesto di impiego e assunzioni a tempo indeterminato a uno di impiego e assunzioni a termine obbliga coloro che cercano un lavoro e i lavoratori stessi a una manutenzione della loro impiegabilità per scongiurare i rischi associati al *turn over* tecnologico, che talvolta supera quello formativo.

In nessun altro paese europeo, ad eccezione della Grecia, la disoccupazione giovanile (15-24 anni) è pari, come in Italia, al 33%: essa rappresenta infatti quasi il triplo della percentuale complessiva, che è comunque del 40% superiore a quella media dell'Unione Europea (UE). In quel terzo della popolazione, la fascia più critica è rappresentata dai giovani inattivi, che non studiano e non lavorano: una quota così ampia da non avere uguali nei paesi sviluppati. Secondo i dati diffusi recentemente dall'Università Cattolica (Rosina, 2015), che sono rimasti quasi invariati rispetto a quelli contenuti nel rapporto Noi Italia (Istat, 2014), nel nostro paese i "Neet" (acronimo della definizione inglese*: Not in Education, Employment or Training*) sono oltre due milioni e costituiscono circa il 24% dei giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni, una quota significativamente superiore a quella media dell'UE (15,9%).

A fronte dei dati sulla disoccupazione giovanile e sulla dispersione scolastica, è evidente che una cittadinanza occupazionale, oltre che difficile da conquistare è spesso impossibile da mantenere, con pesanti ricadute sul valore aggiunto e sui bisogni di realizzazione individuale e di riconoscimento sociale. Per ridare speranza ai giovani occorre quindi integrare l'obiettivo dell'occupabilità con quello di un lavoro che abbia valore per sé e per gli altri[2].

Il problema principale dell'occupabilità in Italia non è quello dell'inserimento dell'eccesso di offerta di lavoro, bensì quello della domanda di lavoro, che nel nostro Paese ristagna dall'ultimo decennio a causa di investimenti privati (anche stranieri) insufficienti e declinanti, rispetto al Pil[3], nonostante la presenza di abbondanti risorse finanziarie risparmiate. E quel che è più

2. In questa direzione è stata introdotta l'*European Youth Guarantee*, parte integrante della strategia "Europa 2020" e pilastro della politica comunitaria a sostegno dei giovani (Isfol, 2014; Grimaldi *et als*., 2015). I vari documenti comunitari che si sono susseguiti a partire dagli anni '90 interpretano l'occupabilità essenzialmente come la capacità di inserimento professionale delle persone nel mercato del lavoro.
3. Normalizzando a 100 la formazione lorda di capitale del 2010, ci troviamo ancora a 84,9 % nel 2017.

grave è che essi hanno ricevuto storicamente sussidi superiori a quelli dei maggiori paesi europei nonché una tassazione degli utili inferiore a quelle di Francia e Spagna. Per di più, nello stesso periodo, gli investimenti pubblici si sono quasi dimezzati rispetto al Pil (dal 3,4 al 2,1%) nonostante la crescita della spesa pubblica e a dispetto di tutti i tentativi dichiarati di *spending review* attuati solo attraverso tagli lineari non selettivi alle risorse delle amministrazioni pubbliche. Così il Paese non trova rimedio ai suoi difetti strutturali (nanismo aziendale, scarsa attività di ricerca, servizi pubblici inefficienti, come l'amministrazione della giustizia, ecc.) che menomano la crescita della produttività. A trascinare la piccola ripresa della crescita economica nell'ultimo quinquennio sono state le esportazioni di beni e servizi, aumentate del 25% negli ultimi dieci anni, mostrando, tra l'altro, che non è l'euro il problema principale della competitività dei nostri prodotti. In sintesi, la crescita dell'occupazione rimane debole, la disoccupazione giovanile resta molto alta soprattutto nel Mezzogiorno, e sono molti i lavoratori che restano fuori dal mercato del lavoro (Istat, 2017).

Ma a suscitare maggiore preoccupazione nel confronto con gli altri paesi avanzati non è solo la quota elevata di disoccupati, ma anche quella di occupati con un lavoro di scarsa qualità. Ciò non rinvia esclusivamente al problema della sicurezza o della salute sul posto di lavoro, ma riguarda principalmente il fatto che, in media, più di un terzo dei lavoratori svolge mansioni diverse da quelle per cui si è formato. In Italia, secondo l'Isfol (2014), il "*mismatch*" di competenze (che però è misurato in modi diversi dai centri di ricerca) è del 70% (superato solo da Gran Bretagna e Spagna), sia per qualifiche eccessive o diverse rispetto al proprio lavoro, sia per diplomi e lauree che non mantengono le promesse di competenze che dovrebbero essere loro proprie. La conseguenza è spesso quella di percepire stipendi più bassi delle aspettative e di alimentare nel tempo demotivazione e frustrazione. Quindi, il rischio più rilevante è quello di investire in percorsi di studi e di professionalizzazione che *a priori* sembrano non potenziare l'occupabilità delle persone, o che viceversa generano un sovrainvestimento tale da limitarla. Il paradosso, che si crea tra livelli di occupabilità scarsi o eccessivi induce a una riflessione sul costrutto dell'attività formativa e sulle sue implicazioni nell'ambito degli interventi a favore della progettazione o riprogettazione professionale. E questo è tanto più vero per gli oltre due milioni di giovani che stanno sulla soglia, fra studio e lavoro, astenendosi da entrambi, senza una prospettiva né di presente né di futuro. In questo quadro, l'orientamento è una leva importante, sia contro la dispersione scolastica e formativa, sia a sostegno della occupabilità. Tuttavia esso viene attuato al di fuori di una visione programmatica e soprattutto in modo poco efficace.

2. Modelli di università

Nell'ambito delle strutture dell'istruzione superiore, il legislatore si è trovato dinnanzi due possibili modelli definiti nella storia e nell'evoluzione istituzionale. Tra questi si imponeva una scelta di fondo. Vi è il modello dell'università europea, diciamo francese e germanica, concepito nel '700 e sviluppatosi nell'800 e nel '900, ispirato alle idee di quel grande studioso che fu Humboldt. Questo tipo di università si basa su istituzioni di ricerca e didattica di carattere pubblico che si muovono con finalità e metodologie del tutto pubblicistiche. Nell'ambito di ciascuno Stato le istituzioni universitarie formano un sistema di strutture pienamente omogenee soprattutto con programmi di studio uniformi e controllati dal centro. Questo sistema si basa ovviamente sul valore legale dei titoli di studio garantito dall'omogeneità dei programmi didattici e dall'uniformità organizzativa dei diversi atenei (Zaccaria, 2010). Sull'altro versante di questa ideale contrapposizione vi è il modello americano, in gran parte fondato sul carattere privatistico delle istituzioni universitarie, e di conseguenza sull'ampia autonomia e libertà concessa alle istituzioni stesse di organizzarsi liberamente nelle loro strutture così come sull'ampia autonomia di definire i propri programmi di studio. Questo sistema disconosce il valore legale dei titoli di studio. La conseguenza logica è l'affidamento dell'apparato, pur con correttivi anche di una certa intensità, al meccanismo di mercato.

L'università italiana, che per secoli, dalle riforme dell'800 agli sviluppi del secolo scorso, si è mossa sicuramente nell'ambito del modello europeo franco-germanico, sembra essersi recentemente spostata da tale modello verso quello americano (anche se in modo assai confuso), senza peraltro approdare ad una convinta e razionale adesione a quest'ultimo schema organizzativo. Si è conferita autonomia alle università, ormai teoricamente libere di strutturare i propri corsi di studio, anche se all'interno di griglie vincolanti di settori disciplinari. Ma questa autonomia trova contrappeso in una serie di limiti, come ad esempio i requisiti minimi.

In sintesi, l'università italiana ha adottato un modello ibrido, che è da tempo in uno stato di progressivo declino, un modello di università che, *mutatis mutandis*, ha riprodotto gli esiti negativi della Legge di Gresham, secondo cui la moneta cattiva scaccia la buona (Romagnoli, 2018). Questa carenza di scelte strategiche si ripercuote sulla qualità del sistema e delle singole realtà universitarie. Ad esempio sono nate, secondo una logica di impresa che crea liberamente apparati produttivi o filiali, numerose nuove università o sedi periferiche di università esistenti. Sembrava logico, operando in una logica di mercato, che ogni università mettesse a disposizione del pubblico e della domanda espressa dal pubblico nuovi apparati produttivi capaci di esprimere, come risposta ed in relazione alla domanda, un'offerta economica. Ma molte

alcune di queste università e molti di questi corsi si sono rivelati privi di un disegno culturale tanto che, in carenza di adeguate capacità organizzative di una didattica e di una ricerca di qualità accettabile, essi presentano sovente un livello scadente e sono assai squalificati. In un sistema di mercato sarebbe questo a determinarne l'eliminazione. Esso, infatti, seleziona e scarta le entità imprenditoriali non efficienti. Ma le università (se sono enti pubblici), una volta istituite devono rimanere attive per ragioni istituzionali e per interessi politici locali.

I risultati deludenti della riforma Berlinguer e di quelle che l'hanno seguita, furono subito evidenziati dalle iscrizioni in massa dei laureati triennali (contro le attese della riforma) ai corsi di laurea biennali, causate dal mancato riconoscimento ai triennalisti delle professionalità richieste dal mercato del lavoro. Si disse allora, in modo autoreferenziale, che toccava al mercato del lavoro adeguarsi all'offerta formativa dell'università, e non viceversa. In questo modo è stato raggiunto uno dei punti più bassi di un orientamento virtuoso degli studenti da parte dell'istituzione universitaria.

3. Le attese tradite dalle riforme e dall'autonomia delle università italiane

Mettere in luce i problemi dell'Università significa considerare le difficoltà crescenti di coloro che aspirano ad entrare nel mercato del lavoro con una formazione inadeguata, e ciò è particolarmente rilevante se vi è una tendenza costante alla diminuzione percentuale sugli occupati di lavoratori in possesso di un basso grado d'istruzione[4]. Ma le attese di occupabilità associate alle riforme del sistema universitario italiano sono state tradite e sono alla base del disagio profondo degli studenti, che fanno fatica a vedere la luce oltre il buio della crisi di sistema. La sensazione di vivere un presente migliore del futuro frena la loro voglia di cambiare il mondo, una condizione per la quale Adriano Prosperi ha parlato di un cinismo quasi senile diffuso tra gli studenti. Per queste ragioni è opportuno riflettere sull'attualità di queste sfide, affinché i giovani possano riprendersi il loro futuro trasformandolo da minaccia in speranza. Questa situazione mina alla base la fiducia riposta nell'alta formazione da parte dei giovani e delle loro famiglie e, senza questa, si investe meno nell'avvenire perché non si riesce a superare quella che Erickson (1968) definiva la "temporanea sfiducia nel tempo". Numerose ricerche ci mostrano,

4. Peraltro la continua lamentazione sullo scarso numero di laureati prodotti dall'Università italiana rischia di essere astratta, fondata su presupposti puramente ideologici, in mancanza di nuovi investimenti privati e pubblici, dal momento che l'attuale mercato del lavoro non è in grado di assorbire completamente neppure i laureati disponibili che quindi sono costretti ad accettare lavori poco qualificati o ad emigrare per attuare la loro occupabilità.

inoltre, quanto soli e a rischio di disagio psichico siano oggi i giovani: scoraggiati e spesso incapaci di assumersi la responsabilità delle proprie scelte, diventano provocatori perché sfiduciati (Buzzi, Cavalli, Di Lillo, 2007).

La formazione è solo uno dei presupposti per l'occupabilità e quello dell'istruzione universitaria è solo una parte, il segmento finale di un percorso composto anche dai livelli di istruzione precedenti. Comunque la *High Education* è importante perché ad essa si coniugano anche forme di avvicinamento al mercato del lavoro come l'apprendistato, i tirocinii e gli *stage*, in particolare visto che nella fenomenologia attuale degli esiti insoddisfacenti del mercato del lavoro, i fenomeni di *mismatch* tra offerta e domanda sono quelli più rilevanti.

Tuttavia, il dato più preoccupante è l'abbassamento della qualità degli studi, favorito e quasi sospinto dalla richiesta di un aumento puramente quantitativo del numero dei laureati. Poiché i finanziamenti pubblici agli atenei sono legati all'incremento del numero di laureati, alcune università si sono lasciate attirare in pratiche aberranti di dequalificazione del titolo di laurea, incrementando l'uscita rapida e facilitata di fuori-corso o di studenti occupati che concludono a fatica il ciclo di studi in tempo legale.

La liceizzazione spesso denunciata dell'Università non giova alla possibilità per i giovani laureati di entrare convenientemente (cioè con un accesso corrispondente al titolo conseguito) nel mercato del lavoro. Alla elevazione del titolo di studio deve corrispondere quello della qualità. In questi anni i docenti universitari hanno esercitato molta indulgenza verso sé stessi nel creare corsi di laurea, ordinamenti e percorsi didattici che rispecchiano solo loro stessi e le loro nicchie protette, attraverso la tutela di insegnamenti, moduli e crediti corrispondenti più a posizioni precedenti che alla strutturazione di nuovi percorsi formativi[5]. Per questo motivo esiste ancora un margine notevole di miglioramento del sistema di alta formazione. Per dare un contributo forte al sistema economico e al mercato del lavoro, l'università deve abbandonare i comportamenti autoreferenziali e prendere su di sé tutta intera la responsabilità della sua funzione. I giovani sono i primi a subire le conseguenze di ulteriori indugi a questo riguardo.

Il fine della riforma del sistema universitario, che andava cambiato per molte ragioni (crisi delle macrostrutture, riorganizzazione dei saperi, trasformazione profonda del mondo del lavoro a causa del cambiamento tec-

5. Dobbiamo interrogarci anche sulla qualità dei laureati negli altri Paesi. In Grecia viene documentato un numero di laureati enorme, ma guardando a fondo ci si accorge anche che i più vivaci scelgono di venire nelle università italiane. Parliamo di titoli di studi sovente inadeguati anche se riconosciuti in Italia: ingegneri ucraini o russi, che probabilmente spesso sono ciò che in Italia corrisponde ai periti tecnici, agronomi bielorussi, i cui studi corrispondono con ogni probabilità al livello delle conoscenze consuete per i nostri periti agrari.

nologico), era quello di modulare interventi legislativi capaci di far crescere realmente la prassi e la mentalità dell'autonomia universitaria come strumento che coniuga libertà e responsabilità all'interno di un disegno generale di riforma e che non può eludere, come ha fatto, il confronto tra domanda e offerta di conoscenze e di competenze.

Nel disegno degli ordinamenti didattici, l'autonomia degli atenei è parziale perché prevede che le proposte siano coerenti con le griglie ministeriali e vengano approvate dal Cun. Spetta invece ai regolamenti d'ateneo definire il valore in termini di crediti formativi, delle varie materie, la denominazione esatta dei corsi di laurea, le caratteristiche della prova finale. Ma l'autonomia dell'università va vista come uno strumento per dare responsabilità a chi vi opera. Il dettato dell'art. 33 della Costituzione sulla libertà d'insegnamento non vieta che il sistema di alta formazione sia valutato a livello centrale e orientato nella sua funzione attraverso la distribuzione delle risorse statali legata ai risultati conseguiti[6] e alla negazione di due principi perversi: il pié di lista e l'universalismo della prestazione che caratterizza in modo iniquo e inefficiente la spesa pubblica del paese più indebitato d'Europa.

Questa impostazione comportava però almeno tre rischi, in parte interconnessi: la possibile dequalificazione degli studi universitari, la mancanza di tutela dei fruitori deboli del nostro sistema universitario e, in presenza del valore legale dei titoli, la proliferazione di enti non statali, come le università telematiche, che, pur senza effettuare ricerca, possono offrire a una domanda elevata, esposta alla diffusione del "numero chiuso", titoli universitari meno validi con costi monetari e non monetari maggiori per gli studenti. I tre rischi suddetti hanno purtroppo trovato puntuale riscontro negli anni e contribuiscono alla "rifeudalizzazione della società" da parte dello Stato denunciata da Habermas (1990).

È perciò evidente la necessità di risvegliare lo spirito di responsabilità di docenti e discenti, per non ridurre l'autonomia universitaria a un obiettivo formale che appartiene al *process oriented model*, rispetto a quello sostanziale della qualità dei percorsi formativi. In questo caso, l'autonomia universitaria diventa falsa e controproducente. Infatti, per assicurarsi l'apporto finanziario dello Stato, le singole sedi sono indotte a mostrare la loro efficienza attraverso una misura di produttività apparente, come quella del tasso di conseguimento dei diplomi di laurea dopo percorsi universitari semplificati rispetto al passato, piuttosto che attraverso una misura di produttività reale in termini di livelli formativi conseguiti. Perfino i nostri percorsi di eccel-

6. A questo fine è stata creata l'Anvur che però ha fondato, per diverso tempo, la valutazione ministeriale dei processi formativi prevalentemente su una logica quantitativa poco legata alla qualità dell'insegnamento, al merito piuttosto e alla relazione tra formazione professionale e richieste del mercato del lavoro.

lenza, e in particolare i piani formativi dei dottorati di ricerca, hanno potuto essere istituiti dagli atenei senza un reale confronto tra domanda e offerta di conoscenze e di competenze, almeno fino alla recente introduzione del loro accreditamento periodico. Di conseguenza, alcuni di essi sono rimasti completamente autoreferenziali per anni, soprattutto se svolti in assenza di accordi con altre istituzioni accademiche interne o internazionali.

Nonostante il dato positivo dell'aumento della quota dei laureati sulla popolazione, soprattutto tra le giovani donne, continua a destare molte perplessità la abnorme crescita dei corsi di studio e la parcellizzazione degli insegnamenti. I corsi di studio attivi nell'anno accademico 2000-2001, pari a 2.444, nel 2007 erano già saliti a 5.734. Esplosivo è stato poi l'aumento dei docenti a contratto, che sovente ha assecondato ambizioni personali "sbagliate": 25.000, in crescita dell'11% nel 2017. Essi sono pari alla metà dei docenti strutturati.

4. Conclusioni

Dopo il decennio compulsivo delle riforme (1993-2004), le sfide poste all'università italiana sono ancora ardue e il loro superamento richiede una buona organizzazione dell'istituzione universitaria, a partire dagli ordinamenti didattici con cui i giovani studiosi si avvicinano alla conoscenza e alla ricerca scientifica, e di un dialogo empatico tra docenti e discenti (Romagnoli, 2010). Le riforme del sistema universitario italiano sono state disegnate e applicate senza prevedere un'opportuna fase di sperimentazione e sono state modificate in corso d'opera, con la conseguenza di generare, accanto ad alcuni effetti positivi in termini di iscritti e di minori abbandoni, disorientamento e occasione di comportamenti perversi nella comunità accademica italiana. Il malfunzionamento di alcuni atenei, spesso accompagnato da fenomeni di malcostume, è stato denunciato in modo crescente sia da molti docenti che dai media. Subìto dagli studenti, esso ha menomato la capacità di sviluppo del nostro paese (Romagnoli, 2018).

Cosa possono fare i docenti per superare questa situazione? Ho insistito molto in questa relazione sul cattivo uso della autonomia e sul declino dell'istituzione universitaria che lo ha accompagnato. Nei numerosissimi dibattiti sull'università, si contrappongo quasi sempre due posizioni. La prima sostiene che la colpa del declino sia degli atenei e dei professori: esso va fatto risalire esclusivamente a come l'autonomia è stata utilizzata e a come sono state applicate le riforme dei concorsi e degli ordinamenti didattici. La seconda sostiene che la responsabilità sia delle riforme sbagliate, introdotte, per di più, senza tener conto delle caratteristiche di fondo del nostro tessuto universitario e senza nessuna consapevolezza dei rischi che quelle caratteristiche comportavano per una realizzazione virtuosa delle riforme stesse. A questo contesto viene addebitata la lenta cristallizzazione della nostra dinamica

sociale e quindi l'affievolimento delle speranze dei giovani per la qualità del loro futuro.

L'università italiana è ancora portatrice di carenze, ambiguità, messaggi scorretti, ambivalenze terminologiche, che in alcuni casi indicano nella laurea triennale e magistrale solo un completamento delle nozioni da acquisire nella scuola media superiore. La proliferazione dei 110 e lode nelle lauree magistrali la dice lunga sulla richiesta di impegno in molte lauree specialistiche, per non parlare della qualità non milliana di molti Master di I e II livello, e perfino di alcuni dottorati di ricerca. Chi coltiva la speranza di una maggiore trasparenza nei confronti degli studenti e delle loro famiglie sa che ciò che conta è invertire queste tendenze, passare da un *malum* a un *bonum diffusivum sui*. Il successo di una riforma dipende più dagli uomini che la applicano che dalla legge. E nessuna legge da sola basta, se non mutano gli incentivi da perversi a virtuosi e non li si lascia operare per un tempo adeguato.

Opere citate

Buzzi C., Cavalli A., Di Lillo A. (a cura di), (2007), *Rapporto Giovani. Sesta indagine sulla condizione giovanile in Italia*, Istituto Iard, Il Mulino, Bologna.

Erickson E. (1968), *Identity, youth and crisis*, W. W. Norton Company, New York; trad. it. (1995) *Gioventù e crisi di identità*, Armando Editore, Roma.

Griffin M., Annulis H. (2013), Employability skills in practice: the case of manufacturing education in Mississippi, in: *International Journal of Training and Development*, 17.

Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A. (2015), *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, Isfol, Roma.

Habermas J. (1990), *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main; trad. it. di Illuminati A., Masini F., Perretta W. (2008), *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Roma-Bari.

Isfol (2014), *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità,* 1-2, Roma.

Istat (2017), *Rilevazione sulle forze di lavoro*, Roma.

Romagnoli G.C. (2010), La riforma dell'università italiana e le relazioni umane, in La Rosa S. (a cura di), *La qualità delle relazioni umane nell'Università*, Age-Aidu-Ires, FrancoAngeli, Milano.

Romagnoli G.C. (2018), Relazionalità e orientamento nell'università italiana, in: *Il Nodo*, XXII, 48.

Rosina A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano.

Zaccaria F. (2010), Modelli di università, in: *Le nuove frontiere della scuola*, 23 giugno.

Biblico-theological Reflections on the Relationship of Law and Freedom in the Old and the New Testament[*]

Georg Rubel

Professor of Biblical theology, Luxembourg School of Religion & Society

"*Christ set us free, so that we should remain free*" (Gal 5,1)

1. How to define the relationship between law and freedom

"Legum denique idcirco omnes servi sumus, ut liberi esse possimus. That's why we all are finally slaves of the law, so that we can be free."[1] That's how the Roman orator, philosopher and statesman Marcus Tullius Cicero expressed it in his speech *Pro Cluentio*. This statement sounds paradox, because it seems to contain a contradiction. Not only since the modern era, but already in Antiquity freedom is the great objective of the human being. This striving for freedom runs right through the entire history up to our present time. The modern human beings want to be free, want to be able to do what they want, want to realize themselves. How does that go together with Cicero's demand for a slavish commitment to the law as a precondition for the freedom of the human being? Doesn't it rather correspond to our awareness of life that laws ruin the freedom of the human being or at least reduce it? How must we therefore define the relationship between law and freedom? Are they contradictory or complementary concepts?

In the following biblico-theological reflections it's our aim to throw a glance at the statements of the Holy Scriptures on law and freedom and to define the relationship between the two conceptions. For doing that we proceed in the following structure: In the first part of the lecture we have a look at examples of statements of the Old Testament on law and freedom. Starting from the question: "What does Thora mean?", I will try to define

---

* This essay is the adapted version of a lecture given in French at the Annual Meeting of the European Federation of Christian Teachers (SIESC) at Trier on July 27th, 2018. The quotations of Bible texts were taken from the Catholic New Jerusalem Bible. Translated from German into English by Wolfgang Rank.

1. Cicero, Pro Cluentio LIII, 146.

the relationship between law and freedom by means of the example of the Decalogue. The second part deals with Jesus's position on the law and his understanding of freedom. For that the logion of Jesus in Mk 2, 27f. and the antitheses of the Sermon on the Mountain in Mt 5, 21-48 are used as examples. In the third part finally the topic of law and freedom in St. Paul's works is treated. Before the background of his biography the apostle's position on the law and his understanding of freedom are presented referring to Gal 5, 1-12.

2. Law and freedom in the Old Testament

2.1. What does Thora mean?

"For this Law which I am laying down for you today is neither obscure for you nor beyond your reach. It is not in heaven, so that you need to wonder, "Who will go up to heaven for us and bring it down to us, so that we can hear and practise it?" Nor is it beyond the seas, so that you need to wonder, "Who will cross the seas for us and bring it back to us, so that we can hear and practise it?" No, the word is very near to you, it is in your mouth and in your heart for you to put into practice."[2]

These verses rhetorically phrased and poetically tinged at the end of the book Deuteronomy express the Jewish understanding of Thora in the Old Testament succinctly. They don't speak about a law, but about a commandment which is near to the human being and can be fulfilled. Thus the text transports the genuine meaning of Thora, without quoting the word explicitly. The term Thora originally denotes a concrete instruction of parents for their children or of a teacher of wisdom for the human beings so that their lives are successful and they are warned against dangers[3]. Starting from this profane usage the concept advanced in religious contexts to become a *technical term* for the instruction of the priest for the people[4] and of the prophet for his disciples[5]. Because of this development the content of the meaning has been enlarged. Thora also means "norm", "order", "rule", even "law" besides "instruction".

The Septuagint, the Greek translation of the Old Testament, renders the Hebrew Thora by *nomos* and thus reduces the Thora to a law. That restriction of the concept was particularly received in the Christian tradition and has led to a one-sided understanding of Thora as a book of laws[6]. Yet especially

2. Dtn 30,11-14.
3. Cp. Prov. 1,8; 4,1f.; 6,20-23; 13,14; 28,4.7.9.
4. Cp. Hos 4,6; Jer 2,8; Ez 7,26.
5. Cp. Jes 1,10; 8,16.20; Mi 4,2.
6. Cp. Tonelli D. (2017), *Der Dekalog*. Eine retrospektive Betrachtung, Stuttgart, 90f.

in Deuteronomy, literally translated the "second law", a much more complex understanding of Thora is shown. In the last book of the Pentateuch the term Thora doesn't only refer to the legal passages, but also to the narrative passages and thus comprises the whole history of God with his chosen people. In Deuteronomy Thora therefore means "the whole of the revelation of God's will to Israel"[7] or, still more precisely, Thora is the expression for the "one, comprehensive will of God in written form"[8]. That the contents of the Thora doesn't only consist of God's commandments and laws, but also of his actions in history, can be very well shown by means of the Decalogue. At the same time that example is very suitable for defining the relationship between law and freedom.

2.2. How can one define the relationship between law and freedom by means of the example of the Decalogue?

The Decalogue, literally translated "ten words", has been preserved in two passages of the Old Testament. The older version can be found in Dtn 5, 6-21, the younger one in Ex 20, 2-17[9]. Both versions agree by not starting the Decalogue with a commandment. Before the ten commandments there is put a preamble both in Ex 20, 2 and in Dtn 5, 6, which is identical even in the wording and consists of two parts. In the first part JHWH introduces himself: "I am JHWH, your God."[10] The emphasized "I" as the first word of the Decalogue expresses the exclusivity of JHWH: He and nobody else is Israel's God. In addition to that it becomes evident without any misunderstanding at the very beginning of the Decalogue that JHWH acts totally free and sovereign. In absolute freedom of his will JHWH has chosen Israel as his people, has revealed himself to them and has entered a special relationship with them, which is manifested in the covenant and is articulated in the so-called formula of alliance again and again. JHWH is Israel's God, Israel is JHWH's people[11]. Between JHWH and Israel thus exists a close community, which is shown in a relation of Me and You: I, JHWH, your God[12].

This personal relationship between JHWH and Israel is based on the event which is mentioned in the second part of the preamble and which is con-

7. Thus Veijola Timo (2008), *Leben nach der Weisung*. Exegetisch-historische Studien zum Alten Testament, Göttingen, 82.
8. Thus Tonelli (cp. note 6), 90.
9. That's the assessment by Assmann, Jan, Exodus. Die Revolution der Alten Welt, München 2015, 268. On the debate about the possible origin, dating, and history of the tradition of the Decalogue cp. Wehrle, Josef, Der Dekalog. Text, Theologie und Ethik, Berlin 2014, 29-40.
10. Ex 20,2a; Dtn 5,6a.
11. Cp. the various wordings of the formula of the alliance, e. g. Ex 6,7; Lev 26,12; Dtn 26,7f.
12. Cp. with it Wehrle, Dekalog (cp. note 9), 41f.

nected to JHWH's self-introduction by a relative clause and continues it: "I am Yahweh your God who brought you out of Egypt, where you lived as slaves."[13] Here the central event of salvation in the history of JHWH with his people Israel is quoted and not only recalled, but moreover made present: the liberation of the people of Israel from the slavery in Egypt. In the exodus experience JHWH proves to be the saviour and liberator god per se. By leading Israel out of the slave house Egypt JHWH saves his chosen people and frees them from slavery.

It is more than significant that in the preamble of the Decalogue, before the single commandments are enumerated, JHWH's action of liberating is referred to so explicitly. That's exactly where in my opinion the hermeneutic key to the correct interpretation of the Decalogue can be found. If JHWH introduces himself first of all as he who leads the Israelites out of slavery and into freedom, the following commandments appear under quite certain circumstances. The commandments don't want to enslave the people of Israel, but "they are basic instructions, how Israel should live as JHWH's people and how it can preserve the freedom granted by JHWH permanently."[14] Through the preamble of the Decalogue it becomes clear that the commandments don't restrict the human being, but rather want to make the freedom granted by God possible after all and guarantee it permanently. Therefore that means: Law and freedom don't exclude one another, but they condition one another. God's law is the guarantee for the freedom of the human being.

That liberation-theological connection is also shown in the commandment on the Sabbath in the Decalogue according to Dtn 5, 14f. While the version in Exodus justifies the Sabbath with God's rest on the seventh day and thus with the theology of creation[15], the commandment on the Sabbath in the version in Deuteronomy runs as follows: "Observe the Sabbath day and keep it holy, as Yahweh your God has commanded you. Labour for six days, doing all your work, but the seventh day is a Sabbath for Yahweh your God. You must not do any work that day ... Remember that you were once a slave in Egypt, and that Yahweh your God brought you out of there with mighty hand and outstretched arm; this is why Yahweh your God has commanded you to keep the Sabbath day."[16] After the preamble here for a second time in the Decalogue the fate of the people of Israel in Egypt and the Exodus experience are referred to, this time for justifying the Sabbath. The Israelites should remember their slavery in Egypt and the fact that JHWH has saved them with mighty hand

13. Ex 20,2b; Dtn 5,6b.
14. Thus the correct assessment by Finsterbusch, Karin, Deuteronomium. Eine Einführung, Göttingen 2012, 75.
15. Cp. Ex 20,8-11.
16. Dtn 5,12-15.

from slavery and led them into freedom. That's why the Sabbath must be kept and remain sacred. It's the day of the salvation and the liberation[17]. By this example it's once again shown nicely that it's not JHWH's intention to put a burden of laws on the Israelites and thus to make their lives unnecessarily difficult. The very opposite is the case. JHWH is a god of freedom. He grants his chosen people the freedom and wants to guarantee this freedom to them permanently by obliging them by means of the commandments. Therefore God's commandments don't have an enslaving, but a liberating meaning for the human being[18].

Both the preamble with the JHWH's self-introduction as the god of salvation and liberation of his people of Israel and the commandment on the Sabbath with its liberation-theological justification by referring to the Exodus experience make it clear that the Thora doesn't only consist of God's commandments, but also his salvation acts. To his son's question for the meaning of the commandments such as in Dtn 6, 20 the father is to answer: "Once we were Pharaoh's slaves in Egypt, and Yahweh brought us out of Egypt by his mighty hand. Before our eyes, Yahweh worked great and terrible signs and wonders against Egypt, against Pharaoh and his entire household. And he brought us out of there, to lead us into the country which he had sworn to our ancestors that he would give us. And Yahweh has commanded us to observe all these laws and to fear Yahweh our God, so as to be happy for ever and to survive, as we do to this day."[19] Before the father in his answer begins to speak about the keeping of the commandments, he makes the son aware of the events of the Exodus and the conquest of the land and in this way makes him conscious of God's salvaging activity. That order is of decisive importance for the correct understanding of the Thora. At the beginning there is the salvaging and liberating activity of God. Out of this present there arises for the human being the task of keeping God's commandments, so that he/she can preserve the freedom granted by God permanently and life succeeds in the long term[20]. After those reflections on the relationship between law and freedom in the Old Testament it is interesting and exciting at the same time to follow this line and to ask which role the law plays in the New Testament and how the Jewish understanding of freedom in the Old Testament is developed in Christianity.

17. Cp. on that Wehrle, Dekalog (cp. note. 9), 103-107.
18. Cp. Assmann, Exodus (cp. note. 9), 267-269.
19. Dtn 6,21-24.
20. Cp. Veijola, Leben nach der Weisung (cp. note 7), 84.

3. Law and freedom with Jesus

Let's begin our observations by a short semantic analysis. The concept of "law" turns up rather seldom in the Gospels[21], about "freedom" Jesus doesn't talk at all. Even if those linguistic results appear very sobering, that doesn't necessarily lead to the assumption that the law was only of little importance for Jesus and that freedom was no topic for him. For sure Jesus was no political Messiah who wanted to free the people of Israel from the foreign empire of the Romans. But he both in his message by words and by deeds dealt with questions of the law implicitly and also explicitly took position on the law as well as propagated a certain understanding of freedom, which I want to demonstrate by two examples.

3.1. First example: Jesus's logion in Mk 2, 27f.

At the beginning of the Gospel according to Mark it is told in five consecutive episodes how Jesus gets into conflict with the Pharisees and the scribes. The question is of the so-called Galilean disputes in Mk 2,1-3,6, which are constructed according to a fixed scheme. A provoking situation raises the objection of Jesus's adversaries. To this protest Jesus reacts by means of a provocation in the form of a pithy statement, in order to justify the offensive behaviour and give reasons. After healing a man including the pardoning of his sins in Mk 2, 1-12, Jesus's meal with customs officers and sinners in Mk 2, 13-17, the debate on the question of fasting in Mk 2, 18-22 the following case of conflict is described in Mk 2, 23-28: Jesus's disciples walk through the corn fields and pluck ears. All that happens on a Sabbath. That offensive behaviour provokes the protest of the Pharisees. Plucking ears on a Sabbath is forbidden, because this form of activity – plucking ears is considered as work – offends against rest on Sabbath and thus against keeping the Sabbath sacred. In his answer Jesus takes on the responsibility for the behaviour of his disciples. He justifies their behaviour first with a hint to David's unjustified behaviour, who in a time of need ate the loaves of offering together with his comrades and thus quenched his hunger. After that he expresses his attitude towards the Sabbath in the final word Mk 2, 27f. succinctly: "The Sabbath was made for man, not man for the Sabbath; so the Son of man is master even of the Sabbath."

In the first part of this apophthegmatic logion Jesus argues with the order of the creation "the Sabbath was made" and he defines a relationship. It was not the human being that was made for the Sabbath, but the Sabbat was made

21. 14 references in the Gospel according to John, 9 references in the Gospel according to Luke, 8 references in the Gospel according to Matthew, no reference in the Gospel according to Mark.

for the human being, i.e. the Sabbath is there for the human being, not the other way round. By this top statement Jesus makes it unambiguously clear that the commandment on the Sabbath doesn't want to restrict the human being by imposing on him/her what is allowed and what is forbidden on a Sabbath. It is rather directed towards the freedom of the human being, in so far as the well-being of the human being is to be guaranteed.

In the second part of the logion Jesus goes one step further and proclaims himself as master of the Sabbath, too. Thus he doesn't only claim an unheard-of authority, but also emphasizes his uninhibited freedom in front of the law[22]. For Jesus the law doesn't constitute a sacrosanct and uncontested instance, according to the motto: the law must be kept under all circumstances, because it is the law. On the contrary Jesus breaks the law quite consciously, in order to show its genuine meaning and to unveil its liberating effect for the human being.

This intention of Jesus is also shown very well in the following story, which is the conclusion and at the same time the climax of the Galilean disputes. According to Mk 3, 1-6 Jesus heals a man on a Sabbath and by this offensive action this time doesn't provoke a verbal protest of his adversaries, but provokes the decision of the Pharisees to kill him. Even if the note in Mk 3, 6 less reflects the historical reality, but is rather due to Mark's editing activity, the radical attitude of Jesus towards the law emerges from it. Regardless of his adversaries and the consequences which his provoking behaviour causes in them, Jesus fights against a legalistic understanding of the law – the law must be heeded for the sake of the law – and speaks up by means of his words and even more by means of his deeds for the liberating effect of the law to be recognized. For Jesus the law in the end aims at the comprehensive freedom of the human being.

3.2. Second example: The antitheses in Mt 5, 21-48

In the context of the Sermon on the Mountain there can be found in Mt 5, 21-48 the so-called antitheses, six in number, which are all structured on the same pattern. Against a thesis which contains the word of God addressed to the people of Israel Jesus juxtaposes his own word with an absolute authority and power. The first antithesis runs as follows: "You have heard how it was said to our ancestors, You shall not kill; and if anyone does kill he must answer for it before the court. But I say this to you, anyone who is angry with a brother will answer for it before the court."[23] In the thesis first the fifth

22. Cp. Pesch R. (2000), *Das Markusevangelium*. Erster Teil: Einleitung und Kommentar zu Mk 1,1-8,26 (HThK.NT 3), Darmstadt, 178-186.
23. Mt 5,21f.

commandment is quoted: "You shall not kill!"[24] Then a sanction is formulated, how he should be treated who kills somebody: He must answer for it before the court[25]. To God's commandment Jesus opposes in his antithesis that he who is angry with his brother will answer for it before the court[26]. How can Jesus's position on the law be described starting from this antithesis? What does he do with the Thora? Jesus doesn't cancel the commandment of the Old Testament or abolish it. The fifth commandment of the Decalogue continues keeping its validity. Jesus doesn't criticize that commandment, either, or offer a new interpretation, how it should be interpreted. On the contrary, he transcends the commandment and lifts it up to a new level by radicalising it. Not only killing, but already being angry at one's brother causes having to answer for it before the court.

Such an understanding of the Thora can also be observed in the second antithesis. It says: "You have heard how it was said, You shall not commit adultery. But I say this to you, if a man looks at a woman lustfully, he has already committed adultery with her in his heart."[27] Here again in the thesis a commandment of the Decalogue is quoted, in this case the sixth commandment: "You shall no commit adultery!"[28] To that word of God Jesus opposes his own word antithetically, which says that already he commits adultery who looks at a woman to desire her. Here again Jesus doesn't cancel the commandment of the Old Testament or abolish it. The sixth commandment of the Decalogue continues keeping its validity. Jesus doesn't criticize that commandment, either, or offer a new interpretation, how it should be interpreted. In analogy to the first antithesis he transcends the commandment in the second antithesis, too, and lifts it up to a new level by radicalising it. Adultery doesn't start with the deed, but already in the heart[29].

From those two examples Jesus's position on the Thora in general becomes evident, as it emerges from the preamble to the antitheses explicitly: "Do not imagine that I have come to abolish the Law or the Prophets. I have come not to abolish but to complete them."[30] It couldn't be brought to words more clearly. Jesus's point is not abolishing, but fulfilling the law. His provoking behaviour together with his conscious breaking the laws and his authoritative words together with an obvious radicalisation of the laws are directed against a legalistic thinking and aim at making the human being fulfil God's will with all his/her powers and become in all his/her existence, i. e. with

24. Ex 20,13; Dtn 5,17.
25. Cp. Ex 21,12; Lev 24,17; Num 35,16ff.
26. Cp. Mt 5,22.
27. Mt 5,27f.
28. Ex 20,13; Dtn 5,18.
29. Cp. Mt 5,28.
30. Mt 5,17.

all his/her external and internal powers, a morally good being. Jesus's main concern finally was not to overcome the law, but the legality and to free the human being from legalistic thinking and acting[31]. To that purpose Jesus either broke the law consciously (first example: Galilean disputes) or radicalised it (second example: antitheses).

At this point the justified question is put, if Jesus doesn't ask too much of the human being by radicalising the Thora. Or to put it differently: Can the human being live the radical ethics of Jesus at all and put it into practice or isn't that only a theoretical conception? The demands formulated by Jesus in the antitheses of the Sermon on the Mountain – you may e. g. beyond our two examples think of the renunciation to answering force (5th antithesis) or, still trickier, of the call to loving your enemy (6th antithesis) – constitute something hard to swallow for the human being and cause great difficulties for the experts, too, concerning the interpretation. A short glimpse at the history of interpretation shows that in the course of time different models have been developed in order to explain the difficult content of the text. Thomas Aquinas (1225-1274) designed an ethics of two classes in the Middle Ages and in it he distinguished between commandments for all (*praecepta)* and counsels for few ones (*consilia*). Among the commandments for all he counts the Ten Commandments, among the counsels for few ones the antitheses of the Sermon on the Mountain. The latter ones therefore constitute an exceptional ethics for the perfect ones, i. e. for priests and monks. The great mass of the faithful is not concerned by it. For Wilhelm Herrmann (1846-1922) Jesus's radical demands must be seen as an ethics of attitude. Jesus is less concerned with ethical acting than with sincere attitudes, that is to say the internal mindset of the human being. Albert Schweitzer (1875-1965) interpreted the antitheses as an interim ethics. Jesus lived in the expectation of an immediate end and uttered his radical demands in a certain exceptional situation, namely in the intermediate time until the near end of the world. None of these three models does justice to the biblical text. Jesus's demands are not directed at perfect ones, but at all human beings. Moreover, they do not only aim at the attitudes of the human being, but at his/her entire moral acting. After all, those are not temporary, but permanently valid instructions.

While in all models of interpretation the tendency can be noticed of neutralising and alleviating the uncomfortable demands of Jesus, it is in my opinion necessary to take the radicalism of the statements seriously and to locate it in the context of Jesus'message. Jesus of Nazareth proclaimed the

31. Cp. for that Gnilka J. (2000), *Das Matthäusevangelium*. Erster Teil: Kommentar zu Kapitel 1,1-13,58 (HThK.NT 1), Darmstadt, 150-164.

beginning of God's reign: "God's *basileia* is near!"[32] From this basileia message Jesus'instructions can be qualified as eschatological ethics. God accepts the human being unconditionally and grants his salvation. From this indicative of grace there follows the ethical imperative. The human being is called to answer to the salvation granted to him/her (responsorial ethics) and to orientate his/her behaviour by God's goodness: "You must therefore be perfect, just as your heavenly Father is perfect."[33] The radicalism of Jesus's instruction remains. But because of the eschatological context of the basileia message of Jesus the antitheses of the Sermon on the Mountain appear in a different light. They don't ask too much of the human being, but nevertheless are a great challenge to the human being, which he/she must take up in responsibility with regard to God and the fellow human being.

4. Law and freedom in St. Paul's letters

Contrary to Jesus Paul much more often talks about the law[34] and uses the concept of "freedom"[35]. In the letter to the Galatians and particularly in the letter to the Romans the Apostle of the Gentiles develops his understanding of law and freedom and explains the relationship between these two concepts. In order to be able to classify and to understand these statements it is necessary to throw a short glimpse at the biography and the activity of the apostle.

4.1. Paul: from law-abiding Jew to missionary of the gentiles free from the law

Paul was a Jew. He was born at Tarsus in Cilicia, in the South of today's Turkey, around the turn of time, and thus has his origin in the Jewish diaspora. In Jerusalem, the centre of Judaism, he was educated by Rabbi Gamaliel I. to be a teacher of the Thora. In his letters Paul again and again emphasizes his Jewish origin as well as his fervour for the law: "Circumcised on the eighth day of my life, I was born of the race of Israel, of the tribe of Benjamin, a Hebrew born of Hebrew parents. In the matter of the Law, I was a Pharisee; as for religious fervour, I was a persecutor of the Church; as for the uprightness embodied in the Law, I was faultless."[36] It is interesting and informative at the same time that Paul here in Phil 3, 5f. as well as in Gal 1, 13f. mentions his faithfulness to the law in the same breath as his activity as a persecutor: "You have surely heard how I lived in the past, within Judaism, and how there was simply no

32. Mt 4,17 parr.
33. Mt 5,48.
34. Among the 191 references in the New Testament 119 are found in Paul's letters.
35. The substantive appears 11 times in the New Testament, among them 7 times in Paul.
36. Phil 3,5f.

limit to the way I persecuted the Church of God in my attempts to destroy it; and how, in Judaism, I outstripped most of my Jewish contemporaries in my limitless enthusiasm for the traditions of my ancestors."[37] For Paul, the Jewish zealot for the law, obviously the mission to the gentiles, free from the law, was the decisive reason for the persecution of God's church. The Jew Paul, who followed the law strictly, was not able and didn't want to take it that in the mission to the gentiles the law didn't play any role at all, and therefore he destroyed the Christian communities, until the day which was to change his convictions up till then and his whole life fundamentally.

Damask, beginning of the 30ies: Paul is called by God to be an apostle. He himself describes that so-called Damask experience as an apparition of the resurrected Christ[38] and interprets it theologically as a revelation of God, which for him is connected with the order of the mission to the gentiles: "But when God, who had set me apart from the time when I was in my mother's womb, called me through his grace and chose to reveal his Son in me, so that I should preach him to the gentiles, I was in no hurry to confer with any human being."[39] His being called as the apostle to the gentiles leads Paul to a re-evaluation of values and to the new insight that the justification of the human being results from faith, not from the acts of the law: "But what were once my assets, I now through Christ Jesus count as losses. I will go further: because of the supreme advantage of knowing Christ Jesus my Lord, I count everything else as filth. (...) if only I can gain Christ and be given a place in him, with the uprightness I have gained not from the Law, but through faith in Christ, an uprightness from God, based on faith."[40] While the law had up till then taken a central position in his life as a Jew, Paul realizes in the course of his vocation that it is of no more importance for him. The apostle henceforth practises the mission to the gentiles free from the law in his missionary activities, which leads to tensions or even conflicts with Jews and Jewish Christians. At the apostles' meeting in Jerusalem Paul pleads vehemently for not having to oblige gentiles to follow the Jewish law in order to be Christians[41]. For the apostle that is not the question of an inconsequential trifle (circumcision yes or no), for him on the contrary the truth of the Gospels[42] is at stake in this dispute. In the end Paul can officially push through his position with the other apostles. Thus the way is open to the mission to the gentiles free from the law.

37. Gal 1,13f.
38. Cp. 1 Cor 15,8; 9,1.
39. Gal 1,15f.
40. Phil 3,7-9.
41. Cp. Gal 2,1-10.
42. Gal 2,5.

4.2. Paul's position towards the law

Paul's radical turn in life, caused by his vocation, from law-abiding Jew to missionary for the gentiles free from the law is the biographical reference point for the apostle's theological statements on the law in the letters to the Philippians and to the Romans. Besides that there is also a concrete cause for Paul to present his position on the law particularly in the letter to the Galatians. In the Galatian communities the so-called Judaists arise. Those are strict Jewish Christians who demand of the Galatians to return to the observation of the law and want to oblige them particularly to practise the circumcision[43] and also to observe the times of the cult[44]. Against this background one must read the statements in the letter to the Galatians and then in the letter to the Romans as well. There Paul's position towards the law appears to be ambivalent. On the one hand the apostle makes positive statements on the law: He calls it in Rom 7, 12 "holy, upright and good". He talks about "God's law"[45] and also about the "law of the Spirit which gives life"[46]. He denies a contradiction between God's promises and the law[47]. On the other hand Paul utters negative statements about the law: He sees it as a catalyst for sin[48] and talks about the "law of sin"[49] respectively about the "law of sin and death"[50]. In the letters to the Galatians and to the Romans he again and again emphasizes that the human being is not justified because of acts of the law, but because of the faith in Jesus Christ[51]. He makes it unmistakably clear that the law is not a path to salvation, otherwise Christ would have died in vain[52]; on the contrary Christ is the "fulfilment of the law"[53]. Because of that ambivalence the questions arise inevitably: How must these statements by the apostle be evaluated? Are these contradictory remarks or can one develop out of them a unified conception consistent in itself?

To be able to answer this question one must start from the usage of the term. Paul uses *nomos* in different ways, either as a name for the Pentateuch[54]

43. Cp. Gal 5,3.11f.; 6,12f.
44. Cp. Gal 4,3.9f.
45. Rom 7,22. 25; 8,7.
46. Rom 8,2.
47. Cp. Gal 3,21.
48. Cp. Rom 3,20.
49. Rom 7,23.
50. Rom 8,2.
51. Cp. Gal 2,16; Rom 3,28.
52. Cp. Gal 2,21.
53. Rom 10,4.
54. Cp. e. g. Gal 4,21.

or even for the whole Scripture[55], but particularly for the Mosaic Law and especially for the Decalogue[56]. Besides that he uses the term in a metaphorical sense in the meaning of "directing instruction", "lawfulness", "rule"[57]. Paul also creates idiosyncratic formulas, when he for ex. talks about "doing what the Law tells"[58] or about "the law of faith"[59]. Finally the apostle can also personify the law, when he writes that the law "speaks"[60], "produces"[61], "controls"[62]. It is more than significant that Paul in spite of all the different usages of the term never uses the plural, but always only the singular and thus understands the law as a unified entity[63].

As another constant one can state that the apostle throughout utters criticism on the Thora of Moses. Even if the law was given by God and therefore in itself is holy, just and good[64], following it doesn't lead the human being either to justification or to eternal life. On the contrary the law causes anger[65] and shows up sin: "What should we say, then? That the Law itself is sin? Out of the question! All the same, if it had not been for the Law, I should not have known what sin was; for instance, I should not have known what it meant to covet if the Law had not said: You are not to covet. But, once it found the opportunity through that commandment, sin produced in me all kinds of covetousness; as long as there is no Law, sin is dead. Once, when there was no Law, I used to be alive; but when the commandment came, sin came to life and I died. The commandment was meant to bring life but I found it brought death."[66] As a consequence of his experience of vocation Paul comes to realize that the law is not the path to salvation, but enslaves the human being, unveils sin and in the end leads to death. Since his encounter with the resurrected Christ the apostle knows he is no more under the Mosaic Law, but under Christ's law, which frees him from the law of sin and death to a life according to the Spirit: "Thus, condemnation will never come to those who are in Christ Jesus, because the law of the Spirit which gives life in Christ Jesus has set you free from the law of sin and death. What the Law could not do because of the weakness of human nature, God did, sending his own Son in the same human nature as

55. Cp. e. g. Rom 3,19.
56. Cp. e. g. Rom 2,14. 17; 7,12; Gal 5,3.
57. Cp. e. g. Rom 3,27; 7,21. 23.
58. Cp. e. g. Gal 2,16; Rom 3,28.
59. Cp. e.g. Rom 3,27.
60. Cp. Rom 3,19; 7,7.
61. Cp. Rom 4,15.
62. Cp. Rom 7,1.
63. Cp. with it Broer, Ingo, Art.: Gesetz (NT), in: Bibeltheologisches Wörterbuch, 237-240.
64. Cp. Rom 7,12.
65. Cp. Rom 4,15.
66. Rom 7,7-10.

any sinner to be a sacrifice for sin, and condemning sin in that human nature. This was so that the Law's requirements might be fully satisfied in us as we direct our lives not by our natural inclinations but by the Spirit."[67]

Those few remarks were to show that Paul didn't design a doctrine on the law in the strict sense. The apostle rather reflected about the significance of the law, at the instigation by his vocation experience and by the concrete situation in the Galatian communities. In the course of this process of reflection different statements on the law are formulated, which partly seem to be contradictory, but in their core make a unified conception recognizable. Paul doesn't refuse the law per se, but for him it is not a path to salvation. Not the law, but the Christ experience, i. e. Jesus's death on the cross and his resurrection from the dead, justifies the human being and makes a life in genuine freedom possible for him/her[68].

4.3. Paul and freedom

In connection with his statements on the law Paul again and again talks about freedom, too, and he uses this concept more often than all the other authors of the New Testament. Thereby the apostle differs decisively from the classical concept of freedom. While the Greeks are concerned with the freedom of the individual in the polis as such, for Paul the concept has no political connotation. Contrary to the Stoics the apostle doesn't propagate any philosophical understanding of freedom which aims at the external withdrawal from the fictitious world and at the internal self-realization in agreement with the logos of the world. Paul, however, takes up the social conception of freedom, when he in his letters opposes the status of the free person to that of the slave[69]. Paul's conception touches the understanding of freedom in the Old Testament in so far as the gift of freedom is bound to the donor. In the Old Testament it's JHWH who leads his people out of the house of slavery Egypt and grants them their freedom. In the New Testament it's Jesus Christ who by means of his death on the cross liberates the human being from the enslaving power of the law and grants him/her a new life in God's spirit.

In taking up the conception of the Old Testament and on the basis of the experience with Christ the apostle develops his proper conception of Christian freedom. In Rom 5-8 Paul describes the freedom and the glory of God's children with vivid words[70]. The letter to the Galatians is even more strongly

67. Rom 8, 1-4.
68. Cp. Eckstein H.J. (2017), *Christus in euch*. Von der Freiheit der Kinder Gottes. Eine Auslegung des Galaterbriefes, Göttingen, 139-146.
69. Cp. 1 Cor 7,21f.; 12,13; Gal 3,28; 4,22.
70. Cp. Rom 8,21.

marked by the theme of freedom and liberation, so that this letter can justly be called the "Magna Charta of Christian freedom"[71]. The main theological statement on it is found in Gal 5 and reads as follows:

"Christ set us free, so that we should remain free. Stand firm, then, and do not let yourselves be fastened again to the yoke of slavery. I, Paul, give you my word that if you accept circumcision, Christ will be of no benefit to you at all. I give my assurance once again to every man who accepts circumcision that he is under obligation to keep the whole Law; once you seek to be reckoned as upright through the Law, then you have separated yourself from Christ, you have fallen away from grace. We are led by the Spirit to wait in the confident hope of saving justice through faith, since in Christ Jesus it is not being circumcised or being uncircumcised that can effect anything -- only faith working through love. (...) After all, brothers, you were called to be free; do not use your freedom as an opening for self-indulgence, but be servants to one another in love, since the whole of the Law is summarised in the one commandment: You must love your neighbour as yourself."[72]

After Paul has warned the Galatians in the preceding chapter against a relapse into the old slavery of heathenism[73] and has shown them by means of an allegorical proof taken from the Scripture that the law enslaves and the Gospel sets free[74], he in Gal 5 appeals to the insight of the Galatians to preserve the freedom given by Christ and not to lose it. He reminds the Galatian Christians in the form of a programmatic statement, which almost sounds like an apodictic theorem, that Christ has set them free[75]. How this liberation happened, the apostle has explained again and again in his letter[76] and formulated in Gal 4,4f. like that: "But when the completion of the time came, God sent his Son, born of a woman, born a subject of the Law, to redeem the subjects of the Law, so that we could receive adoption as sons." By means of his death on the cross Christ has set the human beings free from the curse of the law and granted them genuine freedom.

That great gift of freedom caused by Christ's salvaging deed needn't only be accepted, but also lived and preserved. That's why Paul asks the Galatians urgently to be definite in freedom and not to let again a yoke of slavery be put on them[77]. Thus he confronts the Galatians with the alternative: either freedom because of the Gospels or slavery under the law. The Galatians are probably just going to give in to the Judaists and to accept being obliged by

71. That's the fitting expression used by Eckstein, Christus in euch (cp. note 68), 149.
72. Gal 5,1-6.13f.
73. Cp. Gal 4,8-20.
74. Cp. Gal 4,21-31.
75. Cp. Gal 5,1.
76. Cp. Gal 1,4; 2,20; 3,13 and others.
77. Cp. Gal 5,1.

the law. Against this background the apostle warns the Galatian Christians with all his authority against the devastating consequences of an obligation by the Mosaic Law. If they let themselves be circumcised, then Christ will not be of use for them[78]. For Paul circumcision and the faith in Christ cannot be compatible. Who accepts being circumcised, is obliged to keep the entire law with its 613 commandments and prohibitions[79]. The consequence of this strict observation of the law is obvious for the apostle. If the Galatians want to become just by means of the law, they are separated from Christ and drop out of God's grace[80]. They lose the freedom granted in Christ. To them Paul opposes those who don't trust in the law, but in grace and put their hope in God's salvaging acts in Christ[81]. Their lives are characterized by the work of God's Spirit and by their faith in Jesus Christ. In him the question of being circumcised or not being circumcised is of no importance for the justification and redemption of the human being, but the faith working through love is[82]. Such a faith is for Paul "the description of the central essence of being Christian. Confiding in and relying on what God has done for us in Christ, that's what sets free to commit one's life for others. That's the freedom to which Christ has set us free."[83] Thus the gift of freedom becomes the ethical task for the human being, which he/she has to fulfil out of his/her Christian responsibility.

After that theological argumentation Paul in Gal 5, 13f. gives a practical instruction. Now he is concerned with the responsible forming of a life in freedom. At the beginning of this paraenetic, i. e. admonishing passage the apostle reminds the Galatians of their vocation to freedom by going back to Gal 5, 1[84]. After this testimony there follows in one breath the warning: "Do not use your freedom as an opening for self-indulgence, but be servants to one another in love, since the whole of the Law is summarised in the one commandment: You must love your neighbour as yourself."[85] By those words Paul wants to meet a misunderstanding of the essence of Christian freedom. The freedom granted by God in Christ must not be mistaken for ethical libertinism, permissiveness without limits, arbitrariness without responsibility. A Christian is not allowed to do and to leave whatever he wants and to take the freedom as a pretext for the flesh. In Gal 5,19 the apostle enumerates the works of the flesh: "sexual vice, impurity, and sensuality, the worship of false

78. Cp. Gal 5,2.
79. Cp. Gal 5,3.
80. Cp. Gal 5,4.
81. Cp. Gal 5,5.
82. Cp. Gal 5,6.
83. Thus Walter Klaiber, Der Galaterbrief, Neukirchen-Vluyn 2013, 160.
84. Cp. Gal 5,13.
85. Gal 5,13f.

gods and sorcery; antagonisms and rivalry, jealousy, bad temper and quarrels, disagreements, factions and malice, drunkenness, orgies and all such things." By means of this catalogue of vices Paul illustrates which wrong human behaviour a wrongly understood freedom could lead to.

To such a danger of the misuse of the Christian freedom Paul opposes the appeal: "Be servants to one another in love."[86] Those words first sound paradox, because the appeal to serve seems to contain a contradiction to the essence of freedom. That impression is even strengthened because the apostle had used the verb "serve" up to that line in the letter to the Galatians in a negative meaning[87]. By means of the dative object "one another" and the modal adverbial "in love" serving gets a positive connotation here in Gal 5, 13. The service which Paul demands of the Galatians therefore is no service of a slave, but a service in love. For Paul's understanding of freedom that means: The freedom to which the Galatians have a vocation is the freedom to love. The free human being is the loving human being. For Paul, by the fulfilment of the commandment to love the entire law is fulfilled[88]. In that way the faith working through love is realized[89]. This love consists in serving one another according to Jesus's example and in loving one's neighbour. Out of that another aspect of Paul's understanding of freedom is shown. Freedom is no absolute, but a relational concept. The human being cannot claim freedom for him/herself and own it for him/herself. On the contrary Christian freedom only comes into being face to face with some "You" and becomes effective in the relationship to the fellow human beings. Only he who frees himself from the Ego and turns in love to some You is completely free[90].

In the theologically arguing passage of Gal 5, 1-12, caused by the dispute with the Judaists, Paul contrasted freedom and law and appealed to preserve the freedom granted in Christ and not to fall back into the old slavery. For the law doesn't make the human being just and doesn't constitute a path to salvation. It's through faith working through love that the human being achieves justice and salvation. Thus love is for the apostle the fundamental category per se of being Christian and the ethical measure by which the freedom to which Christ has set us free will have to be measured again and again.

With his admonishing sentences in Gal 5, 13f. Paul gives an answer to the question what lived freedom is like. After he has warned the Galatians against a misuse of the freedom granted to them, the apostle makes it clear: Life in freedom is life in love. The reason for it is God's love in Jesus Christ. As God

86. Gal 5,13.
87. Cp. Gal 4,8.9.25.
88. Cp. Gal 5,14.
89. Cp. Gal 5,6.
90. Cp. Mussner F. (2002), Galaterbrief (HThK.NT 4), Darmstadt, 366-369.

has given himself away in love out of his free will, love is never restriction, but realization of freedom. Freedom lived in love fulfils God's law and is at the same time the basis for a responsible living together of the human beings, be it in the family, at school, at the workplace, in society, in the world[91].

5. Instead of a conclusion: doing away with three misunderstandings

At the end of these biblico-theological reflections on the relationship between law and freedom in the Old and New Testaments there is no classical conclusion. It's rather my intention to do away with three misunderstandings and to gain a differentiated view at the two concepts of law and freedom and their relationship to one another.

Misunderstanding number one: The Thora enslaves the human being and restricts him/her in their freedom. My explanations on law and freedom in the Old Testament have shown that the Thora mustn't be reduced to the law, but contains God's will which is also and first of all manifested in his deeds in history. So in the preamble and in the commandment on the Sabbath there is an explicit reference to the exodus experience and the liberating acting by JHWH is qualified as the decisive category of interpretation for the correct understanding of the law. According to that the commandments don't constitute a legal burden for the human beings in the sense of "you have to" or "you are not allowed to", which restricts them in their freedom. On the contrary those are instructions that make the freedom granted by God possible at all for the human beings and guarantee it permanently.

Misunderstanding number two: Jesus has abolished the Thora and pronounced a new law. From my observations on law and freedom with Jesus it has turned out that Jesus breaks the law consciously in order to show its deeper meaning and its liberating effect for the human being. The law is there for the human being, not the human being for the law, based on Mk 2, 27. For Jesus the law keeps its entire validity. He doesn't abolish it, he doesn't criticize it, either. Jesus radicalises the law, as the antitheses in the Sermon on the Mountain impressively prove. By this radicalisation Jesus wants to set the human being free from a legalistic thinking and instigate him/her to become comprehensively good and to fulfil God's will. Instead of alleviating Jesus's radical demands the human being is called to face this big task and to shape his/her life in ethical responsibility to God and to the fellow human beings.

Misunderstanding number three: Paul refuses the Thora and propagates an unrestricted freedom. My explanations on law and freedom in Paul's works have made it clear that the Jew Paul doesn't refuse the Mosaic Law. In the

91. Cp. Klaiber, Galaterbrief (cp. note. 83), 166f.

course of his vocation experience he acquires the insight that the law is no path to salvation. It's on the contrary the faith in Christ that justifies and redeems the human being. That's why the apostle calls upon the Galatians in Gal 5, 1 to preserve the freedom granted by Christ and not to lose it by relapsing under the slavery of the law. "Christ set us free, so that we should remain free."[92] Freedom from what? From the power of the law, of sin, of death. Freedom through what? Not through the proper accomplishment of the human being, but through the death of Jesus on the cross. Freedom for what? Not for ethical libertinism and unrestricted arbitrariness, but for a faith working in love, concretely in the service to one's neighbour. Such a freedom working in love doesn't make the human being, as Cicero states in the word quoted at the beginning, a slave of the laws, but God's slave, who fulfils God's will and makes his/her contribution to a responsible living together of the human beings.

92. Gal 5,1.

Università e il capability approach, come strumento per orientare al lavoro e all'occupabilità

Laura Selmo

Collaboratore e cultore della materia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introduzione

Già nel 1997 con il Rapporto UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo, si sottolinea che il compito principale dell'educazione è quello di sostenere e orientare l'individuo in una società in costante mutamento e attraversata da continui cambiamenti. Inoltre vengono descritti quattro tipi fondamentali d'apprendimento a cui l'educazione deve condurre: imparare a conoscere; imparare a fare; imparare a vivere insieme agli altri e imparare a essere[1]. E proprio per raggiungere questi obiettivi, si avvia una politica d'intervento a livello europeo volta a modificare l'assetto e le funzioni delle Università. In primo luogo con il Processo di Bologna del 1999 viene stabilita la necessità di assicurare la qualità dell'insegnamento e apprendimento all'interno del sistema di istruzione superiore e di trovare strumenti idonei a questo scopo, seguono poi diversi provvedimenti come il Comunicato di Praga del 2001; il Comunicato di Berlino del 2003; il Comunicato di Bergen e il Comunicato di Londra del 2005, tutti volti a portare un cambiamento e a definire una riforma congiunta dell'istruzione universitaria in Europa[2].

L'Università attraverso queste riforme è quindi stata chiamata oltre che a formare anche a orientare l'individuo nella ricerca di sé e nella scelta della propria identità professionale, facendogli riconoscere le proprie peculiarità aiutandolo a cercare la propria realizzazione in un'ottica di *lifelong learning*. Da questo ne deriva che occorre «ripensare il ruolo dell'Università come officina di competenze funzionali all'occupabilità, impegnata nel riconoscimento delle professioni, nel continuo miglioramento dell'offerta formativa calibra-

1. Cfr. Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro - Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo,* Armando editore, Roma.
2. Cfr. Triventi M. (2012), *Sistemi Universitari comparati. Riforme, assetti istituzionali e accessibilità agli studenti*, Mondadori, Milano.

ta rispetto alle richieste del mercato»[3] definendo strumenti e contenuti che vadano incontro a questi obiettivi in una visione lungimirante che sappia guardare all'interezza della persona e alle necessità sociali. Infatti «consistente nei giovani è l'aspettativa di poter ricevere dall'università una formazione capace di assicurare una "occupabilità sostenibile", con quanto questa può offrire di veloce inserimento nel mondo del lavoro e di effettiva dotazione di uno strumentario grazie al quale far fronte al cambiamento continuo che è la cifra di questo momento sociale»[4].

Partendo da queste sollecitazioni questo articolo vuole riflettere attorno al ruolo dell'Università nel tempo attuale, al suo compito complesso di saper orientare, accompagnare e prendersi cura dell'individuo nello sviluppo di tutte le sue dimensioni, offrendogli oltre a un sapere tecnico-specialistico anche competenze trasversali che lo preparino ad affrontare contesti sempre più innovativi e articolati. In particolare, si vuole descrivere attraverso un'analisi teorica come l'approccio delle capacità elaborato da Amartya Sen e Martha Nussbaum, possa essere uno strumento che aiuti a orientare l'individuo nella ricerca di sé e del proprio posto dentro la realtà sociale di oggi.

1. Saper Orientare: il compito per l'Università

Di fronte a una società caratterizzata dall'incertezza e dalla complessità come la nostra, spesso diventa difficile comprendere quale sia l'indirizzo da dare alla propria esistenza. In un'ottica di realizzazione di sé occorre un'attenzione, un pensiero riflessivo che favorisca la conoscenza della propria identità e che faccia capire il ruolo che si vuole ricoprire all'interno del contesto sociale e lavorativo. Il soggetto contemporaneo infatti è un «soggetto complesso e fragile ma che proprio in questi due connotati trova la propria forza: di essere aperto, non predeterminato, sperimentalmente "in fieri"»[5], dando spazio al "far fiorire" pienamente la persona, cioè farla diventare ciò che può essere[6].

Si ha la necessità di rimettere il soggetto al centro del discorso pedagogico per interrogarsi attorno all'esigenza di ridare voce al desiderio di un'esistenza piena, densa e ricca, in cui la ricerca di sé sia sostenuta da una cura del proprio essere e del proprio divenire. Infatti l'educazione deve contribuire allo sviluppo totale di ciascun individuo: spirito, corpo, intelligenza, sensibilità,

3. Dato D. (2014), Il ruolo attivo della Pedagogia del lavoro. Prospettive teorico-metodologiche per una Università "aperta", in: *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*. Anno IV, numero I, 06/2014, 109.
4. Rossi B. (2014), Università e cultura del lavoro, in: *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni.* Anno IV, numero I, 06/2014, 79-85. http://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/5/PDF-IV-1, 82.
5. Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza. Bari, 92.
6. Mortari L. (2013), *Aver cura della mente*, Carocci, Roma.

senso estetico, responsabilità personale e valori spirituali[7]. Occorre quindi aiutarlo a sapersi orientare nella ricerca di sé e del proprio posto nella società e soprattutto occorre sostenerlo nell'imparare a progettare e a continuare ad apprendere.

La progettazione nasce dall'elaborazione di un pensiero attorno alla propria esistenza e al proprio divenire, analizzando le proprie caratteristiche personali, la propria sfera emozionale, i propri significati valoriali e culturali e le proprie aspirazioni e i propri desideri. In un attento lavoro di sguardo su di sé ci si orienta verso la ricerca di senso e significato da dare alla propria vita. Il progettare diventa una sorta di mappa da seguire nella definizione della propria identità e del proprio desiderio di realizzazione. Per poter scrivere il proprio progetto occorre che l'individuo si conosca e ascolti la propria voce e i propri desideri, ma allo stesso tempo si ponga in relazione con gli altri e col mondo. «La realizzazione allora passa attraverso l'educare alla cura di sé e del proprio desiderio di poter essere attraverso un'andata e un ritorno fra l'io che sta dentro di sé e il mondo che sta fuori»[8].

Il soggetto necessita di divenire responsabile della sua evoluzione e realizzazione e deve quindi sviluppare la capacità di riflessione e un pensiero critico attorno alla realtà e alla propria esistenza. Quindi il fare esperienza, la riflessione e il prendersi cura di sé sono strumenti determinanti sia nella presa di consapevolezza della propria identità, sia come guida nella definizione di sé e delle azioni da compiere per una vera e propria realizzazione.

L'Università, come istituzione che ha il compito di formare «in un solo percorso l'uomo, il cittadino e il produttore»[9] ha quindi un ruolo fondamentale nel sostenere l'individuo di fronte a questo suo bisogno di essere sostenuto nelle necessità attuali. Infatti, non può esimersi dal suo compito e anzi deve attivarsi per trovare strumenti che permettono di definire percorsi di crescita e che orientano l'individuo, lavorando per far cogliere il potenziale di ognuno e per farlo fiorire in modo da poter vivere la propria esistenza pienamente, offrendo esperienze educative che favoriscano la riflessione e lo sviluppo del pensiero critico e insegnino a prendersi cura di sé e degli altri.

Si rende allora necessario un'apertura verso prospettive formative e di orientamento che diano «valore a un ideale di competenza non [solo] intellettualistico, ma eticamente denso»[10].

---

7. Cfr. Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro - Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo,* Armando editore, Roma.
8. Selmo L. (2015), Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo della crisi, in: *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni.* Anno V, numero I, Luglio 2015 - (http://metis.progedit.com/home.html), 3.
9. Baldacci M. (2014), Per un'idea d'Università, in: *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*. Anno IV, numero I, Giugno 2016 (http://metis.progedit.com/home.html), 2.
10. Mortari L. (2013), *Aver cura della mente*, Carocci, Roma, 55.

Verso questa prospettiva si indirizza l'approccio delle capacità che adotta una visione inclusiva e di *empowerment*. Questo approccio viene descritto da Amartya Sen, economista indiano, che elaborando il concetto delle capacità come la reale opportunità sociale di poter fare ed essere, parla di sviluppo umano in termini di libertà individuale e di impegno sociale. Questa visione afferma il ruolo attivo di tutti, istituzioni comprese, che devono garantire e mettere nelle condizioni l'individuo di potersi realizzare e far fiorire il proprio potenziale. Lo sviluppo umano quindi viene letto non in termini di ricchezza, o di risoluzione di bisogni, ma viene riconosciuto come un processo di espansione delle opportunità e delle libertà a cui le persone possono giungere effettivamente[11]. Martha Nussbaum, filosofa americana, a sua volta, integrando l'approccio delle capacità di Sen, elabora una sorta di teorizzazione della fioritura delle capacità umane, che si basa sull'idea che vi sono dieci condizioni minimali e libertà di base che devono essere socialmente garantite affinché un individuo possa impegnarsi in attività umane degne di rispetto.

2. Il capability approach

L'approccio delle capacità si fonda sulla domanda «quali sono le opportunità disponibili per ciascuno?»[12] Nussbaum definisce le capacità come «le libertà o opportunità create dalle combinazioni di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico»[13] e distingue fra capacità di base, cioè «le facoltà innate delle persone che rendono possibile lo sviluppo e l'addestramento successivo»[14], capacità interne, le «caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in iterazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico»[15] e capacità combinate che «sono definite come la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politico-economiche»[16]. Nussbaum[17] ritiene che ad ogni individuo debbano essere garantite dieci condizioni minimali e libertà di base: 1. La vita. 2. La salute fisica. 3. L'integrità fisica. 4. I sensi, l'immaginazione, il pensiero: come accesso all'educazione e alla libertà di coscienza. 5. I sentimenti: essere capaci di empatia verso gli altri. 6. La ragion pratica: adottare una concezione e impegnarsi in una riflessione critica sulle scelte fatte o da fare. 7. L'appartenenza: potersi impegnare in varie

11. Cfr. Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'*è *crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano; Sen A. (2007), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari.
12. Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 26.
13. Ivi, 28.
14. Ivi, 31.
15. Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità*, *op.cit.* 28-29.
16. Ivi, 29.
17. Cfr. Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea,* Carocci, Roma.

forme di interazione sociale e essere protetti dalle varie forme di umiliazioni e prevaricazione. 8. Le altre specie: vivere considerando l'ambiente. 9. Il gioco: essere capaci di impegnarsi in attività ricreative. 10. Il controllo sul proprio ambiente: diritti politici e considerazioni materiali. A queste capacità/condizioni Nussbaum aggiunge altre tre capacità che agevolano ulteriormente lo sviluppo umano: la capacità di pensare criticamente, la capacità di sentirsi parte dell'umanità, la capacità di immaginazione narrativa.

Proprio su questi ultimi punti vorrei porre l'attenzione e analizzare la loro applicabilità dentro il contesto universitario. Queste capacità infatti se acquisite diventano strumenti che sanno orientare sempre, cioè permettono di guardare al passato, di vivere il presente e di progettare il futuro ponendo in equilibrio la dimensione personale e sociale dell'individuo consentendogli di poter osservare le esperienze durante tutto il ciclo dell'esistenza come una cartina di tornasole che aiuta ad interpretare e a prendere decisioni. Vediamo in dettaglio queste capacità.

3. Riflessione e capacità di pensare criticamente

«Nella nostra esperienza del mondo non incontriamo [dunque] oggetti, ma "sensi", dove il termine "senso" deve essere inteso come sinonimo di "direzione": *qualcosa che indica la forma che la nostra esistenza può prendere*, qualcosa che rimanda, che indica l'azione possibile»[18].

Il primo aspetto da tenere presente per poter orientare l'individuo nelle proprie scelte è quello di far sviluppare in lui un pensiero critico che lo sostenga nell'analizzare in profondità i dati che derivano dall'esperire. Bisogna quindi saper comprendere questi segnali che conducono verso la scoperta di sé e dei propri orizzonti di pensiero e di esistenza. L'individuo ha una tensione permanente nel divenire, egli si trasforma e si rimodella, in quanto la vita stessa è mutamento e cambiamento continuo. Si è dentro un processo di evoluzione inconsapevole che agisce continuamente nell'esistenza umana. Questa inconsapevolezza consente di non conoscere la trama della propria storia a priori, ma offre la possibilità di scriverla giorno dopo giorno attraverso l'esperienza, le relazioni, la progettualità e la cura di sé, «essere soggetto significa, pertanto, vivere la vita avendone cura e avendo cura della comprensione di noi stessi»[19].

L'esperienza allora diventa un campo d'indagine dentro cui leggere i segnali utili all'esistenza e terreno da cui apprendere per poter indirizzare il proprio andare. Saper imparare dall'esperienza significa saper costruire un proprio bagaglio non solo di conoscenze, ma anche di capacità che sono maturate nel tempo e dalla pratica dello sperimentare e dell'esperire. L'educazione

18. Costa M. (2015), *Pedagogia del lavoro e contesti innovativi*, FrancoAngeli, Milano, 169.
19. *Ivi*, 158.

deve utilizzare l'esperienza come campo dell'apprendere in cui l'individuo conosce sé stesso e le proprie capacità e costruisce il proprio progetto esistenziale. Si tratta quindi di un apprendimento trasformativo[20] in quanto si vanno a rifondare i significati attribuiti alle esperienze e a ricomporre il quadro del proprio sapere con una nuova chiave interpretativa. Per sapere leggere l'esperienza però occorre avere uno sguardo interrogante e critico che nasce dallo sviluppo di un pensiero riflessivo e anche di cura verso sé stessi e la relazione con l'esperienza stessa che è fatta di attività, incontri, intrecci, sentimenti e immaginazioni. «La dimensione della cura richiede riflessività, cioè il sapersi guardare e il sottoporsi ad un esame critico; il termine si riferisce alla pratica del riflettere, ossia del ripiegamento del pensiero su sé stesso, che si rivolge, quindi, non alle cose e agli eventi ma a quello che noi produciamo su di essi, dal punto di vista sia di quello che pensiamo sia di quello che sentiamo e proviamo, i sentimenti e le emozioni»[21].

Bisogna quindi poter utilizzare dentro il contesto universitario strumenti che favoriscono la riflessione e l'analisi della realtà e dell'esperienza, per mettere in grado lo studente di orientarsi, di assumersi le proprie responsabilità di fronte alle scelte e di potenziarne l'autonomia del soggetto. «Il saper pensare è alimento necessario di una vita intesa come impegno etico di progettazione secondo ragione dei sentieri esistenziali; è condizione del farsi soggetti della propria storia, del poter abbozzare quegli orizzonti di senso che fanno da bussola al nostro esistere»[22].

Questo deve avvenire attraverso pratiche concrete quali quelle di servizi di orientamento in ingresso, durante il percorso e in uscita, in modo da avere la possibilità di poter pensare e riflettere criticamente riguardo le scelte fatte o da fare e le azioni compiute e da compiere. La costruzione dell'uomo passa attraverso una formazione mirata e attenta «come processo di continua auto-indagine, perché è nel valutare criticamente i propri desideri, svelando di essi la natura costruita ed esplicitando di ciascuno le relative implicazioni performative, che l'essere umano trova spazio per l'esercizio della sua libertà»[23] e genera percorsi di crescita e di impegno nell'apprendimento e nel lavoro che portano a risultati visibili nel lungo periodo. Un compito delle Università infatti è quello di «sostenere il desiderio a esistere pienamente [dell'individuo]»[24] facilitando in lui il processo di autorealizzazione.

Trovare spazi e momenti di formazione in cui gli studenti possano lavorare su sé stessi e su ciò che possono e vogliono fare come individui, futuri lavoratori

20. Cfr. Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina. Milano.
21. Cunti A. (2014), *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano, 79.
22. Mortari L. (2013), *Aver cura della mente,* Carocci, Roma, 83.
23. *Ivi*, 65.
24. *Ivi*, 24.

e cittadini significa avere uno sguardo ampio sulla costruzione dell'individuo, ma anche della società. Si deve pertanto iniziare a lavorare sulla creazione di laboratori «del pensare riflessivo (LPR)»[25], che affiancando gli insegnamenti disciplinari possano offrire spazi di condivisione e di sviluppo del pensiero critico attorno a sé stessi, il proprio percorso di studi e la realtà lavorativa in cui si vuole andare a operare. Un laboratorio «mirato a sviluppare la capacità riflessiva dovrebbe prendere la forma di un pensatoio socratico, dove *si pensa l'esperienza* e si *pensano i pensieri* che di essa codificano il significato»[26].

«La pratica riflessiva offre la capacità di prendere posizione a partire da una disamina critica dell'orizzonte simbolico cui si appartiene, di costruire significati a partire da sé, di ascoltare e dare voce ai propri desideri. Mentre l'adesione irriflessa a un sapere dato sottende un atteggiamento senza dubbi, la soggettività si esprime nella tensione a interrogare, a sollevare questioni che introducono incertezza e portano scompiglio nell'ordine dato»[27].

Anche Nussbaum[28] descrive la necessità di riportare nei contesti educativi il pensiero socratico che consente di aiutare a conoscere sé stessi e la realtà sociale in cui si è immersi per saper cogliere quelle condizioni di possibilità e libertà che l'individuo può impiegare per la propria realizzazione personale e sociale.

Occorre quindi utilizzare strumenti di riflessione strutturata (*Model of Structural Reflection*, MSR) che lavorano sugli aspetti personali, etici, estetici, empirici e riflessivi stessi dell'individuo e della sua esperienza, lavorando anche su una riflessione anticipatrice, «da concepire anche come processo di pensiero proiettato sul futuro»[29]. «Nello specifico le Università dovrebbero fornire spazi adeguati per un apprendimento più efficace che permetta lo sviluppo delle capacità interne, ponendo attenzione costante alle condizioni che consentono lo sviluppo desiderato»[30].

4. La capacità di sentirsi parte dell'umanità

In questo discorso si inseriscono altri due concetti richiamati dal *capability approach:* l'*empowerment* e l'*agency*. Il primo è un processo soggettivo che punta a incrementare la reale capacità di effettuare azioni e cambiamenti. Il

25. Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carrocci, Roma, 49.
26. Ibidem.
27. Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, *op. cit.,* 41-42.
28. Cfr. Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
29. Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, *op. cit.,* 32.
30. Ellerani P. (2014), *Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo Martha Nussbaum* in Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approcci delle capacità e sfide educative* (pp. 123-155), FrancoAngeli, Milano, 132.

secondo «consiste nelle effettive possibilità e abilità di azione del soggetto nel perseguire scopi e obiettivi a cui lui assegna valore»[31]. L'*empowerment* individuale porta la persona ad ampliare la propria capacità di orientarsi e scegliere le azioni da compiere per realizzarsi, ma anche a gestire le complessità e i cambiamenti che la società impone. Esso rappresenta un processo dove l'individuo si riconosce capace e trova le energie e le forze per sviluppare il suo potenziale e raggiungere gli obiettivi che riconosce come validi per sé e per il contesto in cui si trova. «Parlare di *empowerment* significa rifarsi a un processo dinamico, intenzionale e sempre in corso d'opera, centrato sul singolo e sulla comunità locale, che implica dignità reciproca, riflessione critica, cura, interazione e partecipazione in un gruppo»[32]. Tutto questo si collega poi all'*agency* che rappresenta la possibilità di azione rispetto a ciò che si vuole raggiungere e alla consapevolezza di averne le capacità. L'individuo sente il desiderio di intraprendere un percorso di sviluppo volto a un miglioramento di sé e della propria identità e si attiva per renderlo possibile.

«L'*agency* non esprime il possesso del sapere pratico mediante cui padroneggiare le diverse situazioni, bensì l'attitudine all'apertura e alla disponibilità a compiere un'attività intellettuale sull'agire»[33].

All'interno di questo processo trova spazio anche la responsabilità, intesa come l'essere chiamati a rispondere a sé e agli altri delle proprie azioni e delle proprie scelte e l'autonomia di operare dentro contesti diversi in situazioni differenziate.

Occorre quindi pensare a percorsi di orientamento e formativi che lavorino sull'*empowerment* e sull'*agency* degli studenti, come competenze trasversali che li aiutino in tutto il loro percorso di crescita e apprendimento sia all'interno dell'Università ma anche poi dentro il mondo del lavoro.

5. La capacità di immaginazione narrativa

Nussbaum suggerisce che occorre accrescere anche «la capacità degli studenti di vedere il mondo dal punto di vista delle altre persone [...] insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane [...]»[34] e sostiene inoltre l'importanza delle discipline umanistiche come sapere che descrive maggiormente lo sviluppo della condizione umana e contribuisce a coltivare la consapevolezza di sé e delle altre persone. Inoltre ritiene che: «le scuole

31. Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano, 169.
32. *Ivi*, 160.
33. *Ivi*, 175.
34. Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 61.

devono assegnare un posto di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche coltivando una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona»[35].

Occorre, quindi, sviluppare nuove strategie educative volte a rendere gli studenti maggiormente consapevoli del mondo in cui vivono, attraverso il riconoscimento del lascito del passato, uno sguardo sul presente e la proiezione verso il futuro: «c'è bisogno di coltivare lo sguardo interiore degli studenti e ciò implica un'istruzione particolarmente attenta alle lettere e alle arti [...] che metta gli allievi in contatto con le problematiche di genere, razza, etnia e li conduca all'esperienza e alla comprensione interculturale»[36]. L'eredità che ci è stata lasciata dalla storia, dalla letteratura e dalle arti diventa un bagaglio culturale da cui non ci si separa mai, ma che ci accompagna dentro questa modernità. Per questo la storia dell'uomo e la narrazione di essa diventano un dono unico e privilegiato da raccontare e non tralasciare o dimenticare. L'umano descritto nella letteratura e nelle arti allora diviene oggetto di studio, di formazione e di ricerca anche nel campo educativo, un oggetto su cui interrogarsi sempre e comunque, in quanto d'interesse comune. Diventa un patrimonio pedagogico che genera interrogativi, domande e riflessioni sull'essere dentro una realtà sociale a cui occorre sapere rispondere e con cui relazionarsi. Tutto questo può aiutare a sentirsi parte dell'umanità e a rispettarsi l'un l'altro, ciascuno con la propria storia e con la propria esistenza.

6. Conclusioni

La società attuale ci pone di fronte a diversi interrogativi sul piano dell'educazione e in particolar modo nel corso del tempo ci si è resi conto che è necessario sempre più andare a sviluppare la riflessione pedagogica attorno a pratiche educative che operino nella formazione integrale e in tutto l'arco della vita dell'individuo. Per vivere infatti nella realtà sociale odierna, non è sufficiente offrire conoscenze tecnico-specialistiche, ma occorre saper far acquisire strumenti e conoscenze utili al fine di innescare processi continui di autoformazione e apprendimento che consentano di potersi realizzare dal punto individuale e rendano capaci di essere cittadini attivi e partecipi dei bisogni sociali. In ragione di questo l'Università deve andare a sviluppare al suo interno pratiche formative e di orientamento in cui la dimensione di cura e di attenzione ai bisogni professionali, esistenziali e sociali siano poste al centro. Occorre mettere in atto un modello educativo fondato su una logica

35. *Ivi*, 112.
36. *Ibidem*.

metariflessiva e interrogativa costruendo percorsi che diano la possibilità di apprendere attraverso una metacomprensione e di lavorare sulla progettazione o riprogettazione dell'esistenza. Bisogna pertanto aprirsi a processi innovativi che favoriscono la riflessione critica, la cura del proprio desiderio di autorealizzazione e la responsabilizzazione di fronte alla realtà sociale e lavorativa.

Bibliografia

Baldacci M. (2014), Per un'idea d'Università, in: *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*. Anno IV, n. 1, Giugno 2016 (http://metis.progedit.com/home.html).

Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari.

Cunti A. (2014), *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano.

Costa M. (2015), *Pedagogia del lavoro e contesti innovativi*, FrancoAngeli, Milano.

Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.

Dato D. (2014), Il ruolo attivo della Pedagogia del lavoro. Prospettive teorico-metodologiche per una Università "aperta", in: *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*. Anno IV, n. I, 06/2014, 109.

Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro - Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo,* Armando editore, Roma.

Ellerani P. (2014), Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo Martha Nussbaum, in Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approcci delle capacità e sfide educative* (123-155), FrancoAngeli, Milano.

Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

Mortari L. (2013), *Aver cura della mente,* Carocci, Roma.

Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità*. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea, Carocci, Roma.

Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.

Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.

Rossi B. (2014), Università e cultura del lavoro, in: *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni.* Anno IV, numero I, 06/2014, 79-85, (http://www.metisjournal.it).

Selmo L. (2015), Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo della crisi, in: *MeTis Rivista. Mondi edu-*

cativi. Temi indagini e suggestioni. Anno V, numero I, Luglio 2015 - (http://metis.progedit.com/home.html).
Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'*è *crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
Sen A. (2007), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari.
Triventi M. (2012), *Sistemi Universitari comparati. Riforme, assetti istituzionali e accessibilità agli studenti*, Mondadori, Milano.

Verso una professionalità consapevole. Il progetto "Politiche Attive" come dispositivo di orientamento in itinere per gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

Maddalena Sottocorno

Referente-tutor del Progetto "Politiche Attive" del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea (33° ciclo), Università degli Studi di Milano – Bicocca.

Introduzione

Il presente articolo vuole porsi in continuità con altri contributi[1] relativi alle proposte del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano – Bicocca, in particolare per quanto concerne la preparazione dei futuri professionisti di "secondo livello" del settore educativo che sono iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche (LM-85). Pertanto, verrà dato conto dell'esperienza di tutoring formativo svolta dal progetto "Politiche Attive"[2], facendone emergere la valenza di orientamento *in itinere*, con lo scopo di evidenziare l'importanza di offrire alle studentesse e agli studenti un dispositivo di accompagnamento durante il loro percorso accademico, che li aiuti a vivere con consapevolezza la complessità dei contesti culturali e professionali in cui sono inseriti o si inseriranno. In questi termini, verranno presentate due prospettive pedagogiche che caratterizzano il lavoro che si sta svolgendo in questi mesi e che riguardano il supporto offerto nel

1. Cfr. Oggionni F., Palma M., Ulivieri Stiozzi S. (2018), Il Progetto Politiche Attive: dimensioni simboliche del dispositivo e pratiche di accompagnamento progettuale dei percorsi formativi degli studenti, in: *CQIA RIVISTA*, 25, 170-180; Cfr. Palmieri C., Barioglio M., Gambacorti Passerini M.B., Morgigno T. (2017), Professionisti educativi di secondo livello e le sfide del lavoro liquido. Cronaca di un percorso di tirocinio universitario, in: *Metis*, A. VII - n. 1 - 6, 5-15.
2. Cfr. Progetto "Politiche Attive" del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, https://www.formazione.unimib.it/it/orientarsi/politiche-attive/scienze-pedagogiche (ultimo accesso 29/7/2019).

lavoro di tesi di laurea e la diffusione di una maggiore consapevolezza rispetto all'importanza della rappresentanza studentesca in Ateneo.

1. Il contesto di riferimento

Se si considera il modello interpretativo sotteso alla Strategia Europea di Lisbona (2000), la società attuale appare basata sulla conoscenza e il sapere viene a costituire una risorsa indispensabile per lo sviluppo del sistema economico. Si tratta di una società all'interno della quale il "capitale umano", inteso come insieme delle competenze maturate in ambito formale, informale e non formale gioca una parte sempre più importante in termini di capacità di inserirsi nel mondo del lavoro e di saper incidere all'interno di esso. In questa cornice, i paesi membri dell'Unione Europea sono coinvolti nello sviluppo di modelli comuni di formazione accademica, attraverso il monitoraggio del Processo sancito dalla Dichiarazione di Bologna del 1999 e il consolidamento di un'area comune per la formazione universitaria (*European Higher Education Area*). È possibile dunque affermare che il concetto di società basata sulla conoscenza e il progressivo consolidamento di un'organizzazione uniforme della proposta universitaria possano essere viste come due direzioni attraverso le quali definire percorsi di apprendimento in ambito accademico volti alla costruzione di un sapere teorico e pratico, che supporti la costruzione di un sé professionale consapevole, capace di orientarsi nell'offerta sempre meno prevedibile dei contesti occupazionali contemporanei.

Questo assume connotazioni specifiche in quei percorsi accademici che formano profili professionali che avranno a che fare con gli effetti di una contemporaneità in crisi[3] e che supporteranno i percorsi esistenziali di coloro che la attraversano, come nel caso delle professioni educative, le quali si trovano ad affrontare non solo le difficoltà del più ampio contesto socio-culturale e i nuovi bisogni che in esso emergono, ma anche un difficile percorso di riconoscimento da un punto di vista più generale, perché spesso vengono confuse con altri profili o sovrapposte al lavoro di altri operatori.

2. Caratteristiche di un dispositivo di orientamento *in itinere* e prospettive progettuali

Come si legge nel "Regolamento didattico" per l'anno accademico 2019/2020, il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche (LM-85) intende: «formare figure professionali nell'ambito dei settori dell'educazione e della formazione, con una buona conoscenza generale dei problemi e delle

3. Cfr. Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.

teorie pedagogiche e con una conoscenza specifica degli ambiti di applicazione di tali conoscenze generali. [...] La preparazione che il corso di laurea fornirà sarà volta ad acquisire competenze nell'ambito della progettazione e della valutazione dei servizi e degli interventi educativi, della capacità di leggere e interpretare i problemi presenti nei processi educativi e formativi, delle metodologie e degli strumenti per poter offrire consulenze, predisporre progetti e saper gestire contesti organizzativi»[4]. I ruoli che queste figure ricoprono sono complementari ed essenziali per il lavoro dell'educatore professionale e socio-pedagogico, che opera in vari servizi di natura sanitaria, sociale e territoriale (comunità di accoglienza, servizi di tutela, centri diurni, centri di aggregazione...). Si tratta delle pratiche di "secondo livello" del settore educativo: il coordinamento, in termini organizzativi, progettuali e di supporto alle equipe di lavoro; la supervisione pedagogica, intesa come spazio-tempo di riflessività sulla professionalità educativa, che favorisce un distanziamento dalla pratica attraverso la focalizzazione dei saperi degli educatori in termini teorici, di ri-progettazione e di rafforzamento delle competenze; la consulenza pedagogica, che si configura come l'intervento di una figura esterna, il cui obiettivo è quello di affiancare i gruppi di lavoro nella risoluzione di questioni critiche e problematiche, in un'ottica simmetrica di co-costruzione dell'intervento e della sua risoluzione; la consulenza con approccio filosofico, intesa come indagine sul senso di alcune questioni che possono riguardare l'individuo e le organizzazioni.

Di fronte alla necessità di formare figure ingaggiate sul piano del sostegno del lavoro dei professionisti educativi di primo livello, il Corso di Studi LM-85 prevede l'articolazione di molteplici presidi formativi *ad hoc*: una didattica attiva, in cui vengono proposti lavori di gruppo e l'analisi di casi di studio, dei laboratori connessi ad alcuni insegnamenti[5] e un percorso di Tirocinio Formativo di Orientamento[6], che permetta ad iscritti e iscritte di allenare una postura di ricerca sulle pratiche educative.

4. Università degli Studi di Milano Bicocca Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche - D.M. 22/10/2004, n. 270, *Regolamento didattico - anno accademico 2019/2020*, 1.
5. Al fine di permettere agli studenti e alle studentesse il confronto con i problemi derivanti dai contesti operativi, il Corso di Laurea prevede che una parte dei Crediti Formativi Universitari previsti dall'Offerta Formativa, siano dedicati allo svolgimento di laboratori connessi ad alcuni insegnamenti: Progettazione e valutazione dei servizi e degli interventi educativi (M- PED/03) e Metodologia della ricerca pedagogica II (M-PED/01) per il primo anno; Consulenza clinica nella formazione: teorie e pratiche (M-PED/01) per il secondo anno.
6. Cfr. Palmieri C., Barioglio M., Gambacorti Passerini M.B., Morgigno T. (2017), Professionisti educativi di secondo livello e le sfide del lavoro liquido. Cronaca di un percorso di tirocinio universitario, in: *Metis*, A. VII – n. 1 – 6, 5-15.

A completamento e arricchimento di questa offerta, dall'anno accademico 2016/17[7], il Dipartimento ha istituito e progressivamente implementato il progetto "Politiche Attive", il cui obiettivo specifico è quello di promuovere la partecipazione delle studentesse e degli studenti, nell'ottica di una costruzione consapevole del loro percorso di studi. Esso costituisce un dispositivo di orientamento *in itinere* rivolto alle studentesse e agli studenti dei diversi corsi di laurea presenti nel Dipartimento[8] e rappresenta un presidio per il miglioramento continuo dell'offerta formativa e didattica. Si struttura come uno spazio dedicato, in cui è possibile fruire di colloqui individuali o di gruppo; chi decide di avvalersene può porre domande, esprimere dubbi e avanzare proposte: oltre a rispondere a esigenze di carattere pratico e organizzativo (abbreviazione carriera, pre-valutazione della carriera pregressa, supporto nella costruzione del piano di studi...), il progetto intende presidiare la valenza pedagogica dei momenti di confronto con la referente-tutor, sostenendo dei processi di carattere riflessivo e propositivo che partano dall'accoglimento delle richieste degli iscritti inerenti a una migliore comprensione della proposta formativa e alla risoluzione di eventuali criticità riscontrate nella propria carriera.

Per quanto riguarda il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, a fronte di una programmazione condivisa con le coordinatrici del progetto e con gli altri referenti delle Politiche Attive dei corsi di laurea del Dipartimento, si intende promuovere negli iscritti e nelle iscritte la capacità di lettura del loro percorso accademico, allenando una postura critica e riflessiva che possa diventare anche una competenza professionale. Se infatti i professionisti di "secondo livello" dovranno «sapere interpretare e leggere i problemi presenti nei processi educativi e formativi»[9], si ritiene essenziale che essi sappiano innanzitutto comprendere i contesti formativi in cui sono coinvolti, maturando una disposizione ermeneutica, volta a comprendere l'articolazione pragmatica ed esistenziale delle situazioni educative[10]. Come già descritto da

7. Cfr. Università degli Studi di Milano - Bicocca, *Programmazione Triennale del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" 2018 - 2020*.
8. Il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano - Bicocca offre due corsi di laurea triennale (Scienze dell'Educazione, Comunicazione Interculturale); tre corsi di laurea magistrale (Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane, Scienze Antropologiche ed Etnologiche, Scienze Pedagogiche) e un corso di laurea a ciclo unico (Scienze della Formazione Primaria). Per ciascun corso è previsto un referente per il Progetto "Politiche Attive", ad eccezione del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria che ne prevede due.
9. Università degli Studi di Milano - Bicocca Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche - D.M. 22/10/2004, n. 270, *Regolamento didattico - anno accademico 2019/2020*, 1.
10. Cfr. Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Palma[11], l'attività di tutoring proposta si snoda attorno a quattro direzionalità: l'approccio individualizzato, il carattere aperto e fluido, la componente formativa e la dimensione euristica. Ciò significa che si mira a rendere partecipe lo studente e la studentessa della strutturazione del percorso di consulenza, in modo da giungere a un'analisi condivisa delle questioni poste. Il Progetto Politiche Attive può essere considerato come un contesto *intermedio*, in cui apprendere ad «abitare il disincanto del postmoderno [che] esige pensiero critico, metacognitivo, applicato anche e proprio a tutti i saperi»[12]. Di fronte alla crisi della contemporaneità, che può rappresentare una sfida importante per il lavoro pedagogico, offrire un ambito adeguato a rileggere il proprio percorso accademico significa dare a coloro che lavoreranno o che già lavorano nei contesti educativi (come i numerosi studenti - lavoratori del nostro Corso di Studi) un'occasione di sosta, volta alla comprensione di sé e all'emersione di significati per l'azione. Focalizzando l'attenzione sull'esperienza universitaria e sulla progettualità sottesa alle scelte personali e professionali degli studenti e delle studentesse, si auspica di sviluppare una riflessività che progressivamente può diventare competenza professionale, intesa come capacità di comprendere e leggere le situazioni, le domande e le criticità dei contesti educativi e dei gruppi di lavoro.

Alla luce di queste riflessioni, la programmazione dell'ultimo semestre, ha focalizzato due questioni importanti per la vita universitaria degli studenti e delle studentesse, il cui monitoraggio potrebbe costituire un orizzonte di senso in termini di miglioramento dell'offerta formativa e delle azioni di orientamento del Dipartimento:

- L'elaborazione della Tesi di Laurea come momento formativo, durante il quale è bene strutturare dispositivi di accompagnamento sia di tipo informativo che individualizzato.
- La valorizzazione della funzione della rappresentanza a livello di Ateneo, che significa promuovere il ruolo attivo degli studenti e delle studentesse nei processi organizzativi e istituzionali che li riguardano.

3. La Tesi di Laurea: verso una professionalità autonoma e attiva

Il momento dell'individuazione di un oggetto e di una domanda di ricerca che supportino il lavoro di tesi può rappresentare un'occasione in cui assumere una postura di ricerca autonoma e un approccio attivo nella costruzione

11. Oggionni F., Palma M., Ulivieri Stiozzi S. (2018), Il Progetto Politiche Attive: dimensioni simboliche del dispositivo e pratiche di accompagnamento progettuale dei percorsi formativi degli studenti, in: *CQIA RIVISTA*, 25, 170-180, 178.
12. Cambi F. (2009), L'epistemologia pedagogica oggi, in: *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, [S.l.], 5, 157-163, 161.

della conoscenza, competenze chiave per un lavoro riflessivo e creativo come quello dei professionisti di "secondo livello" del settore educativo.

Si constata come questo passaggio venga affrontato in maniera diversa dagli iscritti: gran parte di loro, partecipando all'incontro di orientamento in merito, trovano le risposte che cercano e intraprendono il proprio percorso direttamente con il relatore. Altri studenti necessitano di un passaggio intermedio che chiarisca questioni molto pratiche, come indicano alcune domande poste via mail alla referente-tutor delle Politiche Attive: "Il progetto di ricerca riguardante il tirocinio può coincidere con la domanda di ricerca della mia tesi oppure devono essere differenti?"; "Il relatore deve essere per forza un docente di un corso oppure può essere anche un conduttore dei laboratori in Scienze Pedagogiche?"; "Sapreste consigliarmi quanto tempo prima muovermi per la scelta del relatore e del progetto di tesi?"

Per altri studenti, invece, non è sufficiente risolvere i dubbi relativi ad aspetti formali, ma diviene importante fare i conti con le possibili aspettative e paure a cui questo percorso espone: si pensi a coloro che attraversano un momento di fragilità esistenziale, a chi ha avuto esperienze negative durante la scrittura dell'elaborato finale della tesi di laurea triennale o a coloro che negli anni non si sono avvalsi di misure compensative pur in presenza di una diagnosi di *Disturbo Specifico dell'Apprendimento*. A partire dall'esperienza progettuale maturata in questi anni, è possibile affermare che la richiesta di supporto da parte di studentesse e studenti può configurarsi come un'occasione di presa di coscienza, che permetta loro di adottare una postura metariflessiva su di sé, su questo compito e sul proprio futuro ruolo lavorativo. Si ritiene infatti che questa possa essere un'occasione preziosa di appropriazione della propria identità professionale e che sia indispensabile un lavoro sinergico tra docenti relatori, referente delle Politiche Attive e studenti, che accompagni questi ultimi a capire in che modo la tesi possa essere anche un momento per affrontare le proprie fragilità. Essi, ad esempio, possono essere accompagnati a cercare dei supporti specifici, oltre alla referente-tutor delle Politiche Attive o al relatore, che li mettano nelle condizioni di affrontare con approccio costruttivo questo passaggio. In questi termini, la collaborazione con gli altri presidi di Ateneo, come il Servizio di *counselling* psicologico o il servizio disabili e DSA diviene fondamentale.

Se poi si riflette sulle dimensioni che creano spaesamento e disorientamento nel mondo contemporaneo, che ne fanno un contesto "in crisi", in cui le esperienze di vita sono sempre più fragili e imprevedibili[13], ancor più si comprende come sia fondamentale, per le figure di "secondo livello" delle professioni educative, affrontare questo specifico spaesamento allenando una

13. Cfr. Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.

postura in grado di riconoscere le molteplici dimensioni di problematicità dell'educazione, sapendo che «l'educazione è un'esperienza che crea degli attriti, che sposta le coordinate usuali di comprensione del mondo. L'educazione non è (solo) accomodante: se il suo compito, [...] è quello di aprire costantemente nuove possibilità di esperienza ai soggetti, l'educazione non è (solo) qualcosa di tranquillo o di rassicurante, che *risolve i problemi*; essa, piuttosto, crea problemi»[14]. Di fronte all'imprescindibile complessità dei contesti educativi, il professionista di "secondo livello" può attivare uno sguardo riflessivo, solo a partire da sé e dal modo che ha messo in atto per abitare, consapevolmente, il proprio disincanto[15].

4. La rappresentanza studentesca in Ateneo: un'occasione per affermare il valore politico delle professioni educative

Ho detto in che modo si possa riconoscere una molteplicità di fattori di crisi che connotano il contesto socio-culturale attuale. In questo panorama, una seconda dimensione su cui il *Progetto Politiche Attive* intende lavorare nei prossimi mesi riguarda la possibilità di promuovere un processo di sensibilizzazione tra gli studenti e le studentesse in merito all'importanza della rappresentanza a livello di Ateneo, che li renda consapevoli della possibilità di incidere sulla strutturazione dei percorsi che li riguardano, sia dentro che fuori l'Accademia. Negli ultimi anni gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, infatti, non hanno eletto un rappresentante o una rappresentante che possa interloquire con varie figure a livello istituzionale. Pur riscontrando la presenza di alcuni iscritti particolarmente attivi e collaborativi, nessuno si è proposto per questo ruolo, sebbene esso possa avere un forte valore formativo, per acquisire consapevolezza rispetto al portato politico delle progettualità e delle azioni educative che incontreranno nel loro futuro professionale.

Ciò sembra tanto più significativo in una fase storica in cui si vanno diffondendo le ragioni che hanno portato all'affermazione della Legge n° 205/2017[16]

14. Palmieri C. (a cura di) (2012), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 40 - 41.
15. Cfr. Cambi F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia del postmoderno*, UTET Università, Torino.
16. Legge 205, comma 595 (Gazzetta Ufficiale n. 302 del 29.12.2017. Entrata in vigore 1.1.2018): "La qualifica di educatore professionale socio-pedagogico è attribuita con laurea L-19 e ai sensi delle disposizioni del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. La qualifica di pedagogista è attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea abilitante nelle classi di laurea magistrale LM-50 Programmazione e gestione dei servizi educativi, LM-57 Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, LM-85 Scienze pedagogiche o LM-93 Teorie e metodologie dell'*e-learning* e della *media education* [...] La formazione

che disciplina il profilo dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista. Seguendo Iori[17], queste due figure sono sempre più importanti e centrali per l'affermazione di un welfare promozionale e generativo: «le figure dell'educatore e del pedagogista appaiono strategiche nella prospettiva di un'indispensabile innovazione del sistema di welfare, secondo un'ottica promozionale e rigenerativa. Le loro competenze specifiche corrispondono all'esigenza di qualificare l'intervento educativo e sociale sulla valorizzazione delle risorse individuali e collettive, sulla (ri)costruzione di reti formali e informali, sul lavoro di comunità e sul superamento delle categorizzazioni rigide e degli steccati inter-professionali a favore di un approccio più integrato e flessibile»[18].

Soltanto con la consapevolezza di chi ricopre o si prepara a ricoprire questa professione sarà possibile sostenere le istanze della Legge 205/2017, promuovendola nei territori, in particolare coinvolgendo le figure educative di "secondo livello" che si occupano del benessere dei gruppi di lavoro e conoscono le criticità che essi attraversano. Per la referente-tutor delle Politiche Attive del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche promuovere questa consapevolezza significa favorire occasioni di incontro con gli studenti, che li interpellino sul proprio ruolo attuale e futuro e che permettano loro di esplorare ulteriori spazi di parola e affermazione delle proprie e altrui esigenze, come quelli connessi alla rappresentanza in Ateneo.

5. Conclusioni

Attraverso l'esplicitazione delle prospettive pedagogiche del Progetto "Politiche Attive", in particolare, evidenziando le azioni che riguardano il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche (LM-85) all'interno del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano – Bicocca si è inteso dare conto di come sia possibile sostenere la costruzione di una professionalità consapevole da parte di studenti e studentesse. Questo significa promuovere la loro capacità di riflessione sugli snodi critici della loro carriera accademica e sostenere il valore politico delle professioni che essi si preparano a ricoprire e che alcuni già ricoprono. In questi termini, il progetto si configura come un dispositivo di orientamento *in itinere.*

---

universitaria dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista è funzionale al raggiungimento di idonee conoscenze, abilità e competenze educative rispettivamente del livello 6 e del livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, di cui alla raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio, del 22 maggio 2017, ai cui fini il pedagogista è un professionista di livello apicale".

17. Cfr. Iori V. (a cura di), (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento.
18. *Ivi*, 10.

La presenza di un servizio di consulenza, dunque, può essere molto importante per dare agli iscritti l'occasione di abitare in maniera sempre più consapevole e articolata il proprio disagio e quello diffuso nei contesti educativi, continuando ad affermare l'importanza di costruire esperienze formative che possano dare ad esso un senso e possano creare possibilità per il futuro.

Bibliografia

Cambi F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia del postmoderno*, UTET Università, Torino.

Cambi F. (2009), L'epistemologia pedagogica oggi, in: *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, [S.l.], 5, 157-163.

Iori V. (a cura di), (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento.

Oggionni F., Palma M., Ulivieri Stiozzi S. (2018), Il Progetto Politiche Attive: dimensioni simboliche del dispositivo e pratiche di accompagnamento progettuale dei percorsi formativi degli studenti, in: *CQIA RIVISTA*, 25, 170-180.

Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Palmieri C. (a cura di) (2012), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

Palmieri C., Barioglio M., Gambacorti Passerini M.B., Morgigno T. (2017), Professionisti educativi di secondo livello e le sfide del lavoro liquido. Cronaca di un percorso di tirocinio universitario, in: *Metis*, A. VII - n. 1 - 6, 5-15.

Progetto "Politiche Attive" del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, https://www.formazione.unimib.it/it/orientarsi/politiche-attive/scienze-pedagogiche (ultimo accesso 29/7/2019).

Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.

Università degli Studi di Milano - Bicocca, *Programmazione Triennale del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" 2018 - 2020.*

Università degli Studi di Milano - Bicocca Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche - D.M. 22/10/2004, n. 270, *Regolamento didattico - anno accademico 2019/2020.*